

Éderson Luís Silveira
Marcos dos Reis Batista
(Orgs.)

Ensino de Literatura e de Leitura Literária

desafios, reflexões e ações



Na obra *A literatura em perigo*, o teórico búlgaro Todorov traça uma crítica ao sistema educacional francês onde o ensino de literatura é comparado a um edifício em construção cujos andaimes, depois de pronto o edifício, deveriam deixar de ser o centro das considerações. Para o autor em questão, o que deveria importar seria o prédio, sua funcionalidade, sua arquitetura, mas o que se percebe é a manutenção dos andaimes e a (re)produção destes como objetos de estudo. Faz mais de uma década que tal crítica foi tecida e permanece, infelizmente, atual. Ao organizar este livro acerca do ensino de literatura e de leitura literária, o que norteou as ações empreendidas foi a vontade de ir ao encontro de leitores, livros, críticos, pedagogos, docentes, discentes nessa incompletude fundante que nos rodeia e nos impele a bradar a plenos pulmões: se a literatura corre perigo, ainda há quem lute por ela.



Ensino de literatura e de leitura literária

Conselho Editorial

Éderson Luís Silveira

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Francesco Marino

Universidade do Estado do Amapá (UEAP)

Marcos dos Reis Batista

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)

Sergio Wellington Freire Chaves

Universidade Federal do Pará (UFPA)

Suellen Cordovil da Silva

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)

Tiago Marques Luiz

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Ensino de literatura e de leitura literária

Desafios, reflexões e ações

Organizadores:

Éderson Luís Silveira

Marcos dos Reis Batista



Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Carole Kümmecke - <https://www.behance.net/CaroleKummecke>

Autor da imagem: Mariusz Stawarski

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR) https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



Associação Brasileira de Editores Científicos

<http://www.abecbrasil.org.br>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

SILVEIRA, Éderson Luís; BATISTA, Marcos dos Reis (Orgs.)

Ensino de literatura e de leitura literária: desafios, reflexões e ações [recurso eletrônico] / Éderson Luís Silveira; Marcos dos Reis Batista (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

356 p.

ISBN - 978-85-5696-566-0

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Letras; 2. Escrita; 3. Literatura; 4. Leitura; 5. Ensaio; I. Título II. Série

CDD: 400

Índices para catálogo sistemático:

1. Linguística

400

Sumário

Prefácio	9
Reflexões em torno da literatura, seu ensino e a (des)construção de nós Os organizadores	
1.....	15
Formando professores leitores: uma reflexão sobre as ações desenvolvidas no curso de pedagogia - Parfor na UFT, câmpus de Arraias Adriana Demite Stephani; Sonia Maria de S. F. Neiva; Robson Coelho Tinoco	
2.....	47
A leitura literária como resposta e o papel do professor mediador nesse diálogo Adriana Demite Stephani; Robson Coelho Tinoco	
3.....	81
O tratamento do gênero literário no livro didático de português EJA moderna Adriana Santos de Oliveira; Maria das Mercês Cardoso de Assis	
4.....	101
História e literatura regional: contribuições na formação do leitor literário Avanilde Polak; Eleandro de Carvalho	
5.....	113
Literatura e autonomia na leitura de <i>lemos dom</i> Cristiane de Mesquita Alves	
6.....	139
A literatura infantil afro-brasileira em sala de aula: divergências entre teoria e prática Daniela Maria Segabinazi; Jhennefer Alves Macêdo	
7.....	169
Orientações curriculares para o ensino médio: a literatura e seu ensino Diego Langer Pereira; Sergio Wellington Freire Chaves	

8	195
A importância do livro paradidático na formação de leitores literários nas escolas	
Edileuza Batista de Araujo; Nilo Marinho Pereira Junior; Janete Silva dos Santos	
9	213
O conto digital como gênero textual na escola: contornos e (re) produções de práticas linguageiras virtuais	
Eduardo Dias da Silva; Éderson Luís Silveira	
10	229
Leitura da literatura indígena e afro-brasileira na escola	
Francisco B. dos Santos; Gabrielly B. da Costa; Maria C. S. Souza; Ruth F. Abecassis	
11	245
Leitura dos clássicos: um caminho para o letramento no ensino médio	
Francisco Gomes da Silva; Rosângela Maria Bessa Vidal	
12	269
A literatura no ensino médio integrado: um encontro com Clarice Lispector	
Jordane Lima Dias Oliveira; Miranilde Oliveira Neves	
13	291
Entre a literatura comparada e o ensino de literatura: desvendando a construção dos personagens	
Juliana da Silva	
14	309
Reacender o prazer pela leitura de textos literários: uma questão possível	
Miranilde Oliveira Neves	
15	323
A literatura de cordel e a educação	
Sabrinne Cordeiro Barbosa da Silva	
16	339
Arqui-literatura ou a transgressão ao formalismo	
Wilder Kleber Fernandes de Santana; Éderson Luís da Silveira	

Prefácio

Reflexões em torno da literatura, seu ensino e a (des)construção de nós

Os organizadores

Na obra *A literatura em perigo*, o teórico búlgaro Todorov traça uma crítica ao sistema educacional francês onde o ensino de literatura é comparado a um edifício em construção cujos andaimes, depois de pronto o edifício, deveriam deixar de ser o centro das considerações. Para o autor em questão, o que deveria importar seria o prédio, sua funcionalidade, sua arquitetura, mas o que se percebe é a manutenção dos andaimes e a (re)produção destes como objetos de estudo. Faz mais de uma década que tal crítica foi tecida e permanece, infelizmente, atual. Ao organizar este livro acerca do ensino de literatura e de leitura literária, o que norteou as ações empreendidas foi a vontade de ir ao encontro de leitores, livros, críticos, pedagogos, docentes, discentes nessa incompletude fundante que nos rodeia e nos impele a bradar a plenos pulmões: se a literatura corre perigo, ainda há quem lute por ela. Diante disso, os capítulos desta obra foram assim delimitados:

O primeiro capítulo parte de uma experiência particular a partir de ações desenvolvidas no curso de Pedagogia da UFT, no norte do país. Nele, *Adriana Stephani*, *Robson Tinoco* e *Sonia Neiva* analisam a prática docente no âmbito da formação de professores leitores no contexto de uma turma de pedagogia considerando a aquisição da teoria da leitura literária e o aumento do repertório literário desses profissionais. No segundo capítulo, *Adriana* e *Robson* vão então buscar uma aproximação teórica com Bakhtin

tomando a leitura literária como resposta a partir do estabelecimento de um diálogo considerando o professor como mediador de leituras literárias no âmbito escolar.

No terceiro capítulo, *Adriana de Oliveira* e *Maria de Assis* visam apresentar o gênero literário situado no livro didático de Português destinado à Educação de Jovens e Adultos – EJA, considerando a perspectiva do letramento literário a partir do uso de uma sequência básica, o que traz desdobramentos para pensar o gênero específico no contexto no qual está inserido e estiver sendo (re) produzido.

O quarto e o quinto capítulos apresentam resultados de projetos escolares: no quarto capítulo, *Avanilde Polak* e *Eleandro de Carvalho* apresentam os resultados de uma experiência vivenciada no Sul do país, mais especificamente no estado do Paraná, a partir de um projeto implementado numa escola na qual houve inclusive, um Café Literário com autores convidados e cuja temática está relacionada à literatura e história regional. No capítulo posterior, *Cristiane Alves* pauta suas considerações no processo de ensino-aprendizagem de textos literários em sala de aula a partir de releituras, considerando a plurissignificação e a polissemia inerentes à literatura. Isso levando em consideração as releituras do clássico *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, efetuadas por estudantes de uma turma de 2º ano do Ensino Médio, cujo projeto ficou conhecido como *Lemos Dom*.

O sexto capítulo se volta para problematizações em torno da teoria e da prática da incursão da literatura afro-brasileira em sala de aula. A partir de reflexões oriundas de uma proposta de oficina literária efetivada em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental I e um olhar atento aos documentos oficiais, *Daniela Segabizani* e *Jhennefer Macêdo* buscam apresentar avanços e inquietações no tocante às orientações presentes nos documentos norteadores da prática docente para o trabalho em sala de aula com as literaturas de temáticas afro-brasileiras direcionadas para o público infantil. *Diego Pereira* e *Sergio Chaves* também partem no capítulo seguinte,

dos documentos oficiais para empreender tessituras reflexivas acerca dos riscos e o lugar da literatura na escola, considerando também a contribuição de alguns teóricos dos estudos literários e a possibilidade de formação e humanização de sujeitos-leitores por meio da literatura.

No oitavo capítulo *Edleuza Araujo, Nilo Pereira Júnior e Janete dos Santos* trazem contribuições para que se possa pensar a contribuição dos livros paradidáticos no contexto de formação de leitores literários considerando este segmento de livros como recurso didático a partir de suas especificidades. Neste contexto, foi levada em consideração uma experiência de utilização de livro paradidático em uma escola do interior do Tocantins.

O nono capítulo traz contribuições teórico-analíticas para pensar o conto digital como gênero textual na escola. Dessa forma, considerando os contos desenvolvidos e produzidos nos meios digitais, *smartphones, tablets*, canais de *streaming*, computadores portáteis, dentre outros enquanto possibilidades de tornar mais popular a leitura de contos para um maior número de pessoas, *Eduardo da Silva e Éderson Silveira* objetivam erigir a existência de uma cultura literária para todos situada no meio digital e as implicações críticas de tal configuração no âmbito social, cultural e escolar.

No décimo capítulo *Francisco dos Santos, Gabrielly da Costa, Maria Souza e Ruth Abecassis* buscam problematizar a utilização das literaturas indígenas e afro-brasileiras na escola a partir da existência da lei 11.645, aprovada em 2008. A pluralidade cultural e étnica é então abordada a partir do incentivo de utilização de mitos e lendas em sala de aula bem como da literatura afro-brasileira. Para os autores, a importância de tal estudo se dá por causa da necessidade de formar leitores críticos que valorizem sua cultura através de histórias que fazem parte da formação identitária do Brasil.

Se para Italo Calvino um clássico é aquele que não terminou de dizer o que tinha para dizer, *Francisco da Silva e Rosângela Vidal*

apostam na leitura dos clássicos para formação de leitores literários jovens a partir de incursões pelo Ensino Médio considerando resistências e possibilidades de superação no âmbito de tais leituras e de propostas relacionadas à necessidade de potencializar o letramento literário dos estudantes.

Jordane Oliveira e Miranilde Neves apresentam, no décimo segundo capítulo, o resultado da execução de oficinas de leitura, literatura e produção textual dirigidas a 30 discentes do 1º do Ensino Médio Integrado de um Instituto Federal do Estado do Pará, desenvolvidas no período de um semestre. Utilizando-se de sequências didáticas e inspiradas em proposições acerca do letramento literário as autoras trazem reflexões a partir da leitura de contos presentes na obra de Clarice Lispector, que possibilitaram aos estudantes o acesso a aspectos biográficos da autora, a realização da leitura de crônicas, contos, a adaptação de textos para performance em grupos e a produção, ao final, de uma resenha crítica acerca das obras estudadas. Para as autoras, os resultados centram-se no desenvolvimento de competências linguísticas, culturais e comunicativas.

A proposta de *Juliana da Silva* no décimo terceiro capítulo se volta para a literatura comparada: trata-se de estabelecer aproximações e apontar singularidades na leitura de dois textos específicos – *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos e a parábola bíblica do filho pródigo. Diante disso, a aproximação de diferentes personagens e a intertextualidade se tornam, então, elementos profícuos para disseminar sementes reflexivas que visam tornar férteis as discussões e práticas em torno da construção de personagens e possíveis contribuições para o ensino de literatura.

Miranilde Neves, no décimo quarto capítulo, se inspira na necessidade de reacender o gosto pela leitura literária. Diante disso, a autora busca apresentar alternativas possíveis, problematizações necessárias e implicações pedagógicas do estudo e da análise de textos literários em sala de aula. Mais que isso, a autora situa a prática social da leitura no âmbito extraescolar: em contextos que os

estudantes frequentam e atuam socialmente. Ela vai discutir acerca da formação de leitores, sobre o papel da literatura, sobre estratégias docentes e a importância do letramento literário como ponto de partida para a construção da cidadania e a constituição de leitores críticos.

No penúltimo capítulo *Sabrinne da Silva* se pauta na importância histórica da literatura de cordel brasileira para situar o contexto de práticas e de representações aí vigentes. Dessa forma, o cordel passa a ser considerado não um mero instrumento cultural, mas uma fonte histórica, de caráter social que pode e deve ser inserido em contextos educacionais.

O último capítulo deste livro nos brinda com a formulação de um conceito: a arqui-literatura. Os autores, *Wilder Santana* e *Éderson Silveira* propõem, então, sob inspiração bakhtiniana, a utilização de tal conceito visando à transgressão ao formalismo que impera nas escolas operando no desmantelamento de práticas pedagógicas que se voltam ao enaltecimento ou repetições da forma e da estrutura de textos literários. Para os autores “focar somente na forma ou na estrutura de um texto produz o negligenciamento em relação à criação de horizontes didáticos e reenuncia possibilidades concretas do agir (est)ético aos sujeitos críticos e responsivos”. Sendo assim, a contribuição deste capítulo está pautada na afirmação de que o texto-estrutura já traz vestígios de âmbito enunciativo, já que a própria forma de um poema não pode ser desvinculada dos contextos que tornaram tal configuração textual possível sendo inviável, portanto, desarticular o campo da estrutura do campo das práticas sociais.

Diante de uma diversidade de temas, de experiências e de problematizações tão abundantes, torna-se necessário não somente apresentar ao leitor uma obra definitiva, mas um livro que se inscreve para continuar o ímpeto dos que bradam pela literatura e que busca servir de inspiração para outros livros, tal qual o galo, do poema de João Cabral de Melo Neto que, sozinho, não tece uma manhã. É preciso que os leitores encontrem aqui não proposições

irrefutáveis ou ideias acabadas e prontas, mas resquícios de esperança que se aliem à coragem e à determinação de ir adiante, de seguir além e aquém dos discursos que negligenciam, que visam tolher, desqualificar e deslegitimar a literatura em sala de aula e fora dela.

O texto de Todorov que dá início ao presente prefácio não traz um assunto de todo inédito. Quem já teve acesso a textos como *A literatura e a formação do homem* e *O direito à literatura*, ambos de Antonio Candido, ou *Literatura para quê?*, aula inaugural de Antoine Compagnon no Collège de France, estará familiarizado com a temática. Neste caso, o que a repetição faz é mais que reiterar, é estender, é ampliar, é apanhar os gritos e lançar a outros, tecendo manhãs. Que possamos nós, autores, leitores, expectadores e atores das práticas languageiras nas quais nos fazemos presentes defender a literatura e tecer amanheceres nos quais os andaimes dos edifícios em construção sejam coadjuvantes. Assim, aos poucos, resgatemos as luzes dos textos que não terminaram de dizer o que tinham para dizer e que ainda têm muito que constituir, formar e encantar os mundos que enovelam olhares, gestos e canções de um universo no qual as pessoas se dispõem a conhecer o mundo e a si mesmas, humanizando-se.

Desejamos a todos uma enriquecedora leitura!

Formando professores leitores: uma reflexão sobre as ações desenvolvidas no curso de pedagogia - Parfor na UFT, câmpus de Arraias

Adriana Demite Stephani¹

Sonia Maria de Sousa Fabrício Neiva²

Robson Coelho Tinoco³

Iniciando a conversa...

Todos os anos, licenciaturas de Letras e de Pedagogia de todo o país lançam no “mercado” milhares de professores da educação básica. Eles são, obviamente, pessoas diferentes, com histórias leitoras diferentes. Pesquisar e ouvir tais histórias seria um meio de, conhecendo tais professores, dispor de melhores instrumentais para, talvez, intervir positivamente na realidade e na cultura leitora desses novos profissionais.

Apesar de a importância desse diagnóstico parecer ser óbvia, a realidade é que, dada a enorme bibliografia disponível em língua portuguesa sobre o tema leitura, é relativamente pequeno o número de trabalhos que se propõem a estudar o perfil (níveis, experiências, relações, hábitos) de leitura dos professores que têm ou terão a função formal de mediadores de leitura.

¹ Universidade Federal do Tocantins (UFT)

² Universidade Federal do Tocantins (UFT)

³ Universidade de Brasília (UnB)

Verificar o perfil de leitura de alunos de cursos de formação de professores demonstra-se muito mais pertinente pelo fato deles (os futuros professores e formadores de leitores) influenciarem a formação das novas gerações de leitores que estão por vir. É urgente, portanto, a emergência de estudos, de modo a que sejam contemplados todos os “órgãos” do sistema literário (alunos, professores do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, políticas públicas, comunidades, teorias da leitura etc.). Isso se faz necessário porque é importante conhecer todos os pontos desse círculo muitas vezes vicioso de (má)formação da leitura literária (STEPHANI, 2009).

E, para conhecer os leitores que serão formadores de leitores é que alguns estudiosos e Universidades vêm realizando pesquisas que tornem possível interferir nessa realidade, que está distante do ideal. Esses trabalhos investigam tanto o perfil do professor já formado e em efetivo exercício, quanto dos ainda em formação, e tentam responder entre outras as seguintes questões: De onde essas pessoas vêm? O que buscam? Quais seus hábitos e interesses de leitura?

O presente trabalho traz à tona a discussão sobre o repertório de leitura dos alunos de uma turma do curso de Licenciatura em Pedagogia do programa PARFOR⁴ (UFT de Arraias) que já são professores/incentivadores de leitura da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas não possuem o curso de Pedagogia. Tal discussão é parte integrante das linhas de estudo do projeto “A Leitura e a produção textual na graduação: o real e o

⁴ O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR tem por objetivo “induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País”. Sua oferta cobre os municípios de 21 estados da Federação, via 76 Instituições Públicas de Educação Superior, sendo 48 delas Federais e 28 Estaduais, com a colaboração de 14 universidades comunitárias. Informações disponíveis no site: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em: 20 de jan. de 2017.

ideal”, que vem realizando pesquisas sobre a realidade da leitura e da escrita dos universitários.

A ideia desse recorte, que ora é apresentando, surgiu na Disciplina de Fundamentos e Metodologia do ensino da Linguagem e no grupo de estudos de Leitura e formação do leitor (atividade integrante do curso), ambos realizados no início de 2013 com uma turma do curso de Pedagogia/PARFOR. Nos momentos de discussão em sala com os professores/alunos⁵ (doravante PAs), percebeu-se a lacuna teórica sobre conceitos de leitura e formação de leitores e o pouco (ou quase nenhum) repertório de leitura desses profissionais.

Diante dessa constatação preliminar, buscou-se mapear a problemática e desenvolver ações na tentativa de reverter tal realidade. Para esse mapeamento solicitou-se a elaboração de memórias de leitura por parte desses PAs. Em seguida, foram desenvolvidas ações via cursos (dentro das atividades integrantes e complementares do curso e em parcerias com algumas disciplinas), no intuito de possibilitar a aquisição da teoria leitura literária e o aumento do repertório literário dos profissionais. Assim, traz-se aqui algumas das reflexões feitas nesse processo que ocorreu durante 3 (três) encontros presenciais da turma.

Todavia, para uma melhor compreensão da temática, no presente texto, traça-se uma contextualização da realidade regional e nacional da docência, o papel da universidade na problemática da leitura, e, a importância de dar voz aos professores.

A realidade dos professores de leitura do país: os percalços do interior

Para melhor entender as particularidades da região em questão e verificar como essas influenciam diretamente sobre os

⁵ O requisito para cursar ensino superior no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) é estar em efetivo exercício em sala de aula e não ter a formação mínima exigida pela LDB 9394/96.

hábitos e interesses de leitura da população é necessário entendê-la. A Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Arraias, fica localizada numa região limítrofe aos estados de Goiás e Bahia e recebe alunos predominantemente oriundos do sudeste tocaninense e do nordeste goiano.

Na última década, tal região vem sofrendo mudanças consideráveis nos aspectos sociais, culturais, educacionais, econômicos bem como nos demográficos. Após a divisão dos estados com a Constituição de 1988, e também as criações da UEG em 2000 e da UFT em 2003 com câmpus nessa localidade, os municípios de Arraias (TO) e Campos Belos (GO) ganharam o posto de polos educacionais e econômicos.

O extremo norte goiano e sudeste tocaninense compõem uma região de antiga colonização, mas de recente modernização e até décadas anteriores, todo o seu comércio estava voltado apenas para a pecuária. Essa estrutura econômica, atrelada à distância de centros maiores, influenciou muito a realidade educacional e cultural da região. Após a criação do estado do Tocantins (em 1988), a região começou a receber profissionais das mais diversas localidades do país, que vieram colaborar com a construção dessa nova situação política, social e territorial. No entanto, passados mais de vinte e cinco anos de divisão e reestruturação, mesmo com diversas mudanças, há muito que se melhorar, principalmente no quesito educacional.

A presença e atuação recente das instituições de ensino superior na região ainda não se fizeram sentir; melhor dizendo, não são ainda decisivas como fator de mudança na realidade da cultura da leitura no lugar. É o que revelam os últimos dados do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, bem com dados de avaliadores de ensino como o SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio e a Prova Brasil. Ao se comparar a média nacional com a média dos estados de Goiás e Tocantins, constata-se uma grande desvantagem para estes. Os dois estados (e essas regiões, em específico) ainda

estão distantes do estabelecido como parâmetro de índices para o ensino médio.

Os dados desses avaliadores demonstram que a qualidade de ensino na região está longe da esperada. De acordo com algumas pesquisas desenvolvidas (STEPHANI, 2009, 2011), pode-se verificar que há uma verdadeira crise na situação da leitura e do incentivo a ela nessa região do país. A saída, evidentemente, não está em procurar culpados, já que se trata de um problema complexo: é institucional, mas também cultural; econômico e também político-pedagógico. Eis porque se considera que a solução demandará um esforço legítimo de todos os agentes ou atores dessa realidade: a escola, a universidade, o governo, os professores e os alunos/leitores. Assim como na famosa história de Ariadne e suas irmãs, o problema da leitura literária envolve uma verdadeira parceria para a situação dada, na qual cada agente contribui com a responsabilidade por um dos seus muitos aspectos.

Existe um círculo vicioso responsável pela não-formação ou pela má formação de leitores na região aqui pesquisada (STEPHANI, 2009). Este círculo, por sua vez, é formado por mini-círculos ou elos de uma verdadeira cadeia. Os elos, ou parceiros, se retroalimentam mutuamente, como que num pacto tácito que zela pela manutenção do sistema. Mal comparando, é um verdadeiro “texto” em que cada agente contribui com seu fio. A título de ilustração, podemos dizer que se trata de um texto dramático, dada a gravidade da situação. Sociedade, país, alunos, escolas e universidade são os protagonistas que tecem com atos a situação cultural de uma coletividade. Compreender como eles constroem essa “trama” e como realizam seu papel é o primeiro grande passo no esforço de mudança de sua realidade. Cada ator precisa ser visto em sua inteireza e individualidade, num primeiro momento e, em seguida, deve-se observar como ele colabora para a configuração do todo, sendo, por sua vez, novamente estimulado por aquele a continuar exercendo sua resposta específica ou desestimulado a apresentar uma atuação diferenciada. (STEPHANI, 2009)

De acordo com pesquisas realizadas junto às secretarias estaduais de ensino de Campos Belos, Arraias e cidades circunvizinhas (STEPHANI, 2009), até alguns anos atrás, poucos dos profissionais que ministravam aulas no ensino fundamental e médio possuíam curso superior. Isso significa que muitos dos profissionais hoje formados e formandos tiveram, no seu ensino, professores na maioria “leigos” com, no máximo, uma formação secundária no magistério.

De fato, essa conjuntura foi decisiva para a implantação dos câmpus universitários da UFT (Universidade Federal do Tocantins) e da UEG (Universidade Estadual de Goiás) na região. Distante de centros maiores, a região contou durante muito tempo com poucos profissionais habilitados e o magistério foi, e ainda continua sendo, uma das poucas oportunidades profissionais para muitos jovens.

A relativa prosperidade da região, no entanto, parece não se confirmar na mesma proporção nos aspectos educacionais e culturais, pois não há bibliotecas públicas em todos os municípios. Para o público adolescente as opções convencionais são quase inexistentes: não há parques, nem *shopping-centers*. Numa esfera de “cultura culta”, o quadro é ainda mais desestimulante: a região não possui cinema, teatro, museus, galerias de artes, casas de cultura e não há uma única livraria num raio de centenas de quilômetros. Com as poucas atividades e opções culturais disponíveis para os jovens e crianças, a escola foi por muito tempo a única fonte de informações e conhecimentos.

Paulino, ao discutir os elementos que contribuem para a “não-leitura” (principalmente do texto literário), menciona que há um “impedimento geográfico-econômico do letramento literário” (2005, p. 124) e esse impedimento pode ser observado na localidade pesquisada. Devido a esses impedimentos é que se torna importante, pois, averiguar como está se dando a atuação da escola e dos professores na preparação de leitores em tal localidade.

Teóricos e estudiosos sobre leitura são unânimes quanto à opinião de que só pode desenvolver/incentivar a leitura aquele

professor que, no decorrer de sua própria formação, pode desenvolver uma boa relação com a leitura. É o que pensa, por exemplo, Marisa Lajolo, ao avaliar que,

se a relação do professor com o texto não tiver um significado, se ele não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor. [...] O primeiro requisito, portanto, para que o contato aluno/texto seja o menos doloroso possível é que o mestre não seja um mau leitor. Que goste de ler e pratique a leitura (1988, p. 53-4, grifos nossos).

O hábito da leitura e o gosto pela leitura interferem de forma direta na formação do professor, sendo um dos fatores responsáveis pela reprodução de um não gosto pela leitura por parte dos alunos.

Defende-se aqui, na mesma linha de Magda Becker Soares (2002), a ideia da existência de “condições sociais da leitura”, ou seja, adota-se uma postura dialógica nas pesquisas e diagnósticos sobre leitura. Isso significa dar voz a todos os envolvidos na problemática da leitura, ou considerar o problema como sendo de natureza coletiva e institucional. Como o faz, por exemplo, Richard Bamberger, que localiza a origem da vocação e do hábito da leitura na coletividade. Além disso, Bamberger percebe nos seus benefícios um movimento de volta ao social: “o hábito de leitura só será realidade se o indivíduo perceber que vale a pena, dando-se conta de que a leitura poderá fazer muito por seus interesses pessoais, profissionais e sociais” (BAMBERGER, 1995, p. 70).

A percepção da importância da herança coletiva e cultural na formação do indivíduo leitor está contemplada por Bamberger em sua concepção das etapas de formação do leitor:

O desenvolvimento de interesses e hábitos permanentes de leitura é um processo constante, que começa no lar, aperfeiçoa-se sistematicamente na escola e continua pela vida afora, através das influências da atmosfera cultural geral e dos esforços conscientes da educação e das bibliotecas públicas. [...] III. A identificação com ideais e pessoas para os quais o indivíduo é orientado, como pais, amigos,

professores, bibliotecários etc., contribui imensamente para uma atitude positiva em relação à leitura [...] (op. cit.1995, p. 92).

Ainda é relativamente pequeno o número de obras que busquem localizar a formação leitora nos seus aspectos coletivos, menor ainda o das que foquem o papel da família como responsável por antecipar-se, completar e ampliar os efeitos da educação escolar formal.

Além da dicotomia “obrigação X prazer” outro ponto é a determinação/escolha dos textos para trabalho/estudo em sala de aula. Cosson (2006) ressalta ainda a importância do professor em todos os momentos desse processo, acompanhando, ajudando nas inferências. A importância dessa relação professor/aluno também é realçada por Maria Rosa Oliveira e Samira Chalhub, que a apontam como a mola propulsora por onde *perpassa* uma leitura de mundo (OLIVEIRA; CHALHUB, 1980). Segundo Bamberger,

os professores que ministram aos alunos “pequenas doses” da importância da leitura todos os dias em seu encontro com a literatura, como apoio ao trabalho escolar e aos interesses pessoais dos alunos em todos os assuntos escolares [...] que procuram dar eficácia a essas pequenas “doses de hábito” nas atividades diárias das horas de lazer e como tarefa de casa [...] sistematicamente durante toda a carreira escolar da criança, sem forçar, mas com naturalidade, terão acostumado, de tal maneira, a maioria dos alunos a trabalhar com livros que eles não desistirão mais tarde (1995, p. 73).

Para Zilberman e Silva (2002, p. 15), “o trabalho com o texto deveria estar destinado ao seu desvelamento, e não a sua descrição pura e simplesmente”. A linguagem e os produtos visuais da indústria cultural atravessam todo o cotidiano das escolas, fazendo com que alunos e professores orientem sua fala e suas práticas pedagógicas por esses valores. A questão se complica quando a escola se deixa tomar por objetos da mídia, por se apresentarem

como “mais democráticos” e passa a considerar a leitura como algo elitista (LEITE, 2005, p. 271).

O que os professores mais precisam não é exclusivamente de reciclagem nem de treinamento, mas de compreensão adequada do seu papel de mediadores de leitura. Se os professores não gostam de ler como podem incentivar o hábito de leitura? Se os professores não têm familiaridade com várias modalidades de texto, como promoverão a diversidade cultural da literatura, pergunta Marisa Lajolo (Cf. LAJOLO, 1988).

Todos esses elementos apontados levam a reflexão sobre a necessidade de uma preocupação com o professor e sua formação. Saber que profissionais a universidade está formando pode possibilitar o surgimento de estratégias para melhorar essa formação.

O papel da universidade na constituição do professor-leitor

No presente texto, parte-se de uma concepção teórico-metodológica que defende os estudos e a preocupação com a formação universitária dos professores, professores estes que, em algumas regiões, são os únicos promotores (incentivadores) de leitura. Diante disso, acredita-se que faz-se necessário compreender a realidade dos cursos de licenciatura para a compreensão da crise da leitura no país.

O desinteresse pela profissão por parte dos universitários e suas fragilidades advindas da educação básica (níveis de leitura abaixo do esperado) são alguns dos desafios que os cursos de formação de professores têm que enfrentar na tentativa de enviar ao mercado de trabalho, profissionais engajados e competentes, pois ser professor não está nos planos da maioria dos adolescentes e jovens do país. Um levantamento sobre pesquisas a respeito da carreira docente constata que o interesse pela licenciatura encontra-se em franco declínio.

Os chamados “melhores cérebros” estão migrando da educação para outros ramos mais satisfatórios em termos financeiros, sociais e operacionais. Pesquisas apontam o grande descontentamento de professores de diferentes períodos da carreira com a profissão docente. Muitos mudariam de emprego, se dispusessem da opção de escolha. É o que aponta, por exemplo, a pesquisa do professor da Universidade de São Paulo (USP), José Marcelino de Rezende Pinto⁶, que responde a pergunta: “Faltam professores formados no Brasil, ou os que se formam não querem seguir a profissão docente?”. Segundo os dados coletados pelo pesquisador, o número de formados nas licenciaturas de 1990 a 2010 ultrapassa o número de vagas abertas no mesmo período. Assim, de acordo com Pinto (2014), se todas as vagas nas universidades para as licenciaturas fossem preenchidas e se todos os formados fossem atuar em suas respectivas áreas da licenciatura haveria um excedente gigantesco de professores. No entanto, o que se constata é que muitos licenciados ou desistem perante tantas adversidades no ensino – inclusive as financeiras – ou nem chegam a adentrar uma sala de aula.

Se os veteranos estão querendo sair, não é de se estranhar que boa parte dos vestibulandos não queira entrar: é notório que ser professor não está nos planos da maioria dos adolescentes e dos jovens do país. É o que revelou o MEC em 2006. Com base na Pesquisa Nacional de Amostra a Domicílio (PNAD), o Ministério da Educação confirmou a tendência já observada em pesquisas dos anos anteriores, que apontavam para uma falta crônica de professores, que só aumenta a cada ano, pois é cada vez menor a quantidade dos que se formam em cursos de licenciatura e querem exercer a profissão docente.

⁶ Professor da USP e presidente da FINEDUCA (Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação). Sua pesquisa ainda está no prelo, no entanto, foi disponibilizada na íntegra para este trabalho. Alguns desses dados foram divulgados recentemente por meio de entrevistas a diversos órgãos de imprensa.

Esse déficit ainda existe, e como não se pode ficar sem ofertar a escolarização, essas vagas estão sendo ocupadas por profissionais sem formação em nível superior, requisito considerado mínimo para a atuação como professor desde a última LDB (No. 9394/96). Tal situação problemática levou o governo federal a criar o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios, Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES. Esse programa emergencial oportuniza a professores em exercício a formação superior. Segundo dados da Capes⁷, até 2012, o PARFOR implantou 1.920 turmas e havia 54.000 professores da educação básica frequentando os cursos em turmas especiais do programa, localizadas em 397 municípios do país.

Mesmo com a crescente busca pelo ensino superior e com o aumento considerável de vagas nas Universidades públicas e particulares, não há candidatos suficientes para concorrer às licenciaturas, que são, portanto, os cursos com menor concorrência. Lembre-se que não faltam candidatos ao ensino superior, o que falta são interessados nos cursos de licenciatura, considerados menos prestigiados socialmente e de árduo trabalho pós-formação.

Uma pesquisa sobre a carreira do professor no Brasil, encomendada pela Unesco às pesquisadoras Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto, realizada pela Fundação Getúlio Vargas, publicada em outubro de 2009, detectou que apenas 2% dos alunos do final do ensino médio nas escolas públicas escolhem ser professor. Isso também foi constatado na pesquisa realizada 2008/2009 com o curso de Letras da UEG – Campos Belos, e alunos do ensino médio da região (STEPHANI, 2009) e se reproduziu em outra pesquisa de 2010 (STEPHANI, 2011) com o curso de Pedagogia da UFT, bem como pode ser ilustrada nas pesquisas que se sucederam a essa em todos os semestres, vinculadas ao projeto de pesquisa “A Leitura e a produção textual na graduação: o real e o

⁷ Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em: 16 de dez. de 2017.

ideal”. Dos alunos que cursam o primeiro ano de Pedagogia que responderam aos questionários, mais de 80% afirmaram pretender prestar vestibular para outro curso.

Se os alunos de escola pública não querem a licenciatura, muito menos os que cursaram escolas particulares. Na região não há escolas particulares de ensino médio, mas podemos observar que, os vestibulandos oriundos de famílias com melhores condições financeiras vão para centros maiores (Palmas, Brasília e Goiânia) para cursar uma faculdade.

Além disso, um dado também chama a atenção: a carreira não é vista como prestígio e é ignorada pelas classes A e B. Essa observação pode ser feita com base nos dados coletados em pesquisas no curso de Pedagogia da UFT, Câmpus de Arraias (STEPHANI, 2011). Na pesquisa, ao se questionar sobre a renda familiar dos alunos do curso de Pedagogia, 85,7% respondeu viver com menos de 3 (três) salários mínimos; 12,5 % mencionou ter renda familiar de 3 a 5 salários mínimos e apenas 1,7 % declarou que sua família tinha por renda de 5 a 10 salários mínimos. Tais dados nos fazem concluir que quanto maior a renda familiar, maior é a distância dos cursos de licenciatura.

A pesquisa realizada por Gatti e Barreto (2009), mencionada anteriormente, traça um amplo estudo sobre a condição docente no País. E o relatório “Professores do Brasil: impasses e desafios”, divulgado em setembro de 2009 – resultado dessa pesquisa –, traz um cenário preocupante, tanto ao demonstrar a precariedade da formação dos professores, quanto ao traçar, por meio da análise estatística da PNAD 2006, a renda desses profissionais.

Segundo a pesquisa, os jovens das classes A e B, preferem as profissões melhor remuneradas e prestigiadas. Os poucos alunos que ainda escolhem a carreira de professores são, portanto, das classes C e D e a maioria do sexo feminino. As principais razões para esta opção são, segundo os dados da pesquisa e os dados também coletados em outras pesquisas (STEPHANI, 2009, 2011, 2014): a) garantia de emprego pós o término do curso; b) facilidade de

ingresso nos cursos, pois sempre há vagas e a concorrência é menor que de outros cursos tanto nas instituições públicas quanto privadas; c) valor da mensalidade (os cursos de licenciatura são os mais baratos nas universidades particulares); e, d) os cursos para formação de professores não são considerados tão exigentes como os das outras profissões.

Os que optam pela licenciatura, em grande parte, não buscam por uma carreira e sim por um emprego, e como o déficit de professores no Brasil é grande e no começo de 2010 passava de 700 mil para os últimos anos do ensino fundamental e para todo o ensino médio, a escolha pela profissão se torna uma garantia de emprego, conforme destacado na pesquisa da Fundação “os estudantes que optam pela docência tendem a ser de classe socioeconômica menos favorecida, o que corrobora também a perspectiva de busca de um salário imediato para sobrevivência, e o significado de ascensão social encontrado entre grupos de professores”. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 13)

Essa mentalidade, porém, revela, por sua vez, um drama com fortes consequências para as escolas no futuro, pois esses alunos, que não tiveram bom desempenho no ensino fundamental e médio, vão para a universidade com deficiências graves de aprendizagem e com grande desconhecimento da tecnologia voltada para a educação. Diante dessa realidade, as universidades se sentem obrigadas a ensinar conteúdos que deveriam ter sido assimilados antes e, por isso, não conseguem manter um bom padrão de ensino que a carreira de professor exige.

Premido por diversos obstáculos, como o de suas próprias contingências financeiras, dos alunos e das instituições onde atua, o professor assume papel de grande relevância na “crise da leitura” (LAJOLO, 2007, 1988). Eis porque se defende aqui a tese de que na boa formação do professor pode estar uma efetiva solução para o impasse. Sob tal foco, acredita-se que “um professor que assume a sua função legítima de educador é capaz de transformar os efeitos perniciosos da miséria, má nutrição e doença em elementos

propulsores de consciência e engajamento com a realidade” (FILIPOUSKI, 1988, p. 111).

Os dados de pesquisas realizadas na região (STEPHANI, 2009, 2011) configuraram a circularidade da exclusão cultural dominante no nordeste goiano e sudeste tocantinense, quando provam que parte significativa dos futuros professores é formada por filhos de pais analfabetos e/ou possuem apenas o ensino fundamental – geralmente incompleto. Mais da metade desses pais (mais de 60%) não tem o ensino médio e menos de 10% tem nível superior. Quando se cruzam os dados com os resultantes de outra questão (acerca da profissão dos pais dos alunos), constata-se uma relação excludente entre renda, tipo de trabalho, escolaridade e chances de ser um pai ou uma mãe que tiveram ou têm condições de perceber o valor da leitura e de compartilhar essa compreensão com o filho ou a filha.

Quando questionados se *seus pais e/ou irmãos costumavam ler*, 37% dos entrevistados disseram que *Sim*, 51,7% afirmaram que *Não* e 10,7% não respondeu a questão. Entre os materiais de leitura citados estão: revistas, livros/romances, jornais; estórias em quadrinhos e a bíblia. (STEPHANI, 2011)

Assim, pelo fato de a família não estar inserida no contexto do mundo escrito, o acesso à palavra escrita, a uma cultura letrada, para muitos, restringe-se ao ambiente escolar, pois esses alunos não têm condições financeiras para adquirirem livros, pois têm que fazer uma cruel opção: o supermercado ou a livraria.

Além do problema da falta de motivação pela profissão, da falta de uma cultura social da leitura, o repertório de leitura dos professores está distante do ideal. Nesse sentido, Mello e Oliveira mencionam que, “para ter uma visão mais ampla desse quadro, é necessária uma consideração sistêmica do problema, a fim de, posteriormente, empreender esforços que permitam um início de transformação” (MELLO; OLIVEIRA, 2008, p. 1).

Podemos observar a reflexão feita pelos autores, para quem o que se deve é conhecer a realidade da precária formação dos

professores para tentar intervir sobre ela. Segundo eles, em um país onde não há o hábito da leitura, é normal que os jovens cheguem aos cursos de Letras e Pedagogia sem um repertório desejável para quem objetiva trabalhar/incentivar a leitura. (MELLO; OLIVEIRA, 2008, p. 1). Os autores ainda mencionam que,

há que considerar que o aluno que a universidade receberá no futuro está sendo formado por aquele que ela própria diplomou, fechando um círculo, infelizmente, vicioso. Some-se a isso a *falta de cultura da leitura, menos ainda a literária*, principalmente no segmento social de baixa renda, que compõe a maioria dos brasileiros, e ter-se-á um quadro lamentável da conjuntura da leitura em nosso país (idem, p. 2, grifos nossos).

Outro ponto que merece observação é quanto à regularidade da leitura dos estudantes universitários, pois alguns alunos não fazem nem mesmo as leituras obrigatórias. É o caso daqueles que afirmam ter feito sua última leitura no ensino médio, nunca terem lido ou não se lembrarem e, nesse caso, ou estão equivocados, ou conseguiram chegar à universidade sem haver feito nenhuma leitura, nem mesmo as exigidas pelo vestibular. (STEPHANI, 2011)

Em uma das pesquisas realizadas na região, ao se questionar os ingressantes do curso de Pedagogia *Você leu alguma obra/livro além das solicitadas por seus professores do curso de Pedagogia?*, 65% respondeu que *Não*, e 7% nem respondeu a essa questão. Isso demonstra que a leitura está mais atrelada ao “obrigatório”, do que ao hábito e ao prazer. (STEPHANI, 2011)

A pesquisa revela que a grande parte dos universitários lê o “obrigatório”, mas segundo suas respostas, as leituras que mais gostaram na sua vida escolar não foram obrigatórias e muitos dos entrevistados (77%) afirmam que quando leem, as obras são geralmente as que os professores recomendam.

Esse fato é reforçado pelo discurso dos alunos que ao serem questionados sobre o tempo de dedicação ao ato de ler, a maioria (72%) afirma ser insuficiente. Isso indica que o percentual está

distante do ideal e do necessário visto que, há um déficit muito grande a ser compensado em relação às leituras não feitas na educação básica. Oriundos de um ensino (fundamental e médio) frágil, sem a cultura da leitura, ainda disponibilizam de seu tempo apenas uma parcela para os estudos/leituras. (STEPHANI, 2011)

Diante desses dados coletados nos últimos anos, pode-se observar que a realidade da leitura dos alunos curso de Pedagogia da UFT de Arraias não é muito animadora. Entretanto, questionou-se: esses dados mudariam se também fossem ouvidos os alunos do curso de Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, já que eles são professores e trabalham com leitura em sala de aula? Foi nessa perspectiva que também se decidiu ouvi-los.

A princípio poder-se-ia até supor que os dados mudariam e que tais alunos seriam exímios leitores já que são professores de leitura. Todavia, a postura e as dificuldades de compreensão e produção de quaisquer textos acadêmicos, bem como o repertório de leitura limitado deles – que demonstravam durante as disciplinas cursadas⁸ na faculdade –, levavam a uma conclusão preliminar não muito alentadora. Tal realidade será abordada no tópico seguinte.

O diagnóstico: rememorar para se autoconhecer

Com intuito de conhecer melhor o perfil de leitura dos professores/alunos do curso de Pedagogia – PARFOR da UFT, Câmpus de Arraias, para assim, indicar ações a serem executadas nos períodos seguintes do curso, foi sugerido a eles a elaboração de um texto de memórias de uma a duas laudas. A proposta foi de responder a pergunta: “Quem sou eu como leitor?” para que, ao recuperar suas memórias de leitura se pudesse reconstruir, portanto, seus percursos de letramento literário.

⁸ A pesquisadora trabalha ininterruptamente desde janeiro de 2010 no curso de Pedagogia/ PARFOR.

E o porquê da escolha do memorial – e não de um questionário – como instrumento de coleta das informações para a pesquisa? A opção foi pelo próprio carácter do texto e por sua capacidade de dar “voz” aos participantes. Num questionário, não se perceberia com mais precisão as angústias e os dramas dessa relação com a leitura como em um texto narrativo dessa categoria. Isso se configura em oportunizar aos professores serem mais ouvidos; é uma tentativa de levá-los a perderem um pouco da vergonha de mostrar suas fragilidades, como bem destacado por Andrade (2003, p. 1301-2):

[...] é preciso lembrar que, ao dar voz aos professores em nossas pesquisas, constatamos que estes estão sem voz, envergonhados em se dizer. Não arriscam dizer o que parece ser considerado que não deve ser dito, já que tanto se tem falado da escola e de suas dificuldades. O que fica para os professores é que, para dizerem algo sobre a escola, apenas dizeres teóricos são legitimamente enunciáveis.

Essa ausência de voz dos professores pode ser atribuída às formas como as pesquisas, as políticas educacionais e os cursos de formação têm tratado os professores, configurando-os muitas vezes como os únicos culpados pela preocupante realidade educacional brasileira.

Além do próprio carácter de “dar voz”, o texto de memórias possibilita o recordar, que potencializa o “melhor conhecer”, isso porque, a memória de cada pessoa é única e essa unicidade possibilita a diversidade de respostas a uma mesma pergunta, o que um questionário semiestruturado poderia limitar.

Nesse sentido, e sobre o papel da memória e esse seu carácter singular, Portelli (1997, p. 16) destaca que:

A memória é um processo individual, que ocorre em um meio social dinâmico, valendo-se de instrumentos socialmente criados e compartilhados. Em vista disso, as recordações podem ser semelhantes, contraditórias ou sobrepostas. Porém, em hipótese

alguma, as lembranças de duas pessoas são – assim como as impressões digitais, ou, a bem da verdade, como as vozes – exatamente iguais.

Assim, conhecer as trajetórias de vida e de leituras dos professores corrobora com a perspectiva de que:

Leitores se formam mesmo é através de suas próprias leituras, e estas se dão em diversos espaços sociais, em diversos momentos de vida, em diversos momentos de relacionamentos humanos, em diversas circunstâncias culturais. [...] A formação de leitores se desenvolve o tempo todo, ao longo da vida inteira, às vezes com lentidão, às vezes com dificuldades, às vezes com um ritmo alucinado e surpreendente para o próprio sujeito que se perde em suas leituras (PAULINO, 2007, p. 146).

E, na análise das narrativas elaboradas pelos professores/alunos do curso de Pedagogia - PARFOR pode-se observar esse ritmo e essa influência dos espaços sociais apontadas por Paulino (2007).

Todavia, não foi fácil fazê-los “falar”. Logo no início houve certa negação por parte de alguns alunos que alegavam não gostar de ler, por isso não tinham muito a escrever. Foi nesse momento que se iniciou uma orientação mais individual, acompanhando-os na escrita e solicitando a eles que escrevessem o que sentiam verdadeiramente em relação à leitura, e que mencionassem quais lembranças de leitura tinham, o que acreditavam que os fazia gostar ou não de ler. Pediu-se a eles para que não pensassem neles enquanto professores formadores de leitores e sim como leitores.

A negação também ocorreu no processo de escrita. São professores/alunos com muitas dificuldades na elaboração de um pequeno texto escrito, uns por falta de hábito, outros por desconhecimento de elementos básicos tanto da modalidade de texto quanto na escrita em si (paragrafação, ortografia, concordância verbo-nominal, encadeamento de ideias etc.). O mais angustiante é pensar que são professores de língua portuguesa dos

anos iniciais do ensino fundamental e ensinam, muitas vezes, sem saber para eles mesmos.

A princípio, sinceramente, pensou-se que não se obteria grandes resultados, visto que, o impasse estava no “não querer”, principalmente pelo medo de expor que tinham dificuldades na escrita (e não era possível “copiar” e “colar” de nenhum livro já que era a vida deles), bem como o receio de criação da imagem de “não-leitores”. No entanto, conforme escreviam (ou tentavam) e com o acompanhamento nesse processo, conseguiu-se um resultado que oportuniza elementos passíveis de análise.

Um primeiro ponto a ser observado nos relatos é como esses professores-alunos foram apresentados à leitura e como foi o relacionamento com ela em suas infâncias. Seguem trechos que se referem a isso:

***PA1:** Nos primeiros anos de escolarização a leitura esteve bastante presente em minha vida.*

***PA2:** Na minha infância não tinha contato com a leitura.*

***PA3:** [...] na minha infância não tive alguém que pudesse me influenciar na leitura, tomar o gosto de ler até se tornar um hábito.*

***PA4:** Lembro muito pouco das leituras, porque morava na roça e não tinha tempo de ler quase, por isso a minha dificuldade em expor ideias.*

***PA5:** A minha interação com a leitura aconteceu a partir dos doze anos de idade, porque onde eu morava não tinha escola, os meus pais não sabem ler e nem escrever, por isso eu tardei com a interação com a leitura e a escrita.*

***PA6:** Eu desde criança gostava muito de ler, mas, devido às dificuldades por morar na zona rural e não ter livros, esse desejo ficou adormecido.*

***PA8:** Não me lembro ao certo quando tive o meu primeiro contato com a leitura, mas me lembro do primeiro o livro que li sozinha, quando a minha paixão por ler começou.*

***PA9:** Minha lembrança de contato com a leitura foi aos 5 a 7 anos de idade. Minha mãe tinha assinatura de gibis da turma da Mônica e da Disney. Lembro-me de folheá-los, mas não sabia lê-los, e minha mãe não os lia para mim.*

***PA12:** O que eu lembro sobre leitura na minha infância é que eu visitava muito a biblioteca para pegar livros para ler. Não era castigo, e sim porque eu adorava ler.*

PA14: *Lembro pouco da minha infância, mas me recordo que sempre gostei de ler; eu ia na biblioteca da escola onde eu estudava e lia muitos livros.*

PA18: *Quando penso em leitura sinto-me muito triste, porque não me lembro de quase nada enquanto leitora, pois os professores da época dos meus primeiros anos de escola não trabalharam as variedades de leitura a ponto de despertar em mim o prazer de ler.*

PA19: *[...] desde pequena minha mãe me incentivou a levar a sério os estudos, principalmente a leitura, pois ela não teve a oportunidade de estudar, devido a certas dificuldades daquele tempo.*

PA20: *Morávamos na fazenda e não tinha energia elétrica, mas me vem a imagem dos meus pais e tios próximos contando histórias. A minha mãe me encantava, pois sabia várias e a cada dia contava-nos uma diferente. Quando eu ia dormir ficava imaginando e acabava sonhando com a história.*

PA21: *[...] ao anoitecer meus pais e os vizinhos sentavam na porta de casa, eu e meus irmãos sentávamos ao redor para ouvir histórias que eles contavam. Isso se repetia todas as noites. Como eram belas! Como aprendi com elas! Fascinavam-me! Tenho-as em minha memória como se fosse um filme de minha vida.*

PA25: *Na minha infância não tive o incentivo da minha família, pois morava na fazenda e estudava em uma escola com salas multisseriadas. A minha mãe era analfabeta, e por isso não podia me ajudar. Meu pai (que tinha de leitura) ficava na lavoura e não tinha tempo para cobrar os estudos dos filhos.*

PA26: *Na minha vida de estudante a leitura nunca foi muito presente.*

PA27: *Quando penso sobre leitura recordo-me dos meus avós maternos contando histórias todos os dias na hora de dormir. Foram eles juntamente com os meus pais a incentivarem e ensinar-me a traçar e a ler as primeiras letrinhas do alfabeto para que a partir daí eu pudesse buscar sempre mais.*

PA28: *Lembro-me da minha fase infantil que quase não tinha opções de leitura, pois a escola a qual fui matriculada era muito defasada; às vezes não tinha nem o livro didático. Não me lembro de minha professora, nem de minha mãe e meu pai contando histórias para mim.*

PA29: *[...] lembro-me que a professora Naidles fez a diferença na minha vida, foi através dela que eu li um livro muito bom.*

PA30: *[...] o meu gosto pela leitura aguçou na 2ª fase do ensino fundamental, graças ao incentivo de uma grande professora que além de selecionar títulos chamativos e que estava de acordo com a nossa idade, fazia com que extraíssemos o máximo do livro, com diálogos, dramatizações, fichas literárias e roda de leitura.*

PA31: *Meu encontro com a leitura foi bastante interessante. No início da minha escolarização a professora ficou bastante preocupada com o meu rendimento escolar, pois eu andava muito dispersa nas suas aulas. Foi então que ela procurou minha mãe e deu várias sugestões de atividades para que ela me auxiliasse. Não demorou muito e eu tomei gosto pelas leituras e como naquela época não existia biblioteca na escola, minha mãe decidiu investir no meu aprendizado comprando livros de literatura infantil, gibis, histórias em quadrinhos etc. e hoje eu agradeço muito por esse investimento.*

Como ilustrados nesses recortes dos relatos memorialísticos produzidos, há uma relação intrínseca entre o ambiente e a história de vida dos alunos com suas formações como leitores. Vê-se que boa parte dos professores-alunos (PAs) que alegam não serem leitores culpa a falta de incentivo pela sua não leitura de hoje. Curiosamente, pode-se verificar falas de outros professores-alunos que foram autônomos em seu percurso de leitura e não culpam fatores externos. Outros citam que tiveram a oportunidade de ter a presença de alguém (familiares, professores) ou de alguma situação que criou a imagem da leitura como algo “desvelador”. Isso demonstra os diversos caminhos de formação de um leitor e o quanto é importante proporcionar um ambiente de leitura para estimular os diferentes tipos de leitores que podem ser formados.

No entanto, por mais que esses professores-alunos tenham recordado momentos de leitura, e mencionado pessoas que os motivaram, na sequência dos relatos muitos citaram que o hábito da leitura não foi desenvolvido e quais as consequências disso para seu perfil atual de leitura. Outros apontaram as implicações de sua falta e/ou dificuldade de leitura para seu desempenho no curso e como estão enfrentando essa situação. Isso pode ser observado nas seguintes falas:

PA1: *Terminando o Ensino Médio, fiquei quase sete anos sem estudar e isso afetou negativamente meu processo de leitura. Assim, só fazia leituras funcionais, na maioria das vezes em sites para aperfeiçoamento do meu trabalho.*

PA2: Não tenho hábito de leitura. [...] Vejo que a leitura faz muita falta nos dias de hoje, a gente lê porque precisa e não por ter hábito de leitura.

PA3: Eu [...] antes da faculdade não gostava de ler absolutamente nada, agora já leio alguma coisa, não é muito, mas para quem não lia nada já é alguma coisa [...].

PA5: Quando comecei a trabalhar veio a necessidade de fazer estudo dos livros para poder incentivar os alunos o gosto pela leitura e, juntamente com os alunos descobrimos novos horizontes no mundo da leitura.

PA6: Eu pretendo retomar o hábito de ler e aguçar novamente esse desejo que foi interrompido por outros desejos.

PA7: Hoje já tenho mais gosto pela leitura e já leio mais, principalmente na igreja. [...] Percebi que é pelo hábito da leitura que aumenta nossa criatividade imaginária e conhecimentos para um bom desenvolvimento humano em tudo o que faz e vai fazer.

PA8: De dois anos pra cá li toda a saga “Crepúsculo”, dois livros da Série “Fallen”, “O Morro dos Ventos Uivantes” e diversos outros romances, além de um livro sobre apresentação de seminários. Por causa do meu trabalho, leio também histórias para crianças, um exemplo é o livro “Uma história por dia”. A leitura faz com que nossa imaginação vá longe, e quando estou lendo vou para um mundo só meu, onde encontro uma tranquilidade inimaginável para quem não gosta de ler. Para mim, ler é trazer paz ao espírito, uma paz sempre bem vinda ao meu dia.

PA9: Com o tempo deixei de ler livros e passei a ler apenas revistas e textos pequenos. Fui perdendo o interesse; talvez tenha sido por falta de novos livros. Hoje minha leitura é muito pouca; fico apenas com revistas, jornais e literatura infantil.

PA10: A princípio, quando entrei na faculdade não gostava dos textos, tinha medo de apresentar trabalhos em sala na frente de todos. No terceiro período identificava melhor e descobri a necessidade de ler aqueles textos para ter um melhor entendimento tanto para elaboração das atividades quanto para minha formação. [...] Já considero uma leitora, não assídua, mas para as minhas necessidades. Em virtude dessas dificuldades que tive, preocupo-me com a formação dos meus filhos, pois hoje sei o quanto é importante a leitura para o processo de aprendizagem.

PA11: Anos atrás eu lia bastante, hoje mudou muitos leio muito pouco, e sabemos que é importante ser leitor, um leitor que consegue ler a vida.

PA13: [...] procuro trabalhar com as crianças o incentivo à leitura para que elas não passem pelo que eu estou passando. Sei que nós (enquanto educadores) temos que ser bons leitores [...].

PA15: E nunca gostei de ler livros com muitas páginas; começava a ler, mas nunca terminava. Por isso não me considerava uma boa leitora.

PA16: *Durante meus estudos li alguns livros por necessidade para pesquisas, trabalhos etc. Quando comecei a trabalhar na educação senti a necessidade de me tornar uma leitora, pois o professor é um eterno pesquisador, inovador. Ao ingressar na faculdade sentir na pele a falta que a leitura tinha na minha vida pessoal, profissional e acadêmica. Agora, estou me reeducando aos poucos ao hábito de ler para me tornar uma boa leitora.*

PA19: *Sou uma pessoa realizada, é um orgulho saber ler, poder entender o mundo ao seu redor.*

PA20: *Depois que tive filhos e comecei a trabalhar, raras são as vezes acho tempo para ler, compro; só não os leio.*

PA23: *Percebo que o incentivo à leitura desde a infância é de fundamental importância no crescimento pessoal e profissional. Hoje vejo que, a partir do momento em que ingressei no curso de Pedagogia, o meu hábito pela leitura vem crescendo a cada dia, contribuindo com meu aprendizado.*

PA25: *Agora, cursando o Curso Pedagogia, vejo a necessidade da leitura e o quanto o ler é importante para nossa caminhada, e vivo com as consequências falta da leitura.*

PA28: *Hoje fazendo o curso de Pedagogia, percebo o quanto a leitura é importante para a nossa formação.*

PA28: *[...] chegou um momento que parei de ler, de estudar e foi um grande prejuízo em minha formação, pois se eu não tivesse parado eu já teria terminado o meu curso superior.*

PA31: *O fato é que todos nós temos uma lista imensa de livros que pretendemos ler, mas são poucos os que colocam isso em prática. Hoje eu agradeço muito por esse curso de Pedagogia, pois, exige de nós muitas leituras, onde conhecemos diversos autores cada um com pensamentos diferentes e isso é muito bom para a nossa formação, porque nós professores temos que estar sempre enriquecendo nossas leituras, para que nossas aulas não se tornem monótonas e sem sentido.*

Percebe-se nesses “desabafos” que os professores-alunos do curso de Pedagogia - PARFOR estão descobrindo seu importante papel na formação de uma sociedade leitora. Isso é muito pertinente, visto que, antes de conhecer teorias e de ampliarem seu repertório de leitura, esses profissionais precisavam é se enxergarem como ponto desse círculo de formação de leitores, e esse foi o objetivo desse texto de memórias solicitado. Se não se conscientizarem, nenhuma capacitação, formação, treinamento, reciclagem se fará

sentir. Essa conscientização diz respeito, principalmente, à necessidade de cultivar o gosto e o hábito da leitura, condições inerentes à tarefa de ensinar a gostar de ler.

Mãos aos livros: da teoria a prática individual de leitura

Diversas pesquisas (inclusive a que é retratada aqui) apontam no sentido de que o repertório literário bem como as metodologias de ensino dos professores não se configura com as mais adequadas no trato de sala de aula, confirmando a impressão geral de que é necessário repensar-se urgentemente o perfil do licenciado em Letras e Pedagogia no Brasil.

Uma vez que a mediação da leitura não ocorre como se espera, chega-se à conclusão de que os professores precisam ter melhor acesso conhecimentos acerca da natureza do texto literário, a novas estratégias de intermediação leitora e, principalmente, precisam ter suas concepções de língua e leitura reformadas. (STEPHANI, 2014, p. 203)

Diante dessa constatação e com o objetivo de refletir sobre a importância do professor também se compreender e se constituir como leitor para que assim possa formar leitores é que se optou por ouvi-los (via elaboração de suas memórias) para em seguida, elaborar um curso de formação sobre/de leitura.

Após ouvi-los, organizou-se a formação em três etapas, todas formatadas ou como atividades integrantes do curso de Pedagogia PARFOR ou em parceria com as disciplinas de Fundamentos e Metodologias do Ensino de Linguagem e Literatura Infantil e Juvenil.

A primeira fase, realizada no primeiro semestre de 2013, voltava-se para os princípios teóricos da leitura (conteúdos: concepções e importância da leitura; histórias de leitores; níveis de leitura; fases do leitor; tipos de leitura; fatores que exercem influência sobre os interesses de leitura; fatores que inibem o desenvolvimento do interesse pela leitura; estratégias para determinar os interesses individuais de leitura; estratégias de

Leitura e para incentivar a leitura; e, usos dos livros literários). Essa formação teórica se fazia necessário por se acreditar que, como o professor desenvolve um papel de mediação e “mediar leitura é fazer fluir a indicação ou o próprio material de leitura até o destinatário-alvo, eficiente e eficazmente, formando leitores” (BARROS, 2006, p. 17), ele deve conhecer as teorias que fundamentam e/ou explicam a experiência leitora. Do contrário, como ele poderá saber que está no caminho certo? Sendo assim, o professor-mediador

precisa conhecer os fundamentos básicos da Teoria da Leitura, a fim de que sua indicação de textos e de autores faça parte de um processo eficiente de formação e de manutenção de leitores jovens, processo esse baseado em consciência, preparo, conhecimento e competência, isento de mesmices e sensoriais. (BARROS; BORTOLIN; SILVA, 2006, p. 137)

Esse conhecimento teórico propicia uma maior segurança na indicação, seleção e abordagens das obras a serem trabalhadas em sala de aula. E, além desse conhecimento, o professor precisa desenvolver uma boa relação com a leitura. Possuir ou não o hábito da leitura e o gosto por ela é algo que interfere de maneira significativa no ensino ministrado por um professor, sendo um dos fatores responsáveis pela reprodução de um (des)gosto pela leitura por parte dos alunos desse profissional.

Diante dessa convicção é que se organizou a segunda etapa da formação: a aproximação dos professores-alunos com a leitura, ação realizada em parceria com a disciplina de Fundamentos e Metodologia do ensino da Linguagem. Respostas a alguns questionamentos orais feitos aos PAs sobre suas últimas leituras (não vinculadas ao trabalho), principalmente as de literatura, demonstraram que grande parte desses profissionais não tem o hábito de ler por prazer, uns por falta de tempo, outros, por não compreenderem que criar o hábito de ler para relaxar, para se desligar do mundo, ou para conhecer outros mundos e outros “eus” seja benéfico ao indivíduo.

Para mostrar essa necessidade e os benefícios que esse processo desencadeia, levamos os PAs à biblioteca municipal para poderem escolher livros para leitura. Nesse momento aproveitou-se para discutir o pouco uso que é feito dos espaços públicos de acesso à leitura. Lá puderam pegar, devolver, folhear, realizar ações de contato com o espaço e com os materiais do local sem uma obrigatoriedade de escolher ou não algo. Em seguida, a eles foram expostos uma lista de livros (que poderiam ser emprestados, já com a autorização da biblioteca) para levarem para casa. O único compromisso era de realizar a leitura da obra selecionada no decorrer da semana.

Nesse momento, percebeu-se o espanto e a preocupação dos alunos: vai ter prova? É pra fazer o que depois? E, a eles foi informado que deveriam apenas ler e no encontro do sábado seguinte comentar sobre suas leituras. Diante dessa informação, alguns alunos começaram a questionar se caso eles não lessem, haveria alguma punição e/ou perderiam nota. Para evitar uma possível evasão da atividade, vinculou-se a ação a uma pontuação bônus e, por mais que tal atitude contrarie o que se acredita sobre ler sem obrigatoriedade, o interesse em ganhar o bônus levou-os a leitura e proporcionou um momento de muita reflexão no dia da roda de leitura.

Alguns relatos feitos pelos PAs no encontro de compartilhamento foram surpreendentes e superaram as expectativas da atividade. Leram os livros (interessados a princípio apenas na bonificação) e gostaram não especificamente do livro, mas da atividade: parar para ler. Deixaram diversas de suas atividades de lado, tanto da faculdade quanto de casa (a maioria ainda cuida da casa e dos familiares depois de estudar o dia todo), e se deram o direito de ler. Uma das PAs relatou que quando sua filha a viu lendo começou a fazer perguntas sobre o livro e as duas conversaram sobre ele e os outros da coleção. Mencionou que sentiu o que tanto se discutiu no curso sobre o compartilhamento da leitura; percebeu que quando um professor conhece/possui diversas

leituras, ele tem muito a acrescentar na leitura do aluno. Além disso, o fato de ser um leitor ou valorizar o ato de ler lendo, mexe com a autoestima e ela se sentiu importante, valorizada. Isso corrobora com a ideia que os alunos precisam de professores apaixonados pelos livros, “necessitam do testemunho vivo dos professores no que tange à valorização e encaminhamento de suas práticas de leitura” (SILVA, 1986, p. 109).

Outros relatos se sucederam e em sua maioria também retrataram esse trabalho com a autoestima. Alguns comentaram que não se recordavam de quando tinham lido um livro todo, muito menos que lembrassem o que tinham lido como lembravam agora. Outros disseram que nunca tinham pensando em sugerir leituras para seus alunos sem cobrar um resumo, resumo escrito ou ficha de leitura e que puderam observar que fazer rodas de leitura é uma boa estratégia. Todavia, ressaltaram que o professor tem que conhecer todas as obras (ou quase) que sugere a seus alunos para poder saber o que questionar e conversar com eles sobre o que leram. Caso não conheçam podem simplesmente ser ludibriados por uma leitura que não foi feita: “qualquer coisa que o aluno contar vai ter que aceitar, pois não conhece e não tem anda a acrescentar”, disse um dos PAs.

Além de falar de suas leituras, os alunos também começaram (embora muito singelamente) a comentar as leituras dos colegas, fazendo comparações e correlacionando as temáticas. Nessa etapa, eles experienciaram o mundo da leitura e ampliaram seu repertório literário, via sua própria leitura e também as dos colegas. Para completar essa etapa, no decorrer do semestre eles teriam que escolher e ler outras duas obras.

A terceira etapa do curso visou continuar essa ampliação de repertório, conhecendo especificamente a literatura infantil e juvenil que os PAs sugerem/solicitam a seus alunos nas escolas. Essa fase esteve vinculada a disciplina de Literatura Infantil e Juvenil e contou com o acervo de livros do Laboratório de Práticas Pedagógicas (LAPPE) do curso de Pedagogia e os livros cedidos pela Biblioteca Municipal de Arraias.

Em dois momentos, um na própria universidade e outro em um espaço particular cedido, com uma área de lazer e sombra de árvores, os alunos realizaram momentos de leitura e compartilhamento de obras que poderiam indicar seus alunos. Alguns professores conheciam um quantitativo das obras ali disponibilizadas para a leitura, todavia, a maioria não. Isso é preocupante, pois questionados sobre o que faziam enquanto seus alunos liam, poucos responderam que também liam com seus alunos. Ou seja, os alunos desses professores não vêm seus mestres lendo, assim, não os reconhecem como leitores.

Essa foi a reflexão mais importante dessa etapa: que imagem de leitor o professor passa a seus alunos? Qual a importância disso para a formação das novas gerações de leitores?

Volta-se a frisar: se o professor não tem familiaridade com o universo da leitura, não terá condições de mediar o acesso a tal universo. Isso significa que esse professor não-leitor, que não possui aptidão nem consciência da centralidade da experiência leitora na formação de um indivíduo ver-se-á obrigado a refugiar-se em ambientes mais cômodos para ele, tais como a visão gramaticeira ou instrumental de língua. Desse modo, tal professor irá contribuir para realimentar o círculo vicioso do qual ele mesmo é vítima, fazendo surgir dezenas ou até centenas de crianças que, privadas da leitura, não se tornarão leitoras (Cf. STEPHANI, 2009).

Com essas reflexões encerrou-se essa etapa e em abril de 2015 haverá um último encontro com a turma e se realizará uma avaliação sobre o que foi trabalhado com eles e se isso possibilitou alguma mudança na prática de leitura de textos em sala de aula.

Considerações Finais

Os dados aqui apresentados demonstram que o perfil de leitura dos alunos que adentram os cursos de licenciatura está distante do ideal. A desvalorização da carreira expulsa os alunos com um bom nível de estudos, inclusive de leitura, das licenciaturas. Boa

parte dos profissionais da área da pedagogia é/será formador de leitores sem ela mesma o ser. Isso implica em sérias consequências para a formação da cultura da leitura no país já que, para muitos, é na escola e somente nela que o contato com o texto, principalmente o literário, é propiciado.

Diante disso, é imprescindível que a universidade assuma seu papel no círculo da formação de leitores. Por seu lugar institucional, por sua maior gama de recursos para refletir seu papel e intervir no processo, o ensino universitário é de relevância para melhorias na situação da leitura literária no Brasil. A universidade, mais do que todos os outros componentes do sistema, é a mais habilitada a romper com o que foi chamado então de “vício circuloso” da leitura literária: processo no bojo do qual não/leitores acabam tornando-se professores e sendo colocados em posição de reafirmar práticas e posturas responsáveis pela “não-formação” de leitores. (STEPHANI, 2014, 2009)

E como fazer isso? Foi o que se tentou mostrar aqui. O que se sugere é que a universidade, via suas pesquisas, atividades extensionistas, bem como as atividades integrantes e complementares dos cursos, e, em parcerias com as disciplinas da matriz curricular, estructurem pesquisas diagnósticas e cursos de formação para o letramento literário dos universitários.

O que não se deve é ficar colocando a culpa dos outros pontos desse círculo sem assumir seu papel e propor alternativas para o rompimento desse processo ou para a inversão da “não” para a formação de leitores.

Essa ideia proposta aqui não é inédita e nem isolada. Diversas universidades já a adotam, todavia, o número é pequeno frente aos desafios a serem enfrentados. E, o que se aponta aqui é mais uma “voz” em defesa da preocupação com o nível de leitura dos futuros professores e incentivadores de leitura, identificando quem são esses leitores a fim de propor alternativas na busca por uma maior qualidade nesse trabalho.

Assim, acredita-se que, em vez de canalizar quase todos os recursos em suporte material ou priorizar a criação de programas voltados exclusivamente para alunos, é mais urgente que governos e administradores ampliem linhas de recursos destinados à formação leitora dos docentes, despertando-os para o universo literário.

Referências

- ANDRADE, Ludmila. A escrita dos professores: textos em formação, professores em formação, formação em formação. In: *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1297-1315, dezembro de 2003.
- BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o gosto pela leitura*. São Paulo: Ática, 1995.
- BARROS, Maria Helena Toledo Costa de. O professor como mediador da leitura. In: _____; BORTOLIN, Sueli; SILVA, Rovilson José da. *Leitura: mediação e mediador*. São Paulo: FA, 2006. p. 15-33
- _____; BORTOLIN, Sueli; SILVA, Rovilson José da. *Leitura: Mediação e mediador*. São Paulo: Fa, 2006.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro. Atividades com textos em sala de aula. In: ZILBERMAN, Regina. (Org). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. *Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social*. Relatório de Pesquisa, DF: UNESCO, 2009.
- KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 5. ed. Campinas: Pontes/Ed. da UNICAMP, 2001.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

- _____. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina. (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988, pp. 107-131.
- LEITE, Lúgia Chiappini Moraes. *Reinvenção da catedral*. São Paulo: Cortez Editora, 2005.
- MELLO, Cláudio; OLIVEIRA, Silvana. *Metodologia do ensino, teoria da literatura e a formação do leitor competente*. 2008. Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais16/sem08pdf/smo8sso8_o8.pdf>. Acesso em: 10 de jan. de 2017.
- OLIVEIRA, Maria Rosa D.; CHALHUB, Samira. Ensinar Literatura, hoje: em três tempos. In: *Cadernos PUC* n. 8, São Paulo, Arte & Linguagem, p.39/56, 1980.
- PAULINO, Maria das Graças Rodrigues. *Algumas especificidades da leitura literária*. In: 28ª. Reunião Nacional da ANPED, Caxambu, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt10/gt10572int.rtf>. Acesso em: 25 de abr. de 2018.
- _____. O mercado, o ensino e o tempo: o que se aprende com a literatura que se vende? In: PAIVA, Aparecida. [et al.] *Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2007.
- PORTELLI, Alessandro. *Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na História Oral*. Projeto História. São Paulo: EDUC, n. 15, p.13-49, Abril, 1997.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas: Papirus, 1986.
- SOARES, Magda Becker. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy, BRINA, Heliana, MACHADO, Maria Zélia (orgs.). *A escolarização da leitura literária: O jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- STEPHANI, Adriana Demite. *Atividades de leitura literária no Ensino Médio de Brasília: um estudo em perspectiva dialógica*. Brasília (DF): UnB, 2014. Tese de Doutorado.

_____. O desafio da ampliação da cultura da leitura na Universidade: um trabalho no interior do Tocantins. 2011. Comunicação apresentada no *Seminário Internacional de Políticas e Práticas de Leitura e V Encontro Internacional da Cátedra UNESCO de Leitura PUC-RIO*. Goiânia: UFG, 13 a 16 de setembro de 2011.

_____. *Vício circulozo*: o papel da universidade na (má)formação do leitor de literatura no nordeste goiano. Brasília (DF): UnB, 2009. Dissertação de Mestrado.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel T. da (orgs). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2002.

A leitura literária como resposta e o papel do professor mediador nesse diálogo

Adriana Demite Stephani¹

Robson Coelho Tinoco²

1. Iniciando a conversa...

Todo ato de compreensão é uma resposta, na medida em que ele introduz o objeto da compreensão num novo contexto – o contexto potencial da resposta.

Mikhail Bakhtin. *Marxismo e filosofia da linguagem*. (2004, p. 95)

Diante da convicção da importância da leitura literária para a formação do indivíduo (Candido; Barthes) e da constatação de que a escola é o único espaço onde esse contato se efetiva para muitos, defendemos aqui que o trabalho de mediação da leitura literária nas escolas deve ocorrer na perspectiva da leitura como resposta, possibilitando o ativismo do leitor. Para isso, discutiremos, a princípio, o conceito bakhtiniano de interação verbal, e qual resposta queremos nesse diálogo; em seguida, abordaremos a relevância do professor mediador e de sua adequada formação para uma perspectiva de leitura como resposta ou interação comunicativa.

¹ Universidade Federal do Tocantins (UFT)

² Universidade de Brasília (UnB)

2 O conceito bakhtiniano de interação verbal

Em sua *Estética da criação verbal*, Mikhail Bakhtin afirma que concepções linguísticas do século XIX (Wihelm Humboldt; partidários de Vossler) negavam a função comunicativa da linguagem ou secundarizavam-na. Vejamos se há semelhança entre a visão de linguagem de tais linguistas citados por Bakhtin e nossos procedimentos com atividades de leitura literária em sala de aula:

Propunham-se e ainda se propõem variações um tanto diferentes das funções da linguagem, mas permanece característico, se não o pleno desconhecimento, ao menos a subestimação da função comunicativa da linguagem; a linguagem é considerada do ponto de vista do falante, como que de *um* falante sem a relação *necessária* com *outros* participantes da comunicação discursiva. Se era levado em conta o papel do outro, era apenas como papel de ouvinte que apenas compreende passivamente o falante. O enunciado satisfaz ao seu objeto (isto é, ao conteúdo do pensamento enunciado) e ao próprio enunciador. Em essência, a língua necessita apenas do falante – de um falante – e do objeto da sua fala, se neste caso a língua pode servir ainda como meio de comunicação, pois essa é a sua função secundária, que não afeta sua essência. (2003, p. 270, grifos do autor)

Segundo Bakhtin, dessa concepção de linguagem é que nascem aquilo que ele chama de *ficções*, como a do “‘ouvinte’ e o ‘entendedor’ (parceiros do ‘falante’, do ‘fluxo único da fala’, etc). Tais ficções dão uma noção absolutamente deturpada do processo complexo e amplamente ativo da comunicação discursiva” (2003, p. 271). O teórico se opõe a essa passivação do ouvinte/leitor. Em sua posição, destaca-se a noção de comunicação como *resposta* do interlocutor/ouvinte ao falante/escritor, ou seja, “o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo etc” (idem). Para

Bakhtin, essa posição responsiva do ouvinte vai sendo formada “ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante” (idem). Assim,

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz real alta. [...] *Portanto, toda compreensão plena real é ativamente responsiva* e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual a forma em que ela se dê) (BAKHTIN, 2003, p. 271-2, grifos nossos).

Para defender a força ativa e responsiva do leitor/ouvinte, afastando as ficções calcadas na expectativa de sua passividade, Bakhtin faz um esforço teórico para redefinir o papel específico do emissor e do receptor na resposta comunicativa. Segundo ele, a natureza responsiva da língua não tem a ver com uma dicotomia ou alternância comunicativa, ou seja, a resposta não se dá apenas secundariamente e necessariamente após a pergunta/emissão. Não é que primeiro venha o falante e sua emissão, seguidos pelo ouvinte e sua resposta. A interação verbal é orgânica e interpenetrante. No próprio ato da emissão a resposta já está prevista e presente, assim como na resposta a contra-resposta já está inscrita e prevista, num processo contínuo e sinérgico, pois todos são emissores e receptores ao mesmo tempo, já que os enunciados antecedentes e procedentes estão inseridos em qualquer ato verbal.

Essa natureza interativa da língua rejeita a noção de passividade e de mera recepção, uma vez que toda emissão pressupõe, considera, previne, ensina e espera pela resposta:

o próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas dobre o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução etc. (BAKHTIN, 2003, p. 272)

Bakhtin vê nessa relação “proposição/resposta” a verdadeira natureza da comunicação discursiva. Com isso, ele se afasta de uma visão fisiológica de língua (ortografia, fonética, sintaxe) e declara a natureza discursiva, ou melhor, interdiscursiva da linguagem, em que a ação verbal, o enunciado – e não um fonema, palavra ou frase – se constitui na unidade mínima de significado.

Os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela alternância dos falantes. Todo enunciado – da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico – tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro, ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão). O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva. (BAKHTIN, 2003, p. 275)

Assim sendo, todo o enunciado clama por e é resposta a outro enunciado; é a pergunta que espera resposta e, ao mesmo tempo, a resposta à pergunta feita, e isso faz dele um ato essencialmente dialógico.

2.1 Que espécie de resposta queremos?

Vimos que, de acordo com Bakhtin, a comunicação verbal se organiza e se realiza pela relação pergunta-e-resposta. Vimos ainda que, segundo ele, as espécies de respostas podem variar, indo desde o silêncio à emissão verbal em voz alta, desde a concordância à

replica e assim por diante. Resta, portanto, avaliar que espécie de resposta nos diz interesse no afã de formar leitores. Ou seja: que noção de resposta convém ao ensino de literatura?

Para responder, é necessário antes avaliar o modo como parecemos conceber a leitura em ambiente escolar. Será que pressupomos a resposta como momento da leitura, como constituindo a leitura *em si* ou como uma *outra coisa*, um outro fenômeno, secundário e derivado dela? Isso é importante, pois, se considerarmos que a resposta está dissociada da pergunta, pensaremos que pode haver leitura se contarmos apenas com a primeira.

Como vimos, para Bakhtin a comunicação apenas formalmente se dá em termos de alternância, mas interativamente a pergunta sempre leva consigo mesma e no interior de sua própria construção, a resposta. Isso significa que se não houver resposta, a pergunta perde o seu sentido: não há genuína interação e, portanto, não há genuína leitura.

Nos muitos tipos de resposta possíveis (calar-se, retrucar, ignorar), somente nos interessam as que são, por assim dizer, explicitamente “responsivas”, pois não nos contentaríamos em que os alunos se calassem plenamente diante dos poemas e contos, no sentido de serem totalmente indiferentes aos textos. Aqui entra também o problema da gratuidade ou não da literatura. Sabemos que em ambiente escolar a literatura nunca poderá ser totalmente gratuita, mas que essa gratuidade, no entanto, deve continuar sendo vista como um ideal, e tanto a escola quanto o professor devem perseguir essa meta constantemente, como se ela fosse possível. Todo comodismo e pragmatismo aqui só levariam a literatura em ambiente escolar à ruína.

Mas existem extremos, e é muito mais comum encontrar o texto-pretexto, de que fala Lajolo (1988), a serviço das atividades reducionistas, que contabilizam a leitura e fazem “render” pedagogicamente o luxo do contato com a literatura. A “resposta”, no sentido escolar, significa o resultado, o lucro pedagógico, que

mostra que, afinal, não se perdeu *tanto* tempo assim e, por fim, literatura pode ensinar *alguma* coisa, como regência verbal, ortografia e gêneros textuais. Responder, portanto, tem sido sinônimo, em ambiente escolar, de resolver atividades que sintetizam conteúdos de textos literários com o fito de demonstrar o aprendizado de recursos não-literários.

Assim, nossas atividades de ensino, transmissão e fomento de leitura revelam que prevemos e ensinamos a “resposta passiva”, por assim dizer; ou seja, nós a consideramos automática, ponto pacífico, sendo desnecessária qualquer ação cognitiva profunda e, a rigor, verdadeiramente ativa, por parte do leitor/aluno. Nos contentamos em conceber resposta como resolução de atividade e ver a leitura como apreensão dos aspectos conteudísticos ou imediatos dos fragmentos de um romance ou da estrofe de um poema. Se assim não fosse, não nos daríamos por satisfeitos enquanto não percebêssemos o prazer e o gosto dos leitores como réplicas ideais para os textos literários lidos.

Poderíamos, então, mais honestamente, associar nossas concepções escolares de leitura a uma expectativa do ato de ler como sendo decodificar ou perceber. Nessas concepções, ler (no sentido individual de ouvir) já seria toda a leitura, que aí já se completaria; a resposta é negada ou considerada totalmente posterior ao fenômeno da leitura em si. Pensa-se, ao contrário do que demonstrou Bakhtin, que é possível haver língua só com pergunta, ou com pergunta sem resposta.

É preciso ressaltar que o problema não é que a resposta não seja considerada – ela o é, e muito (em nossos programas, nossos eventos escolares, nossos projetos de formação de leitores, em nossos “dia da leitura”) –, o problema é a resposta ser vista como um momento *outro*, como uma coisa *outra* e não como a leitura *em si*.

Essas afirmações podem soar como meras filigranas, como sutilezas sem maiores implicações. Diante dessa objeção, cabe, então, responder: de que forma esse equívoco apontado prejudicaria

nossas atividades de leitura? Conceber a leitura como pergunta autossuficiente do falante/escritor, contentando-se com a condição básica para a resposta (ouvir claramente a pergunta e entendê-la) seria diferente de concebê-la como relação pergunta/resposta que só se concretiza, ou seja, só acontece *realmente* no momento e no ato da resposta? Se há diferenças significativas entre essas expectativas, em que situações concretas da prática escolar elas se mostram?

Para tentar responder, imaginemos uma situação efetiva de sala de aula. Um professor que ministra sobre o Modernismo brasileiro (dividido em fases pelos compêndios) inicia o bimestre com a realização de um seminário sobre as vanguardas europeias. Em seguida, ele propõe, via livro didático, a leitura de trechos de *Macunaíma*. Logo após, como avaliação, o professor aplica uma atividade dissertativa em que os alunos deverão localizar, a partir de excertos do romance de Mário de Andrade, características de determinadas linhas vanguardistas. Os alunos que conseguem relacionar adequadamente os trechos com as vanguardas estudadas anteriormente tiram nota máxima.

Como esse professor concebe, de fato, a resposta? Aliás, como ele concebe a *pergunta* feita pelo romance? O aluno está respondendo? Como? A quê? A quem? Seria essa a espécie de resposta que estamos buscando? Será que ela forma leitores de literatura?

Em nosso exemplo não nos esquecemos de que o professor pode considerar as espécies de leituras feitas e o grau de comprometimento e reflexão que cada uma revela. Não ignoramos também o fato de que, como lembramos anteriormente, em ambiente escolar, a literatura dificilmente poderá ser completamente gratuita e que, portanto, um aluno nunca responde apenas ao romance como grande pergunta, mas também à pergunta/avaliação do professor dentro da qual se insere a expectativa de resposta ao romance.

Porém, nosso problema não é desconsiderar a dinâmica pedagógica incontornável da literatura em ambiente escolar, mas aceitar a restrição e a estreiteza com que a resposta é encarada em situações como a da hipótese, que, aliás, se concretizam de fato nas práticas das escolas de todo o país diariamente. Dificilmente os alunos do citado professor estarão dialogando com Mário de Andrade e seu romance. Na verdade, esses alunos estariam dialogando apenas com uma situação discursiva restrita, ou seja, *esta* avaliação *deste* professor visando a *esta* nota. Nessa sala de aula hipotética, o romance ficou falando sozinho.

Bakhtin mostra o erro de se conceber a enunciação linguística como autossuficiente. Para que a língua esteja pronta, não bastam unidades gramaticais, como palavra ou orações; é necessária uma *unidade comunicativa*. Ou seja, não basta haver o falante e seu texto, é necessária a resposta; é necessária a participação ativa e responsiva do outro. Para ele, “[t]odo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo” e “[o]s próprios limites do enunciado são determinados pela alternância dos sujeitos do discurso (BAKHTIN, 2003, p. 296). Assim, “[o]s enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter” (idem). Isso ocorre porque “[c]ada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva” (idem), por não haver enunciado puro, sem ligação com ou contaminado de outros enunciados anteriores e dos que estão por vir. Isso porque, é pergunta e resposta ao mesmo tempo, resposta a um anterior e pergunta a um próximo enunciado:

Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subtemde-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado

ocupa uma posição *definida* em uma dada esfera da comunicação, em um dado assunto, etc. é impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva. (BAKHTIN, 2003, p. 296-7, grifos do autor).

A proposta de Bakhtin nos mostra a língua como um grande diálogo, no qual há um eterno apelo ao outro, que está sempre em perspectiva, eternamente presente. Se é assim, deveríamos levar nossos alunos a perceberem os textos literários como tais, como apelos que se dirigem a eles, leitores, esperando por sua resposta e inclusive considerando-a antecipadamente. O significado disso é que um poema e um conto só são o que são porque o leitor, cada leitor, de certa maneira, está previsto neles, e sua participação ativa já está inscrita nesse poema e nesse conto, cabendo, portanto, torná-la concreta, efetiva.

Ao construir o meu enunciado, procuro defini-lo de maneira ativa; por outro lado, procuro antecipá-lo, e essa resposta antecipável exerce, por sua vez, uma ativa influência sobre o meu enunciado (dou resposta pronta as objeções que prevejo, apelo para toda sorte de subterfúgios, etc.). Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – *tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele.* (op. cit. p. 301-2, grifos nossos).

Portanto, segundo Bakhtin, ler é reconstituir essa situação comunicativa ideal, perceber-se na grande conversa instaurada pelo texto, para cuja construção de sentidos nossas concepções, convicções e preconceitos, simpatias e antipatias foram convocados e utilizados.

No entanto, reconhecemos que essa reconstituição, ou reconstrução, como querem alguns, não é sempre fácil nem óbvia, pois a leitura consiste num fenômeno múltiplo e variado, que sofre alterações por toda a vida, se atualiza de modo singular em cada pessoa e mesmo em cada fase do percurso de um leitor.

O tipo de relação com a leitura tem a ver com a singularidade da personalidade, com a configuração peculiar de cada experiência de vida ou do conjunto de cada vida inteira. A leitura envolve ainda todas as técnicas e as habilidades descritas nas diferentes concepções sobre o que seja ler, indo, portanto, do gesto mecânico de decifrar tamanho e significado alfabético de sinais gráficos até à espiritualidade profunda que comove em um poema ou metáfora.

Para avaliar leitura, consideremos ainda que uns percebem melhor que outros essa construção e respondem melhor que outros à grande pergunta do texto. Porém, é mais correto ainda dizer que uns respondem muito bem a certos tipos de texto e outros menos. Em suma, essa resposta na qual consiste a leitura é uma função infinita de variações e singularidades. Não obstante, uma coisa é certa: todos podem aprender a responder à altura. Todos podem vir a ser leitores no sentido bakhtiniano.

Em ambiente escolar, é o professor o grande responsável por conduzir o leitor ao letramento literário ou a esse estágio contínuo pelo qual um sujeito se habilita a responder, de maneira ativa, cada vez mais e melhor. Para demonstrar essa relevância do professor, vamos expor uma realidade em que a disponibilidade de recursos materiais diversos, por si mesmos e independentes da ação eficaz dos professores, tem-se mostrado inócua no combate à crise de leitura.

3. Elemento catalisador: o professor de língua portuguesa

O que amplia a relevância do professor no processo comunicativo da leitura é o fato de a maior parte das famílias brasileiras não estarem inseridas no contexto do mundo escrito. Isso significa que, para muitas crianças e adolescentes, oriundos dessas

famílias, o acesso à palavra escrita e à cultura letrada restringe-se, portanto, ao ambiente escolar e àquele que é propiciado pelo professor.

Tais alunos não contam com uma tradição de leitura, sendo, como costuma ser boa parte deles, filhos de pais analfabetos, semianalfabetos e/ou que foram, eles próprios, privados dos livros em seu passado. Mas mesmo que os pais compreendessem a importância da leitura na vida dos filhos, estes ainda teriam que se ver com o fato de não disporem de condições financeiras para adquirirem livros, pois têm que fazer uma cruel opção: o supermercado ou a livraria.

Diante desse quadro, resulta a convicção (para nós um pouco equivocada) de que a maioria dos alunos não lê apenas porque não dispõe de recursos materiais para fazê-lo. Para testar essa convicção arraigada, seria importante conferirmos dados de pesquisas sobre hábitos leitores em nosso país.

O livro *Retratos da leitura no Brasil* ³, lançado em 2012, apresenta resultados de uma pesquisa realizada em 2011, resultados esses que ensejam discussões de diferentes autores sobre os dados coletados. Das considerações desses especialistas destacamos dois aspectos: o primeiro é que, tendo em perspectiva levantamentos feitos em anos anteriores, a pesquisa não diagnosticou aumento do índice de leitura do brasileiro; o segundo, que pode, juntamente com alguns outros fatores, ser visto como causa do primeiro, é que os materiais/recursos de leitura estão chegando às escolas, mas não estão sendo suficientemente aproveitados.

A pesquisa mostra ainda que aqueles que pertencem às classes sociais privilegiadas leem mais. Isso pode parecer óbvio, pois, quando pensamos nos motivos dessa disparidade, a primeira coisa que nos vem à cabeça é o maior acesso aos livros por parte dos que dispõem de recursos financeiros para adquiri-los. Mas esse senso comum não se justifica, pelo menos não nessa relação direta, pois,

³ A pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, que deu origem ao livro, é aplicada em âmbito nacional e organizada pelo Instituto Pró-Livro.

paradoxalmente, políticas públicas, como a da distribuição gratuita de livros às escolas e às bibliotecas, têm se mostrado até agora insuficientes para incidir significativamente sobre os números dessas estatísticas.

É certo que uma das barreiras para a leitura das classes menos privilegiadas é o recurso para compra de livros e nesse sentido as campanhas governamentais de acessibilidade cultural ajudam. Mas não é suficiente para o aluno dispor de uma biblioteca com um bom acervo e ter a ele livre acesso, se esse aluno não puder contar com alguém preparado para fomentar e intermediar seu interesse e para dirimir seu embaraço e perplexidade diante dos livros.

Assim, pelo que as pesquisas indicam, a timidez no aumento da frequência e qualidade da leitura no Brasil deve-se mais a fatores humanos que a fatores materiais. Os dados apontam para a necessidade de uma mais completa formação para os mediadores, que são os professores de língua portuguesa, como destaca Cunha (2012, p. 88):

Sabemos que há uma vigorosa e bem-sucedida política de distribuição de materiais de leitura, instituída pelo MEC, há pelo menos 15 anos, com livros de referência e de literatura, destinados aos alunos, e também ao professor. Mas conhecemos também o déficit de bibliotecas escolares e a insuficiente formação continuada do mestre, questões que começam a ser mais fortemente encaradas agora.

Silva (2012, p. 116) é ainda mais incisivo, ao criticar a multiplicação dos livros como suposta reversão imediata da crise da leitura. Segundo ele, “o ‘fazer ler’, ou seja, ‘dar vida aos livros’ através de práticas diversas de leitura vai muito além do abastecimento ou aparelhamento das escolas com obras diversas”.

A respeito desse abastecimento ou aparelhamento, consideremos alguns números relacionados ao esforço governamental no sentido de suprir os alunos de material de leitura.

Em meados de 2013, o MEC afirmou que 86,7% das escolas públicas brasileiras que ofertam o Ensino Médio têm biblioteca. Para o órgão do Governo, 92,2% têm acesso à internet, 91,8% contam com laboratório de informática e 71,5% têm quadras esportivas.⁴ Ainda segundo o MEC, as escolas recebem periodicamente livros para suas bibliotecas, via Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). A distribuição de livros acontece desde 1998, alternando os segmentos da Educação Básica em cada ano.

Segundo dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em 2013 foram distribuídos para o Ensino Médio 19.144 acervos, atendendo os 8.780.436 alunos do EM cadastrados no MEC, num total de 2.218.884 livros, no valor de R\$ 29.704.045,58. Os acervos são compostos de 60 títulos diferentes e as escolas receberam, a cada 250 alunos, 1 (um) desses kits podendo chegar a 3 (três) acervos diferentes.⁵

Essa iniciativa do Governo tem se refletido claramente nos números do sistema literário brasileiro. Pesquisas apontam que nunca se vendeu tantos livros no país, mas muitos deles são o que Lajolo (2012, p. 170) chamou de “chapa branca”, ou seja, livros adquiridos pelo Estado, que não necessariamente refletem um aumento na procura por literatura entre nossos jovens.

De fato, nos últimos anos, centenas de milhares de livros foram repassados à educação básica, o que não significa que estejamos experimentando um *boom* de leitura nas escolas brasileiras. Isso nos força a concluir que os recursos disponibilizados não estão sendo explorados adequadamente ou de maneira decisiva.

Segundo Tânia Mariza Kuchenbecker Rösing (2012), as escolas e os materiais de leitura, inclusive os literários estão sendo disseminados pelo país. No entanto, lacunas na formação dos

⁴ Informações disponíveis no site <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2013-06-05/maioria-dos-alunos-de-ensino-medio-nas-escolas-publicas-tem-acesso-biblioteca-e-internet-diz-mec>>. Acesso em: 30 ago. de 2013.

⁵ Informações disponíveis no site: <<http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-dados-estatisticos>>. Acesso em: 30 de ago. de 2013.

professores impedem que esses recursos se traduzam em uma mudança efetiva do cenário, como explica Rösing:

A grande extensão territorial brasileira tem sido transposta pelo grande número de escolas existentes por todo o país, constituindo-se locais de recepção de materiais de leitura, desde o livro didático até textos literários, publicações imprescindíveis ao desenvolvimento dos alunos, bem como de títulos destinados à formação do professor entre outros materiais. A escola enquanto instituição, no entanto, tem-se revelado frágil na tarefa de formar leitores. *Lacunas na formação dos professores enquanto leitores e a inconsistência dos raros programas de formação de mediadores de leitura desenvolvidos resultam numa inoperância da escola na direção de transformar o Brasil num país de leitores.* (2012, p. 94-5, grifos nossos).

Rösing menciona a existência de programas de formação de mediadores, no entanto, critica que o seu formato “à distância”, algo um pouco complicado para um curso onde a presença e o contato são cruciais. “É necessário enfatizar que a aquisição de acervos literários, de publicações destinadas à formação dos professores resulta inócua se não forem criados programas *presenciais* de formação leitora dos professores.” (2012, p. 101, grifo nosso).

A pesquisadora destaca ainda que a distribuição de materiais aquece o mercado editorial (“essa complexa cadeia”), que bibliotecas estão sendo “forçosamente” abertas e ampliadas (dentro e fora da escola), no entanto, isso não está refletindo nos índices de leitura no país. Tem-se material, mas ele não está sendo utilizado como deveria. A pesquisadora faz uma crítica: “Deve-se pensar na relação custo/benefício: investe-se em materiais de leitura que não são utilizados nem por professores, nem por alunos, muito menos pela comunidade escolar em seus mais variados segmentos” (RÖSING, 2012, 105-6).

Como mencionado anteriormente, segundo os dados do MEC, 13% das escolas do país não possuem biblioteca. Ainda, a existência do “espaço biblioteca” não garante seu uso nem sua

qualidade enquanto espaço de acesso, orientação e estímulo à leitura, como apontado por Cunha (2012).

Muitas obras de literatura que chegam à escola ficam guardadas em caixas ou depositadas em salas apertadas. Com involuntária auto-ironia, muitas vezes esses espaços são chamados de “biblioteca”. Dispor de livros para ficarem guardados ou entulhados em depósitos ou mesmo em salas sem nenhuma ambiência de biblioteca não contribuirá para fazer da escola um espaço de leitura, como apontado pela pesquisa “Avaliação das Bibliotecas Escolares no Brasil”, publicada em 2011, segundo a qual, “para que salas de leitura sejam espaços de promoção real da leitura, precisam ser mais do que salas ‘cheias’ de livros” (BRASIL, 2011, p. 86). Isso porque, o livro fechado/guardado/empilhado não chegará sozinho às mãos dos alunos, precisa ser apresentado, compartilhado, solicitado.

Há uma defesa unânime da necessidade de um trabalho conjunto para a resolução dos problemas em relação aos índices de leitura do Brasil. Isso implica, óbvio, um maior aporte de recursos financeiros e um melhor aparelhamento de escolas e bibliotecas. No entanto, para usarmos aqui um termo de mercado, a logística por si mesma tem se mostrado ineficaz no combate à crise de formação de leitores no Brasil. Os livros estão chegando à vista dos alunos, mas não às suas mãos e muito menos ao seu espírito. Essa metáfora se traduz no fato de que são urgentes políticas públicas de formação inicial e continuada de profissionais que possam auxiliar os alunos na tarefa de não apenas acessar os livros, mas também descobrir o prazer de ler.

4 Formação de professores com foco na mediação de leitura

Os conceitos de mediação e mediador são recorrentes em diversas áreas do conhecimento. Encontramos referências a eles nos campos de saberes jurídicos, terapêuticos, nas relações internacionais e em muitos outros. Recentemente, a noção de

mediação passou a merecer certo destaque nas reflexões sobre ensino, particularmente nas do ensino de leitura.

Tendo adentrado os muros da escola, o conceito de mediação veio fornecer recursos para se repensar o papel do professor de língua portuguesa: por essa nova perspectiva, o docente deixa de ser um *transmissor* de conhecimentos para atuar como *mediador* entre o conhecimento e o aluno. Não se trata apenas de um modismo ou mudança terminológica, uma vez que nessa nova perspectiva exige-se do professor que seja mediador por excelência e um agente de mudanças.

Em suma, que ele “intervenha nos processos cognitivos de desenvolvimento do mediado, deixando de lado a atitude passiva de apenas reconhecer o aluno que não obteve sucesso na aprendizagem”, como apontado por Souza, Depresbiteris e Machado (2004, p. 06). Segundo esses autores, o mediador deve ir além do mero ensino de conteúdos, propondo “estratégias de análise, síntese, comparação, classificação, estabelecimentos de relações” (*idem*).

É, portanto, importante que aprofundemos um pouco mais a explicação sobre a natureza da mediação, demonstrando a validade de propô-la como foco da formação de aluno dos cursos de Pedagogia e Letras, futuros professores de leitura. Para esse aprofundamento, vamos tentar responder às seguintes questões: O que é a mediação em ambiente pedagógico? O que é mediação de leitura (literária)? Como se dá a leitura por mediação? Que modelo de mediação queremos e qual a relação disso com o tipo de formação que devemos priorizar para nossos professores?

Inicialmente, deixemos claro que neste trabalho estamos tratando apenas do conceito de mediação enquanto atuação do professor; estamos também focando o ato de mediar a relação texto-leitor e, mais especificamente, da relação com o texto literário. Isso significa que não temos aqui a pretensão de fazer uma abordagem exaustiva do tema da mediação, ainda que fosse a mediação em ambiente escolar.

Nas últimas décadas, grande foram os avanços alcançados pelas ciências da educação, principalmente no que se refere à epistemologia, à defectologia, à psicologia do aprendizado e demais linhas de pesquisa sobre os fenômenos do aprendizado e da compreensão. Dentre essas contribuições, não podemos deixar de citar as teorias que apresentam a mediação como elemento necessário e intrínseco ao processo de compreensão e aprendizagem. Merecem destaque os trabalhos de Vygotsky (2000) e Reuven Feuerstein (1991).⁶

Segundo a teoria socioconstrutivista, a inteligência do homem se desenvolve em interação com o meio sociocultural. Vygotsky delinea o conceito de mediação pela perspectiva sócio-histórica, segundo a qual o conhecimento humano e sua ampliação se dão pela mediação, processando-se na ação entre pessoas, conforme aponta o teórico.

Tendo em perspectiva a teoria vygotskiana, Oliveira (2002, p. 26) afirma que a “mediação em termos genéricos é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”. Ela afirma ainda que esse processo de mediação feito pelo homem por meio de instrumentos e signos é de crucial importância para o desenvolvimento das “funções psicológicas superiores”, que acabam por distinguir o homem dos outros animais. Sendo assim, “[a] mediação é um processo essencial para tornar possível as atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo” (op. cit. p. 33).

Vygotsky (2000, p. 53) concebe o processo de aprendizagem de acordo com o conceito de mediação para a aquisição de funções superiores. O teórico formula uma lei geral do desenvolvimento das funções mentais superiores, que pode ser aplicada ao aprendizado das crianças.

⁶ Para uma mais completa abordagem das teorias desses autores, indicamos os trabalhos de Marta Kohl Oliveira (2002), Harry Daniels (2002), Norris Minick (2002), Neide Catarina Turra (2007) e Aida Varela (2007).

Toda forma elementar de comportamento pressupõe uma relação *direta* à situação-problema defrontada pelo organismo – o que pode ser representado pela forma simples (S R), por outro lado, a estrutura de operações com signos requer um elo intermediário entre o estímulo e a resposta. Esse elo intermediário é um estímulo de segunda ordem (signo), colocado no interior da operação, onde preenche uma função especial; ele cria uma nova relação entre S e R. O termo “colocado” indica que o indivíduo deve estar ativamente engajado no estabelecimento desse elo de ligação. Esse signo possui, também, a característica importante da ação reversa (isto é, ele age sobre o indivíduo e não sobre o meio ambiente). Conseqüentemente, o processo simples estímulo-resposta é substituído por um ato complexo, mediado. (idem, grifos do autor).

O método de Vygotsky resolve o problema da relação entre o individual e o coletivo no pensamento e na criação humanos. Segundo ele, o homem precisa da interação com o outro para desencadear suas habilidades cognitivas. No entanto, isso leva o aprendiz a fazer suas próprias escolhas, já que a ação reversa “confere à operação psicológica formas qualitativamente novas e superiores, permitindo aos seres humanos, com o auxílio de estímulos extrínsecos, controlar o seu próprio comportamento” (op. cit. p. 54).

Assim, o teórico descreve sua teoria da zona de desenvolvimento proximal:

o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas e seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente de crianças (VYGOTSKY, 2000, p. 118).

Se toda ação humana supõe uma mediação, do mesmo modo a aprendizagem se faz com a mediação semiótica ou pela interação com o outro, na interação social, na qual as palavras são empregadas como meio de comunicação ou de interação. A essa mediação,

Vygotsky e seus discípulos denominaram de sociointeracionismo – a ação se dá numa interação sócio-histórica ou histórico-cultural.

Outra teoria com a qual coadunamos é a de Euven Feuerstein, teórico judeu influenciado pelas ideias de Vygotsky. Esse estudioso sugere que a mediação é um fenômeno tão antigo quanto o homem e que seria a chave para o aprendizado nas mais variadas esferas. Para Feuerstein, há duas formas de aprendizagem: uma é a experiência direta de aprendizado – aquela resultado da interação do organismo com o meio ambiente – e a outra é a Experiência de Aprendizagem Mediada, “que requer a presença e a atividade de um ser humano para organizar, selecionar, interpretar e elaborar aquilo que foi experimentado” (TURRA, 2007, p. 302).

Na perspectiva de Feuerstein, o mediador “é aquele que é capaz de enriquecer a interação do mediado com seu ambiente”, e para isso utiliza-se de “ingredientes que não pertencem aos estímulos imediatos, mas que preparam a estrutura cognitiva desse mediado para ir além dos estímulos recebidos, transcendendo-os”. (SOUZA; DEPRESBITERIS; MACHADO; 2004, p. 56)

Segundo Regilene Ribeiro Danesi Ron (2011, p. 3), “a mediação é um trabalho complexo, fundamentado na reflexão e no planejamento” e, ao planejar sua mediação, o docente deve levar em conta os seguintes aspectos: que ele tem papel de parceiro na aprendizagem; que é testemunha privilegiada do embate entre o mediado e o ambiente e que é observador do comportamento do mediado, avaliando-o e favorecendo seu progresso, sua melhoria no pensar. (idem, p. 3-4)

Essa consciência por parte do mediador instaura uma relação de ajuda e não de sancionamento, de coerção. Para Ron, o mediador tem uma tarefa essencial de organizar o contexto, imaginando e propondo situações-problema adequadas. Ele deve colocar-se no lugar do outro, perceber sua lógica e suas intenções.

Ron (2011) aponta também os elementos para uma mediação de qualidade, levando em consideração os diversos critérios

propostos por Feuerstein. Segundo ela, é preciso que o mediador seja capaz de:

- Estabelecer o nível inicial de funcionamento do mediado, observando e coletando informações;
- identificar, tratar e ou encaminhar para tratamento deficiências psicomotoras;
- ajudar o mediado a tomar consciência e verbalizar processos mentais;
- ajudar o mediado a adquirir estratégias cognitivas eficazes;
- identificar fatores afetivo-emocionais que possam prejudicar a aprendizagem;
- identificar habilidades sociais deficientes;
- identificar funções cognitivas deficientes;
- elaborar tarefas desafiadoras;
- apresentar tarefas de modo motivante;
- preparar tarefas alternativas;
- privilegiar tarefas que conduzam à transcendência;
- atribuir significado às tarefas;
- disponibilizar recursos diferenciados;
- encorajar a aprendizagem coletiva;
- aplicar tarefas individualmente adaptadas;
- criar situações de desequilíbrio;
- transmitir ao mediado uma crença sincera na sua modificabilidade. (2011, p. 21).

Outros autores também discutem a mediação, quase sempre partindo dos conceitos da teoria de Vygotsky. Para Souza, Depresbiteris e Machado (2004, p. 38), por exemplo, o fundamento da mediação é “transmitir a outros um mundo de significados, ou seja, a cultura, entendida aqui não como classificação de raças e etnias, mas como um conjunto de características que um povo tem em comum”.

O conceito de mediação é, portanto, uma relativa novidade no ambiente pedagógico brasileiro, ainda dominado pelas leituras distorcidas das correntes behavioristas e por um construtivismo “meia boca”, que prega autonomia total para o aluno como meio de justificar o despreparo e a indiferença de muitos professores. Essas

linhas equivocadas de abordagem acabam agravando os transtornos e as dificuldades de aprendizado, uma vez que não fomentam um preparo contínuo do professor. Despreparado, esse profissional não consegue ajudar os alunos a aprenderem.

A aprendizagem mediada é o caminho pelo qual os estímulos são transformados pelo mediador, guiado por suas intuições, emoções e sua cultura. O mediador avalia as estratégias, seleciona as que são mais apropriadas a determinada situação, amplia algumas, ignora outras, faz esquemas. É por meio desse processo de mediação que a estrutura cognitiva da criança adquire padrões de comportamento que determinarão sua capacidade de ser modificada. Assim, quanto menos mediação for oferecida, menor será a possibilidade de o mediado desenvolver a capacidade de se modificar. (TURRA, 2007, p. 303)

Turra sintetiza as contribuições de Feuerstein para a noção de mediação pedagógica, descrevendo aquilo que o teórico chamou de critérios de mediação:

Intencionalidade/Reciprocidade [...] O mediador deliberadamente interage com o sujeito, selecionando, interpretando e interferindo no processo de construção do conhecimento. [...] A reciprocidade, como o próprio nome indica, implica troca, permuta. O mediador deve estar aberto para as respostas do sujeito [...] O **Significado** refere-se ao valor, à energia atribuída à atividade, aos objetos e aos eventos, tornando-os relevantes para o mundo. [...] **Transcendência**, objetiva promover a aquisição de princípios, conceitos ou estratégias que possam ser generalizados para outras situações. Envolve o princípio de se encontrar uma regra geral que possa ser aplicada a situações correlatas [...]. (idem)

Passaremos agora a um esforço de demonstrar a relevância dessa perspectiva para o ensino de leitura.

5. A formação para a mediação escolar

A mediação é um processo social necessário à vida humana; acreditamos nele como algo importante e “obrigatório” dentro dos muros escolares, pois compreendemos a aprendizagem como um processo interacionista. Para ensinar, faz-se necessário uma série de relações interativas, na busca de conduzir o aluno à elaboração de representações pessoais sobre o objeto de aprendizagem. “Nesse processo são considerados os fatores culturais, a experiência acumulada do aluno e a utilização de dispositivos que lhe permitam construir uma interpretação pessoal e contextualizada do objeto de estudo”. (SCHNITMAN, 2011, p. 292)

Nessa perspectiva, entende-se que o processo de mediação se estabelece quando duas ou mais pessoas cooperam e interagem em uma atividade (interpessoal), de tal forma a possibilitar uma reelaboração (intrapessoal) da sua realidade (VYGOTSKY, 2000). Essa interação, permeada de processos de reelaboração, requer esforços das partes envolvidas, como aponta Freire (2002, p. 45):

ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender têm que ser com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando, como sujeito de aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar.

Isso significa uma interação direta entre aluno e professor e uma redefinição desses papéis. Fugimos dos extremos das releituras behavioristas e construtivistas, ou seja, do “super-professor” que tem como par o aluno “tabula rasa” e do “super-aluno”, que faz par com o professor “acessório”. Na perspectiva da mediação, ambos, aluno e professor passam a ser coparticipantes do processo de ensino e aprendizagem. Na abordagem interacionista, o papel do professor é a de um mediador que cria as situações de

aprendizagem, estabelecendo uma relação privilegiada desta com os alunos.

para se produzir uma aprendizagem significativa torna-se imprescindível a dupla 'mediador-mediado' que, ao desenvolver os critérios de mediação, possibilita a interação e a modificabilidade, já que é somente por meio da interação do sujeito com outros sujeitos capazes de mediar informações necessárias, estando estes sujeitos integrados a um meio ambiente favorável e estimulante, que o desenvolvimento cognitivo acontece. Desta forma, a interação é influenciada por determinadas características do organismo (incluindo aquelas de hereditariedade, maturação e similares) e qualidades do meio ambiente (oportunidades de educação, *status* socioeconômico, experiência cultural, contatos afetivos e emocionais com outros significantes). (TURRA, 2007, p. 300).

Turra acredita que um dos eixos centrais da teoria da mediação de Feuerstein é a esperançosa ideia da modificabilidade, segundo a qual tudo e todos podem e devem ser modificados e intermodificados:

[A] Experiência de Aprendizagem Mediada, por sua característica multidisciplinar, busca promover a modificabilidade cognitiva estrutural dos sujeitos envolvidos no processo. Esta modificabilidade decorre não apenas da resolução das tarefas, mas da interação provocada por meio dos critérios adotados durante a EAM e especialmente pela autonomia que a mediação proporciona ao sujeito mediado. (op. cit. p. 305).

Segundo a autora, adotar essa visão do processo ensino-aprendizagem implica perceber e reconhecer os princípios básicos da modificabilidade, na perspectiva de Feuerstein:

1) O ser humano é modificável [...] 2) O sujeito que eu vou mediar é modificável [...] 3) Eu, enquanto mediador, sou capaz de produzir modificações no sujeito [...] 4) Enquanto pessoa (mediador) também devo modificar-me [...] 5) A sociedade e a

opinião pública são modificáveis e devem ser modificadas. (TURRA, 2007, p. 306).

A mediação requer um processo constante de inferências e negociação entre o mediador e o mediado. Esse acordo entre as partes é baseado na entrega mútua, pois ser mediador implica ter uma relação aluno-professor baseada na confiança, na empatia e na colaboração recíproca.

5.1 O processo da mediação na leitura de textos

Pelo que vimos, o processo ensino-aprendizagem envolve sobremaneira a mediação modificadora. Vejamos agora as vantagens dessa postura para o ensino de leitura.

Em países como o Brasil, marcado pela desigualdade social, muita gente ficou privada dos livros e da cultura da leitura durante boa parte da nossa história. A família média brasileira não desenvolveu o hábito da leitura e, portanto, não a incorporou ao seu modo de ser e estar no mundo. Por essa razão, a escola acaba sendo o único lugar onde de fato a maior parte das crianças se depara com o universo dos livros e da imaginação leitora.

Essa escolarização da leitura apresenta suas vantagens e desvantagens. Poderíamos resumir essa situação em um paradoxo: a leitura *só* acontece na escola, mas *pelo menos* na escola ela *acontece*⁷. É verdade que a escola, sendo, como é, uma instituição regularizada e regularizadora, constitui-se no espaço “do aprendizado e das notas, da classificação, do controle” (PETIT, 2009, p. 269).

Isso geralmente confere à escola uma simbologia grave; conseqüentemente, o que ocorre nesse espaço, mesmo sendo a leitura, tem a tendência a tornar-se uma atividade solene e oficiosa,

⁷ Ezequiel Teodoro da Silva no livro Retratos do Brasil (2012, p. 109) menciona que “a tese relacionada à “descolarização da leitura” muito dificilmente se aplica ao caso brasileiro”, pois aqui a escola é para muitos o único espaço privilegiado desse contato leitor- leitura literária.

muitas vezes encarada mais como um momento de martírio do que de prazer.

Nesse cenário, a mediação assume grande relevância. A leitura propiciada pelo professor é, em nossa realidade social, tão integrante do processo cultural que já não a concebemos sem esse verbo: mediar. O professor não é apenas importante; é essencial, sobretudo por que ele insere o aluno num universo que ele quase sempre desconhece e não experimenta com outra pessoa em outro lugar.

O professor propicia ao aluno uma convivência com os textos, uma regularidade de leitura que, segundo Geraldi (2013), constitui-se no verdadeiro aprendizado para a leitura. Geraldi afirma que, nessa relação entre professor/texto/leitor, quem aprende é o aluno, no entanto, para o processo de descobertas/desvelamento do texto o professor tem papel crucial. O professor também experiencia a leitura que media, principalmente pelo fato de que só pode auxiliar o aluno nesse processo se antes ele mesmo, professor, já tiver passado por ele:

[P]ensar o professor como mediador da relação do estudante com o texto, e através deste com o(s) seu(s) autores, é já afirmar um ponto de vista sobre a aprendizagem: ninguém aprende a ler sem debruçar-se sobre textos. E este debruçar-se pode ser individual ou coletivo. Não é o professor que ensina, é o aluno que aprende ao descobrir por si a magia e o encanto da literatura. Mediar este processo de descobertas é o papel do professor, que só pode fazê-lo também ele como leitor. (op. cit. p. 25)

Nessa perspectiva, é que se aponta o professor-mediador como agente letrador como defendido por Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010). As autoras apresentam propostas de leitura mediada pelo professor, leitura essa concebida como tutorial. Apresentam ainda alguns protocolos de leitura realizados com alunos de diferentes séries/ano da educação básica com textos de diversos assuntos relacionados a várias disciplinas. Nesses

protocolos fica claro o papel do mediador como aquele que vai auxiliando (guiando) os alunos a compreender e/ou aumentar a compreensão sobre o texto lido.

Nos protocolos o professor faz um processo contínuo de verificação do conhecimento prévio do aluno, explicando informações novas e fazendo encaminhamentos para que os alunos possam fazer eles mesmos suas descobertas. Assim, ser um agente letrador é possibilitar aos alunos recursos para ampliarem sua compreensão leitora.

Nessa perspectiva, o professor, ao mediar a relação leitor-texto, possibilita o letramento pelas inferências que faz e que propicia; tais ações implicam na atribuição do papel de *andaime* ao texto. Isso significa que o professor dá assessoria ao aluno para possibilitar-lhe autonomia, o que significa fornecer ao estudante meios para a construção de *cavaletes* conceituais (esqueletos externos ao texto, mas que de certa maneira o sustentam). Apoiado sobre essas bases, o aluno/leitor poderá ir preenchendo os “buracos” ou vazios que ficam na compreensão dos textos, vazios esses decorrentes da carência de um conhecimento muitas vezes complexo, suposto e exigido por alguns textos (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2010).

Nessa alegoria, o uso dos andaimes⁸ é emprestado da ideia de construção cooperativa, em que assume o sentido de suporte, plataforma, a qual, por sua vez, agrega os conceitos de base segura e ainda de acesso privilegiado, uma vez que o andaime é o que torna possível ao construtor erguer-se e atuar nos lugares mais altos, aos quais seria inviável chegar sem tais recursos.

O sentido da alegoria implica, portanto, que, assim como na construção de paredes elevadas, os andaimes alçam o construtor e lhe dão meios de atuar; no processo ensino-aprendizado, o professor

⁸ Segundo Bortoni-Ricardo (2010, p. 26), andaime é um termo metafórico que “se refere a um auxílio visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura presta a um aprendiz”, em qualquer ambiente social, ainda que o termo seja mais empregado no âmbito do discurso de sala de aula.

mediador assessora/guia/auxilia o aluno no procedimento de compreensão leitora de um texto. Ou seja, o professor atua de modo tal que ele possibilita ao aluno, seja por meio de pistas, questionamentos, sugestões ou instigações, fazer inferências até o ponto em que o leitor possa “agir por si”, ganhar autonomia naquela trilha. Nesse momento o “suporte” é retirado para dar lugar à livre expressão do aluno, que então compreendeu o texto.

Na perspectiva de Vygotsky e Feuerstein, cabe a um indivíduo mais experiente (professor-mediador) oferecer andaimes (apoio) ao menos experiente (aluno-leitor). Apropriemo-nos dessas teorias para relacionar o trabalho do professor de língua e literatura como sendo aquilo que dá suporte para a “edificação” do processo que compreende a compreensão leitora. Na interação social, e no caso na mediação da leitura, há a necessidade desse suporte.

Segundo Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010, p. 26), o processo de “andaime” ou *andaimagem* foi proposto inicialmente por Jerome Bruner com base na teoria vygostkiana, sendo mais tarde desenvolvida por Cardzen, no início dos anos de 1980. Esse processo, segundo a autora, configura-se como uma base procedimental e atitudinal por meio da qual o professor fornece ao aluno uma coluna de sustentação cognitiva e experimental, gerando na interação entre ele e o aluno, uma ponte responsável pela construção do conhecimento e possibilitando o desenvolvimento do aprendiz.

Petit (2008) compreende a função do mediador em termos de iniciador aos livros. Segundo ela, pode-se chamar assim

[a]quele ou aquela que pode legitimar um desejo de ler que não está muito seguro de si. Aquele ou aquela que ajuda a ultrapassar os umbrais em diferentes momentos do percurso. Seja profissional ou voluntário, é também aquele ou aquela que acompanha o leitor no momento, por vezes tão difícil, da escolha do livro. Aquele que dá a oportunidade de fazer descobertas, possibilitando-lhe mobilidade nos acervos e oferecendo conselhos eventuais sem pender para uma mediação de tipo pedagógico. (p. 175).

O professor efetiva essa mediação de diversos modos, como por meio de perguntas facilitadoras do processo de inferências e ainda ensejando protocolos de leitura. Esses **protocolos de leitura terão efeito benéfico cumulativo no desenvolvimento do acervo de conhecimento enciclopédico dos sujeitos colaboradores. Assim, a mediação deverá conceber o leitor como** sujeito que desempenha papel ativo no evento da leitura e na interação com o texto.

5.2 A mediação dos textos literários

Na mediação entre o leitor e a leitura, segundo Sandra Alves da Silva (2005), a escola e o professor agem em duas instâncias. A primeira diz respeito ao nível teórico ou abstrato; é a mediação qualitativa. A outra diz respeito ao aspecto sociológico da leitura: nível concreto ou mediação quantitativa. Para Silva (2005, p. 53), a formação do leitor se dá na interlocução desses dois aspectos. Segundo ela, a mediação qualitativa “acontece propriamente nos momentos de estudo de textos literários, no momento em que o professor orienta seus alunos nos labirintos deixados pelo texto, em seus inúmeros espaços vazios que precisam ser completados”.

Já a mediação quantitativa se dá por meio da aproximação concreta entre aluno e obras literárias, sendo necessário que o aluno selecione tais obras “de acordo com critérios de literariedade, unindo o hábito cotidiano da leitura ao prazer de ler um bom livro. O professor é, nesse momento, uma espécie de cicerone no universo livresco [...]”. (idem).

Vemos, assim, que a mediação no ensino de leitura literária pressupõe um levantamento e uma consideração no que se refere aos horizontes de leitura dos alunos. A função do professor compreende a tarefa de respeitar os limites, porém num constante esforço para ampliá-los, como diz Cosson (2006, p. 35), “[é] papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que

ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura”.

O protagonismo do professor pode ser maior ou menor, desde que o crescimento do aluno como leitor seja priorizado. Barros (2006, p. 17), por exemplo, concebe a atuação do professor quase em termos de “ducto” ou de facilitador: “mediar leitura é fazer fluir a indicação ou o próprio material de leitura até o destinatário-alvo, eficiente e eficazmente, formando leitores”.

O perfil desse mediador pressupõe, portanto, recursos para interpretar e intervir adequadamente. O professor de leitura literária deve conhecer as teorias que fundamentam e/ou explicam a experiência leitora. Do contrário, como ele poderá saber que está no caminho certo?

O professor que se percebe como mediador da leitura para seus alunos precisa conhecer os fundamentos básicos da Teoria da Leitura, a fim de que sua indicação de textos e de autores faça parte de um processo eficiente de formação e de manutenção de leitores jovens, processo esse baseado em consciência, preparo, conhecimento e competência, isento de mesmices e sensaborias. (BARROS; BORTOLINI; SILVA, 2006, p. 137)

Sobretudo, o mediador de leitura literária precisa ser um leitor assíduo de literatura, conhecer empiricamente os vários gêneros e dominar recursos teóricos que tornem possível ele guiar os alunos pela leitura mais completa possível de um texto literário, uma vez que, como afirma Rösing (2009, p. 137), “[a] mediação de leitura pressupõe a formação do mediador enquanto leitor e leitor de textos literários”. Segundo ela, a experiência individual do professor é decisiva para o tipo de abordagem que ele dará a sua mediação com o texto:

[a] relevância do conhecimento prévio, acumulado não somente em suas vivências cotidianas, mas também, no processo de construção do conhecimento que pauta sua existência, deve ser observada na significação do texto selecionado para leitura,

conformando-se com uma estrutura individual de abordagem do texto. (RÖSING, 2009, p. 137-138).

Assim, o mediador exerce papel fundamental de aproximação, a partir de diferentes estratégias, entre os desejos do leitor e os desejos colocados em cada livro. O mediador não deve ter a pretensão de ser o protagonista do processo de leitura, ainda que sua atuação seja fundamental para o sucesso dele. O professor não ensina tudo e nem é o único responsável pelo principal, a descoberta do gosto pela leitura: “Na mediação da leitura, entra-se em um domínio em que o capricho e o prazer imediato não funcionam. Entra-se no campo de um prazer que se constrói na lentidão. E ainda que não possa ensinar o prazer, pode-se partilhá-lo, aceitando a lentidão.” (CHARTIER, 2008, p. 2).

Além da dicotomia “obrigação vs. prazer” outro ponto é a determinação/escolha dos textos para trabalho/estudo em sala de aula. Cosson (2006) ressalta ainda a importância do professor em todos os momentos desse processo, acompanhando, ajudando nas inferências. A importância dessa relação professor/aluno também é realçada por Maria Rosa Oliveira e Samira Chalhub (1980), que apontam-na como a mola propulsora por onde *perpassa* uma leitura de mundo.

Algumas considerações

Diante dos elementos apontados nesse texto, o papel do professor de leitura literária é o de alguém que cria condições favoráveis para a lenta, consistente e prazerosa aquisição do hábito de leitura. Ele tem como uma de suas principais tarefas a de levar os alunos a descobrirem seus gostos pessoais, suas preferências de leitura, de modo a que essa experiência possa ser configurada como um universo próprio de cada leitor, e não como um território acadêmico-escolar. E, como apontado por Martins (1994, p. 34), a função do educador é a de “criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades,

fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta”, não apenas dando condições pelos seus *mediuns* (oportunizar a *alfabetização* e o acesso ao *livro*) como também e principalmente, “dialogar com o leitor sobre a sua leitura”. E melhor, possibilitar ao aluno responder ao enunciado, ao apelo do texto e não dar apenas respostas pedagogizadas, na forma de exercícios e interpretações textuais, vistas erroneamente como respostas ao texto.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. (V. N. Volochínov). *Marxismo e filosofia de linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 4. ed. Trad. do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARROS, Maria Helena Toledo Costa de. O professor como mediador da leitura. In: _____; BORTOLIN, Sueli; SILVA, Rovilson José da. *Leitura: mediação e mediador*. São Paulo: FA, 2006. p. 15-33
- BARROS, Maria Helena Toledo Costa de; BORTOLIN, Sueli; SILVA, Rovilson José da. *Leitura: Mediação e mediador*. São Paulo: Fa, 2006.
- BARTHES, Roland. *O prazer do Texto*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flôres. *Formação do professor como agente letrador*. São Paulo: Contexto, 2010.
- CHARTIER, Anne-Marie. *A importância da escola na formação do leitor*. 2008. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=74>. Acesso em: 10 de set. de 2013.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. O acesso à leitura no Brasil – os recados dos “retratos da leitura”. In: FAILLA, Zoara. (Org.) *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012. p. 83-91

DANIELS, Harry. Introdução: a psicologia num mundo ideal. In: _____. (Org.). *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 1-30.

FEUERSTEIN, Reuven. et al. *Mediated learning experience: theoretical, psychosocial and learning implications*. Londres: Freund, 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GERALDI, João Wanderley. (Org.). Leitura e mediação. In: BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Vieira. (Orgs.). *Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 25-48

LAJOLO, Marisa. Livros, leitura e literatura em oito Anotações. In: FAILLA, Zoara. (Org.) *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012. p. 163- 181

_____. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina. (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988, p. 107-131.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MINICK, Norris. O desenvolvimento do pensamento de Vygotsky: uma introdução a Thinking and Speech (Pensamento e linguagem). In: DANIELS, Harry. (Org.). *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 31-59.

OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

PETIT, Michèle. *A arte de ler: ou como resistir à adversidade*. São Paulo: Editora 34, 2009.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. (Trad. Celina Olga de Souza). São Paulo: Editora 34, 2008.

RON, Regilene Ribeiro Danesi. *Revista Eletrônica de Educação e Tecnologia do SENAI-SP, Vol. 5, n. 10, jun. 2011. Disponível em: <<http://revistaeletronica.sp.senai.br/index.php/seer/article/view/175/118>>. Acesso em: 14 de set. de 2013.*

- RÖSING, Tânia Mariza Kuchenbecker. Esse Brasil que não lê. In: FAILLA, Zoara. (Org.). *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012. p. 93- 106.
- SCHNITMAN, Ivana Maria. A mediação pedagógica e o sucesso de uma experiência educacional on-line. In: *Educação Temática Digital*, Campinas, v.12, n. esp., p. 287-314, mar. 2011. Disponível em: http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2263/pdf_61/15.pdf. Acesso em 10 de out. de 2013.
- SILVA, Sandra Alves da. *A Leitura Literária e a Formação de Leitores nas 3as e 4as séries do Ensino Fundamental da cidade de Paranavaí*. Maringá: UEM, 2005. Dissertação de mestrado. 156p.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. In: FAILLA, Zoara. (Org.) *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012. p. 107- 116
- SOUZA, Ana Maria Martins de; DEPRESBITERIS, Lea; MACHADO, Marcondes Telles Osny. *A mediação como princípio educacional: bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein*. São Paulo: Senac, 2004.
- TURRA, Neide Catarina. Reuven Feuerstein: Experiência de Aprendizagem Mediada - um salto para a modificabilidade cognitiva estrutural. *Educere et Educare* - Revista de Educação. Cascavel: Unioeste, 2007. Vol. 2 n° 4 jul./dez. 2007. p. 297-310
- VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2000.

O tratamento do gênero literário no livro didático de português EJA moderna

Adriana Santos de Oliveira¹

Maria das Mercês Cardoso de Assis²

Introdução

Os textos literários, diferentemente de outros textos que só obtiveram significativa visibilidade após o avanço das pesquisas linguísticas, sobretudo às relacionadas aos gêneros, sempre foram alvo de atenção no contexto escolar.

Historicamente, a presença de textos representativos do domínio literário, nas aulas de língua materna, data do século XIX, com o reconhecimento da disciplina Língua Portuguesa no currículo escolar, segundo afirma Soares (2002).

Os textos literários, nesse período, desfilavam soberanos nos livros e nas estratégias didáticas das aulas, pois privilegiava-se o estudo de regras consideradas como de “funcionamento da língua” e a estilística – arte de escrever bem, cujos modelos configuravam em textos de autores clássicos. Dessa forma, o texto literário era apenas um pretexto para o estudo da norma escrita padrão da Língua Portuguesa.

¹ Mestre em Letras – Profletras/UFU. Professora da Educação Básica da Rede Pública do DF. E-mail: adriana.santosdeoliveira@gmail.com.

² Mestre em Letras – Profletras/UFU. Professora da Educação Básica da Rede Pública do DF. E-mail: mercesdf@gmail.com.

Já o livro didático, tido como um dos principais, senão o único recurso norteador do trabalho pedagógico docente, foi o suporte para os gêneros trabalhados em sala de aula e, como não podia ser diferente, “testemunhou e documentou” toda essa abordagem escolarizada do gênero literário que, infelizmente, ainda persiste no cotidiano das práticas escolares em língua materna.

Soares (1999, apud COENGA, 2010) considera que o processo de escolarização da literatura é inevitável, pois, ao adentrar na escola, o gênero literário adquire status de objeto de ensino e aprendizagem; contudo, a autora defende um tratamento adequado a essa escolarização, que “considere critérios que preservem o literário, que propiciem à criança a vivência do literário, e não uma distorção ou uma caricatura dele”.

Os PCN (BRASIL,1998), embora detenham pouca atenção ao ensino dos gêneros literários, corroboram Soares (1999) quando afirmam que

o tratamento do texto literário [...] envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem. É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras [...] que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (BRASIL, 1998, p. 27)

Posto isso, acreditamos que o ensino do gênero literário na perspectiva do letramento literário seja o mais condizente para o devido tratamento da literatura nos livros didáticos e, por conseguinte, em sala de aula.

No que diz respeito à concepção de letramento, sobretudo o letramento literário, Coenga (2010) diz que

É necessário ainda elucidar o uso do termo letramento, que implica o enfoque sobre a inserção das práticas sociais de leitura e escrita

[...] Concepção que coloca a literatura no contexto mais amplo das práticas sociais, numa perspectiva que a projeta para muito além daquela que se realiza no interior das escolas, uma de suas formas de circulação social. [...] é necessário que se trabalhe com o conceito de letramento, para formar leitores autônomos, críticos e criativos. (COENGA, 2010, p. 54)

Nesta pesquisa, objetivamos analisar e refletir acerca do tratamento do gênero literário, no livro didático de Português EJA Moderna (AOKI, 2013), a fim de contribuir com uma proposta de trabalho que avance em estratégias didático-pedagógicas, para o alcance e a ampliação do letramento literário dos alunos.

1 Pressupostos teóricos

A literatura é uma forma de transposição da realidade para a fantasia. Ela exerce funções sobre os indivíduos, pois coloca o homem em confronto com uma série de experiências que o levam a compreender a si mesmo e aos outros. Assim, a literatura corresponde a certas necessidades de representação do mundo. Dessa forma, a literatura pode fazer com que o leitor questione sobre a vida, a passagem do tempo, os enigmas da existência e a condição humana, possibilitando o despertar da sensibilidade, da capacidade de sentir e de se conhecer. É a literatura funcionando, segundo Barthes (1987), como força libertadora, como representação do real, servindo para transmitir conhecimentos acumulados e girando saberes.

De acordo com Queirós (2012), a literatura é uma das possibilidades que encontramos para confirmar a vida como possível e razoável. Ele diz que o peso do real é que nos remete à fantasia, e que a fantasia nos devolve ao real. Para Barthes, a literatura é tentativa de representação do real, ou seja, é a mimesis e seu poder de representação. Assim, devemos admitir a importância da leitura literária para a formação do sujeito, para a compreensão do mundo e o conhecimento de si mesmo, uma vez que conduz o leitor a questionar, a refletir e a interagir com o mundo.

Tomando como base o ambiente escolar, os PCN parametrizam que

A literatura não é cópia do real, nem puro exercício de linguagem, tampouco mera fantasia que se asilou dos sentidos do mundo e da história dos homens. Se tomada como uma maneira particular de compor o conhecimento, é necessário reconhecer que sua relação com o real é indireta. (BRASIL, 1997, p. 37)

O texto literário é um poderoso meio para o desenvolvimento da humanização do leitor, pois pode afetá-lo, aliviando suas dores, descarregando seus anseios. Por meio da literatura, todo sonho é possível, todo absurdo, explicável. Também, e de acordo com Zilberman (1999, *apud* Coenga 2010), por meio do texto literário, há maiores possibilidades do indivíduo transformar o mundo em que vive, pois passa a se conhecer e conhecer o outro.

Dessa forma, é dever da escola possibilitar o letramento literário por meio de estratégias diversificadas que estimulem os alunos a ler com prazer, fazendo-os apropriar-se efetivamente da experiência de dar sentido ao mundo, por meio de palavras que falam de palavras, ou seja, por meio da experiência estética. A natureza literária de um texto “é a relação que as palavras estabelecem com o contexto, com a situação de produção e leitura” (COSSON, 2006; SILVA, 2009).

O termo letramento literário surge no Brasil em meados da década de 80, e as pesquisas a ele relativas têm como objetivo separar os estudos sobre impacto social da escrita dos estudos de alfabetização. Segundo Soares (1999, *apud* COENGA, 2010), a escolarização é inevitável, mas pode haver uma escolarização adequada da literatura, um processo de escolarização que vá além da alfabetização, pois os alunos não podem somente ser capazes de decodificar textos, precisam se apropriar da escrita e de suas práticas sociais, ou seja, precisam ser letrados (SOARES, 2002, *apud* COENGA, 2010). Também para os PCN, a questão do ensino de literatura ou da leitura literária é particular e singularizada porque envolve

um exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras dos hábitos de higiene, dos deveres dos cidadãos, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto”, etc. Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (BRASIL, 1997, p. 36-37)

De acordo com Cruvinel (*apud* SILVA, 2009), é possível associar a leitura literária à escola, mas ressalva que não se trata propriamente de ensino de literatura, esclarecendo que

Apesar de se configurar como parte integrante da disciplina de língua portuguesa, o gênero literário não se subverte ao discurso pedagógico, portanto, não pode ser tomado como conteúdo programático a ser ensinado. A atividade de leitura deve ser colocada como uma provocação, para que o leitor, diante do texto, ou seja, dos conflitos, das personagens, de suas experiências, de seu universo, de tudo que lhe revela sua humanidade, possa se colocar frente a si mesmo, na medida em que se depara com a vida do outro, ou se sente tocado pela subjetividade alheia, considerando também a experiência de leitura do gênero lírico, por exemplo. (CRUVINEL, 2008, p.29)

O papel do professor, portanto, é atuar como um leitor-guia para iniciar seu aluno no percurso de leitor, oportunizando o desenvolvimento de um olhar mais crítico desse aluno sobre a realidade e, assim, fazendo-o exercitar-se no difícil aprendizado democrático, por meio dos personagens e das emoções diferentes, dos perigos, das paisagens, isto é, agindo e reagindo em conformidade com diversos perfis psicológicos, convivendo com a diversidade, respeitando o outro, sendo capaz de assumir outros ângulos de visão.

Como diz Machado (*apud* SILVA, 2009), a linguagem literária é sutil e treinar um olhar crítico pela via da ficção é conhecer mais fundo a natureza humana, um aprendizado essencial para cada um de nós.

Em especial, no caso da Educação de Jovens e Adultos – EJA, as estratégias de aproximação dos alunos com o texto literário devem considerar os interesses destes, pois cabe ressaltar, aqui, que os alunos dessa modalidade de ensino são, geralmente, trabalhadores que almejam uma ampliação da sua visão de mundo, por meio da formação escolar. São alunos que trazem uma diversidade de histórias de vida, de conhecimentos e habilidades, em geral adquiridos empiricamente, por experiência de vida acumulada na família, na comunidade ou no trabalho. Nesse sentido, é preciso considerar que o aluno de EJA traz consigo experiências, conhecimentos, saberes e ainda sua própria leitura de mundo (FREIRE, 1989).

Assim, é importante valorizar as experiências de leitura e de vida desses sujeitos. Levar em conta o seu repertório como apoio à construção de conhecimentos e ao fortalecimento das relações de ensino-aprendizagem. Fortalecer a autonomia dos alunos deve ser meta dos professores da EJA, formando leitores críticos, capazes de empregar critérios e métodos determinados em sua leitura de mundo e em sua ação sobre o mundo.

Isso posto, analisamos o tratamento dado à leitura literária no livro didático do 6º ano da EJA- noturno, adotado por uma comunidade escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal – SEDF.

2 Análise do gênero literário no livro didático “EJA Moderna”

Realizamos a análise do manual do educador do livro didático “EJA Moderna”, obra coletiva integrante do Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos – PNLD EJA 2014, concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna, sob a responsabilidade editorial de Virginia Aoki.

A coleção, constituída de quatro livros do aluno, apresenta conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia,

Ciências, Arte e Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol) abordados em unidades temáticas, mas distribuídos de forma disciplinar.

O manual do educador de Língua Portuguesa, reproduz, assim como os das outras disciplinas, parte correspondente aos conteúdos e inclui, ao final, guia metodológico e recursos didáticos, trazendo orientações específicas para cada ano.

Também a obra didática é constituída de duas unidades temáticas, que se subdividem, cada uma, em dois capítulos. O objeto de nossa análise, volume do 6º ano, traz dois eixos temáticos: na unidade 1 – Identidade e pluralidade, e, na unidade 2 – Alimentação. Cada unidade se divide em dois capítulos. Os capítulos são estruturados em seções fixas e de acordo com as habilidades que se pretendem desenvolver. Não há seção, unidade ou capítulo destinado especificamente ao estudo de literatura.

Analisamos o livro de português do 6º ano verificando os textos e o enfoque dado à literatura, assim como as propostas de trabalho.

O livro parte do estudo de gêneros textuais para organizar o trabalho com a leitura, a produção oral e escrita e a reflexão sobre a língua. De acordo com os autores, essa escolha se justifica no sentido de formar leitores e produtores que, com base nos propósitos comunicativos, saibam fazer uso das diferentes formas de linguagem presentes em cada gênero.

No livro há uma diversidade de gêneros, cabendo ao professor escolher os mais adequados aos alunos de EJA, de modo a contribuir para a formação leitora. No livro do 6º ano, encontramos como propósitos de leitura literária: Ler por prazer (um gibi, um conto ou um romance) e Ler para praticar a leitura em voz alta (diferentes textos, inclusive literários).

De acordo com os autores, as atividades de leitura propostas nesta coleção partem do princípio de que o sentido do texto é construído na interação que o leitor estabelece com esses textos e com outros leitores com quem dialoga a respeito do que leu.

Considera, ainda, que a formação de leitores ativos pressupõe atividades de interpretação, questionamento, reflexão e debate, que contribuam para uma postura crítica diante do texto escrito.

No caso desta obra, são escolhidos os textos literários em verso (poemas, cordel, letras de canção etc.) e em prosa (fábulas, contos, memórias, crônicas etc.).

Selecionamos o texto *Morte e vida severina*, capítulo 1, do livro do 6º ano, para análise. A unidade é iniciada com a pintura de Gérson Guerreiro, *Segue seco* (2010), e orientação ao professor para que explore a imagem e proponha aos alunos o estabelecimento de relação entre o título e os elementos retratados na obra. Também, que explore o contexto de produção e o uso das cores, das formas e da técnica utilizada para a composição do texto imagético. Por fim, a obra didática orienta que o professor faça uma associação do texto em análise com a vida e a identidade do brasileiro. E ainda que questione aos alunos se conhecem outras manifestações artísticas que apresentam cenas semelhantes.

Para trabalhar com o texto *Morte e vida severina*, os autores sugerem que os alunos assistam à animação do cartunista Miguel Falcão, disponível no Portal da TV Escola. Nas orientações pedagógicas, os autores indicam que o professor explore com a turma as atividades de pré-leitura propostas e as informações apresentadas na biografia de João Cabral de Melo Neto. E, em seguida, que faça uma leitura em voz alta, explorando as rimas e o ritmo do texto. Após essa atividade, que peça aos alunos que façam uma leitura silenciosa sublinhando os trechos que eventualmente não compreenderam, para posterior discussão, com o objetivo de elucidar as dúvidas. E só então solicitar à turma que realize as atividades do livro relacionadas ao texto.

Os autores sugerem, ainda, se julgar oportuno, que o professor leve para a sala de aula uma versão integral de “*Morte e vida severina*”, leia alguns trechos para os alunos e, na sequência, promova uma conversa sobre os novos trechos, relacionando-os com o fragmento do livro. Sugerem, também, uma leitura

intertextual e interdiscursiva entre a imagem de abertura, o poema de João Cabral e a reprodução da tela “Os retirantes”, para que os alunos percebam o diálogo entre os textos por meio da unidade temática. E ainda trazem como sugestão de estudo, dependendo do interesse da turma, outras obras cujo tema gira em torno da seca ou da vida do retirante, tais como os romances “Vidas secas”, de Graciliano Ramos; “O quinze”, de Raquel de Queiroz, e, nas artes visuais, as telas da Série Retirantes (1944), de Candido Portinari.

Nessa abordagem proposta pelos autores da obra didática, em variados momentos, evidenciamos propostas de atividades que buscam uma abordagem interdisciplinar dos temas, visando ao conhecimento global, dinâmico e histórico da realidade. Também evidenciamos que essas propostas didáticas proporcionam situações de aprendizagem que valorizam os conhecimentos prévios dos alunos e permitem o seu desenvolvimento, com situações propícias para reflexão.

Diante do exposto, verificamos que as atividades do livro do 6º ano trazem propostas variadas e contextualizadas, que propiciam um trabalho com o gênero literário que envolve a exploração do contexto sócio-histórico, o meio de circulação, o autor, os interlocutores, a partir da proposição de estratégias de ativação de conhecimentos prévios e inferências que colaboram para a compreensão do texto. Traz ainda um bom material e boas sugestões de trabalho, mas, para atingir o objetivo proposto, que é o desenvolvimento da capacidade leitora, será necessária uma mediação eficaz do professor no sentido de oportunizar ao aluno o desenvolvimento de uma postura reflexiva sobre a aprendizagem e a produção do conhecimento, o que implica em interpretar e refletir sobre o que lê, de modo que se abram novos horizontes.

Por fim, o professor não deve centrar-se, na organização do seu trabalho pedagógico, apenas no livro didático como único recurso a ser utilizado, pois o livro, mesmo trazendo uma boa proposta de trabalho, não tem como disponibilizar um texto na íntegra, por exemplo. Propor leituras completas e variadas é

importante. É importante também buscar outros recursos para enriquecer as aulas, inclusive recursos tecnológicos com os quais alguns alunos da EJA não têm muita familiaridade, pois, além de ser um atrativo, os inserem em um mundo até então restrito aos discentes mais jovens.

3 Proposta de trabalho com a leitura literária na EJA

Segundo Silva (2009), são muitas as limitações que podem tolher o percurso dos alunos da EJA em busca de sua escolaridade, como o fato, por exemplo, de não terem desenvolvido o hábito de leitura, ou de chegarem cansados à escola depois de um exaustivo dia de trabalho. Esses alunos buscam na escola o sonho de ascensão social, ou um escape de sua rotina de privações.

A autora diz que esses alunos não podem ser submetidos ao mesmo ritmo de leitura de um aluno que não tem a mesma carga de estresse. Contudo, é preciso que leiam, e que leiam com prazer, cultivando o olhar crítico e avaliativo.

O aluno da EJA precisa superar suas limitações quanto ao seu desempenho. E é papel do professor fazê-lo descobrir o poder da leitura literária.

Silva (2009) propõe, como leitura para a EJA, textos curtos que possam ser lidos e analisados em uma aula também curta como a da EJA, e que esses textos sejam espirituosos e emocionantes. Sugere como textos espirituosos os de Luís Fernando Veríssimo: Comédias para se ler na escola. Diz que o professor deve desafiar o aluno a descobrir o que faz a graça do texto, deixando-o falar e depois mostrando a ele quais os artifícios/recursos de linguagem usados pelo autor na produção do texto.

Sugere, ainda, a leitura de narrativas de literatura infantil, como Uma história de rabos presos, de Ruth Rocha, que tem um tom humorístico como os textos de Veríssimo, pois o professor deve variar textos leves e engraçados com textos que trabalhe a emoção, ou a reflexão, como os textos de Rubem Braga e Cecília Meireles. Só

depois de despertar a atenção do aluno, então partir para textos mais longos e complexos.

A autora ainda diz que

o trabalho do professor é como o do semeador da Bíblia, lança a semente em todos os terrenos, muitas secam e morrem; porém, algumas crescem e frutificam. Por causa dessas, mesmo que, ao final, não forem tantas assim, seu papel é importante e seu esforço vale a pena. (SILVA, 2009, p.191)

Concordamos com Machado (2001), quando ressalta que cada pessoa tem o direito de conhecer, ainda que em linhas gerais, as grandes obras literárias do patrimônio universal que nos foram legados. No caso dos alunos da EJA, provavelmente uma considerável parcela dessa clientela escolar, não teve um contato com essas obras na infância e juventude e, assim, o caminho a percorrer se torna mais árduo. Desta forma, a proposta de Silva (2009), de partir de textos mais curtos e, aos poucos, ir ampliando o universo do aluno, se faz pertinente, pois,

Aceitar que numa sociedade podemos ter gente que nunca vai ter a menor oportunidade de ter acesso a uma leitura literária é uma forma perversa de compactuarmos com a exclusão. Não combina com quem pretende ser democrático. (MACHADO, 2001, p.137)

Posto isto, proporemos a seguir uma sequência básica (COSSON, 2006) para estudo do texto literário, considerando uma perspectiva de letramento literário para as turmas de EJA – 6º ano e o trabalho já proposto pelo livro didático em análise.

3.1 Construindo uma sequência básica a partir de fragmento de texto literário do livro didático

Como já ressaltado em vários momentos dessa pesquisa, o livro didático suporta alguns gêneros representativos do domínio literário, ainda que sejam apenas fragmentos de obras, o que mais

comumente acontece. No cotidiano da sala de aula, eles, inevitavelmente, serão lidos/trabalhados por professor e aluno. Diante disso, selecionamos, no livro didático EJA Moderna, o texto Morte e vida severina (fragmento), de João Cabral de Melo Neto, e propomos, a seguir, uma sequência básica, de acordo com a proposta de letramento literário de Cosson (2006), para a análise do texto.

A sequência básica é constituída de quatro partes: motivação, introdução, leitura e interpretação. Aqui, para que pudéssemos melhor atender as especificidades do público-alvo a que se destina esse trabalho, alunos jovens e adultos, inserimos mais uma etapa, a qual denominamos “Para além do texto”.

A etapa de motivação é o primeiro momento da leitura, na qual ao aluno-leitor será revelada a temática a ser trabalhada na obra. É um momento crucial, pois, a depender das estratégias e dos recursos utilizados, pode-se incentivar ou repelir o interesse pela leitura. Cosson (2006) afirma que

as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir. A construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção da motivação (COSSON, 2006, p. 55).

Após a motivação, inicia-se a etapa da Introdução. Nessa etapa, o aluno-leitor entrará em contato com a obra literária propriamente dita; apresentar-se-á o autor (dados biográficos) e a obra (projeto gráfico, elementos paratextuais, contexto de produção). Cosson (2006) chama a atenção para que essa etapa da sequência básica não se prolongue muito. Segundo o autor, apresentar apenas alguns elementos da obra e deixar outros para serem explorados pelo aluno é uma boa estratégia para motivação.

A etapa da leitura necessita do acompanhamento constante do professor, pois a leitura escolar tem “um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista” (COSSON, 2006, p.62). Nessa

etapa, o professor deve acompanhar o aluno para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive as relacionadas ao ritmo de leitura.

A interpretação, última etapa da sequência básica, “parte do entretencimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade.” (COSSON, 2006, p.64). O autor propõe que a interpretação ocorra em dois momentos: um interior e, outro, exterior. O momento interior é caracterizado pelo encontro do leitor com a obra. Constitui-se na decifração, palavra a palavra, página a página, capítulo a capítulo, até chegar à compreensão global do texto. É um ato social, pois é constituído de toda a formação leitora da pessoa. Já o momento externo é a concretização da interpretação. Cosson (2006) ressalta que é nesse momento que a leitura literária realizada na escola se diferencia daquela feita fora dela, pois na escola as impressões individuais suscitadas pela leitura literária precisam ser compartilhadas, para a ampliação de sentidos atribuídos ao que leu. Esse momento externo fortalece a coletividade e amplia os horizontes de leitura.

A etapa “Para além do texto”, como ressaltado anteriormente, trata-se de uma adequação do modelo de sequência básica proposto por Cosson (2006), para atender as especificidades dos alunos-leitores da Educação de Jovens e Adultos – EJA, já que, seguindo a proposta do livro didático (ver anexos) não foi possível o estudo do texto na íntegra, mas apenas um fragmento dele.

Sabemos que trabalhar partes de obras vão de encontro às propostas recentes de letramento literário, inclusive a esta a qual nos baseamos para a proposição desta sequência básica, mas, por outro lado, somos cientes das especificidades relacionadas à EJA, sobretudo as que se referem ao perfil do aluno desta modalidade de ensino e à compactação da carga horária, muitas vezes reduzida a menos de um semestre letivo.

A proposta de sequência básica a seguir é uma tentativa de oportunizar um trabalho na perspectiva do letramento literário, mas

sem desconsiderar a realidade de ensino-aprendizagem do público a que se destina.

3.2 Construindo uma sequência básica: Poema “Morte e vida severina”, João Cabral de Melo Neto

1º Momento: Motivação

1 – Dinâmica “Palavra puxa palavra”

Essa dinâmica consiste na listagem de palavras do mesmo campo semântico e/ou contextual da palavra-base, que, nesta situação, é a palavra SECA. O professor disporá a palavra SECA no quadro e, daí por diante, os alunos listarão outras palavras relacionadas a ela. No decorrer da dinâmica, o professor enfatizará a associação entre as palavras.

2 – Após a dinâmica, o professor apresentará quatro textos visuais, relacionados com a temática em estudo, para análise e interpretação oral da turma. Nesse momento, os alunos também relacionarão as palavras da dinâmica anterior com os textos apresentados.

FIGURA 1 – Retirantes, Candido Portinari.



Disponível em <http://www.portinari.org.br/#/acervo/obra/2733/detalhes> .

FIGURA 2 – Fotografia de trabalhadores nordestinos, Sebastião Salgado.



Disponível em <http://www.elfikurten.com.br/2011/03/o-olhar-sensivel-de-sebastiao-salgado.html>.

FIGURA 3 – Charge “Vai virar mar?”, Paulo Werner.



Disponível em <http://pwdesenhos.blogspot.com.br/2012/05/>.

FIGURA 4 – Charge: Com a seca!!!, Ivan Cabral.



Disponível em <http://www.ivancabral.com/2013/03/charge-do-dia-seca.html> .

2º Momento: Introdução

1 – O professor apresentará o texto em *slides* aos alunos, chamando a atenção para o título “Morte e Vida Severina”. Antes de lê-lo, os alunos levantarão hipóteses acerca do conteúdo do texto. Como na fase da motivação a temática seca foi bastante explorada, será natural que eles associem de pronto o título a essa temática, contudo, o professor chamará atenção para a oposição estabelecida entre as palavras morte e vida. Em seguida, o professor questionará acerca do uso da palavra Severina. Será importante aqui que os alunos conheçam o significado do vocábulo severino, cuja origem provém do latim *severus*, que significa severo, duro, sofrido.

2 – Em seguida, o professor apresentará, em linhas gerais, a biografia do autor – João Cabral de Melo Neto, bem como o contexto modernista em que se deu a produção do texto. Também chamará a atenção para o gênero literário poema, no qual o texto se apresenta. É importante destacar que a turma trabalhará, nesse 1º momento, apenas com a parte inicial do texto, quando “*O retirante explica ao leitor quem é a que vai*”, e que o texto, na íntegra, compõe a obra “Morte e vida severina e outros poemas em voz alta”. Se possível, o professor deverá apresentar o livro físico (capa, orelha,

apresentação, projeto gráfico) aos alunos e deixar que os alunos explorem, por si só, alguns elementos da obra.

3º Momento: Leitura

1 – Leitura silenciosa do texto.

2 – Leitura expressiva, e em voz alta, realizada pelo professor. Em seguida, professor e alunos verificarão se as hipóteses levantadas na etapa anterior foram confirmadas ou refutadas com a leitura do texto.

2 – Após a leitura, o professor solicitará que individualmente, e espontaneamente, os alunos selecionem passagens do texto para serem enfatizadas, comentadas, esclarecidas e/ou discutidas.

Obs. Neste acompanhamento da leitura, o professor cuidará para que sejam discutidos aspectos discursivos, semânticos e contextuais do texto.

4º Momento: Interpretação

1 “*O retirante explica ao leitor quem é a que vai*”.

a) O que significa o vocábulo retirante? Sabendo do seu significado, suponha a (s) causa (s) que motivou/motivaram essa condição de Severino.

b) Em qual verso podemos inferir que Severino é o nome de batismo do eu-poético?

c) Quando nascemos, recebemos nome e sobrenome. Você consegue imaginar por que, diante de tantos Severinos, o eu-poético não se apresenta com nome e sobrenome para distinguir-se dos tantos outros?

2 “*Como há muitos Severinos/ que é santo de romaria [...] como há muitos Severinos/com mães chamadas Maria*”. No início do texto, o eu-poético faz um esforço para apresentar-se de forma a se distinguir de tantos outros Severinos. Como ele faz isso?

3 “Somos muitos Severinos/ iguais em tudo na vida: [...] E se somos Severinos/iguais em tudo na vida”. No decorrer da narrativa, ao contrário do início, o eu-poético afirma que é igual aos tantos outros Severinos. Quais igualdades são apontadas?

4 “*Somos muitos Severinos/ iguais em tudo e na sina*”. Que sina é essa a dos Severinos?

5 Para a composição do título “Morte e vida severina”, João Cabral de Melo Neto utiliza uma figura de linguagem a qual denominamos “antítese”. Como podemos correlacionar esse recurso de linguagem com as ideias expressas ao longo do texto?

5º Momento: Para além do texto

Os alunos serão convidados a assistirem a animação do cartunista Miguel Falcão, disponível no portal da TV Escola, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=clKnAG2Ygyw>, acessado em 01/12/15. Após a sessão, professor e alunos participarão de uma roda de conversa, para discutirem acerca de impressões, sentimentos e reflexões pela obra suscitados. Espera-se que, após essa atividade, ocorra o interesse dos alunos pela leitura do poema na íntegra, uma vez que o livro didático traz apenas a primeira parte do texto.

Considerações finais

Sabemos que a literatura tem papel fundamental na formação dos indivíduos, pois atua sobre o homem, devido a seu caráter humanizador. Por meio da literatura, o sujeito pode entrar em contato com o universo que o cerca, estabelecendo relações e repensando seus modos de agir, já que esse tipo de fantasia apresenta vínculo com a realidade sem necessariamente se prender a ela.

Na EJA, é importante considerar as experiências e os conhecimentos prévios que os alunos possuem. O contato dos

alunos com os textos literários podem ajudá-los a conhecer melhor a si e aos outros, a refletir sobre o mundo, e a agir e interagir diante da realidade, vivenciando a experiência estética, tão essencial ao ser humano e percebendo, assim, que o sentido não está no texto, mas é construído na interação texto-leitor.

Na análise do livro de português do 6º ano da EJA, notamos que o material didático já se adequa ao conceito de letramento literário, explorando de forma mais contundente a subjetividade, a construção de sentidos e a criticidade dos alunos, deixando-os fazer suas análises textuais, a partir dos explícitos e implícitos dos textos, trazendo suas comparações com outros textos (intertextualidade) e apresentando sua construção de sentidos.

Essa forma de trabalho adotada no livro didático, com propostas que buscam uma abordagem interdisciplinar dos temas, visando ao conhecimento global, dinâmico e histórico da realidade, e buscando proporcionar situações de aprendizagem que valorizem os conhecimentos prévios dos alunos e permitam o seu desenvolvimento, a partir de situações propícias às atividades de reflexão, tornam os indivíduos aptos a se posicionarem de forma crítica diante de diversos contextos de produção discursiva.

O livro didático, porém, não deve ser o único recurso para a organização do trabalho pedagógico; o professor deve buscar outros e variados recursos para proporcionar o letramento literário dos alunos.

Referências

AOKI, V. (org.). **EJA Moderna** – Educação de Jovens e Adultos: anos finais do ensino fundamental: manual do educador/organizadora Editora Moderna. São Paulo: Editora Moderna, 2013.

BARTHES, R. **Aula**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo. Editora Cultrix, 1992.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

COENGA, R. Margeando o conceito de letramento literário. In: **Leitura e letramento literário**: diálogos. Cuiabá: 2010.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

MACHADO, A. M. **Texturas**: sobre leituras e escritos. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 2001.

QUEIRÓS, B. C. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Abreu, J. (Org.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SILVA, V. M. T. **Leitura Literária & outras leituras**: impasses e alternativas no trabalho do professor. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: **Linguística da Norma**. Bagno, M. (Org.). São Paulo: SP, Edições Loyola, 2002.

_____. Letramento: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica, 1999. In: Coenga, R. **Leitura e letramento literário**: diálogos. Cuiabá: 2010.

História e literatura regional: contribuições na formação do leitor literário

Avanilde Polak¹
Eleandro de Carvalho²

Introdução

Ao longo de atividades em sala de aula e práticas literárias com o Ensino Médio foi possível constatar que grande maioria dos alunos não se sente motivada a conhecer mais sobre o universo literário. Desta maneira, instigar os alunos a “viagem literária” é algo árduo para o professor em um número restrito de aulas semanais, as quais ainda são subdivididas com outros conteúdos (análises linguísticas, produção textual, interpretação, etc.).

Aguçar jovens leitores para as veredas literárias é algo complexo e que ultrapassa os limites de sala de aula, tocando em aspectos pontuais da História social. Trabalhar desde as habilidades leitoras até a imaginação é algo que exige conhecimentos de vida e relação com conteúdos de outras disciplinas.

¹ Avanilde Polak, natural de Irati – Paraná, graduada em Letras Português (2005) pela Universidade Estadual do Centro-Oeste, Unidade Universitária de Irati, (UNICENTRO/I). Mestre em Linguagem, Identidade e Subjetividade p (2013) pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Trabalhou como professora colaboradora no Departamento de Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO – Unidade Universitária de Irati - PR. Atualmente, é professora de Língua Portuguesa e Produção Textual no Colégio Sesi Irati – Paraná. Currículo Lattes link de acesso: <http://lattes.cnpq.br/2605161404748066>

² Eleandro de Carvalho, natural de Irati – Paraná, graduado em Letras Português (2006) pela Universidade Estadual do Centro-Oeste, Unidade Universitária de Irati, (UNICENTRO/I). Atualmente, é professor de História no Colégio Sesi Irati – Paraná.

Refletindo sobre esses aspectos elencados, este capítulo traz para reflexão os resultados alcançados em uma atividade intitulada I Café Literário do Colégio Sesi Irati, foi realizada no quarto bimestre do ano letivo de 2015. A escrita desse capítulo ocorreu pautada nos registros realizados pelos professores, bem como, os relatórios resultantes das produções dos alunos. O objetivo principal ao realizar essa ação é retomar a importância de registro da presença desses autores e, reconhecimento sobre suas contribuições para a cultura local.

Para chegarmos a análise dos resultados, no primeiro momento são abordados referenciais teóricos sobre relações entre a memória e literatura, posteriormente, descrição e reflexões sobre os projetos pedagógicos.

Visitando teorias

A história como conhecimento é sempre uma representação do passado onde as fontes documentais que podemos encontrar inseridos na produção literária, sendo o inverso também verdadeiro possibilita muitas reflexões passíveis inclusive de certas ponderações teóricas ou metodológicas tanto para a pesquisa histórica como para estudos de literatura.

Para Duby (1990, p. 125 - 130), a história cultural é estudada, dentro de um contexto social e até mesmo político e religioso, com seus “mecanismos de produção dos objetos culturais”, concebida por agentes inseridos nesse contexto e suas intertextualidades produzindo sentido de acordo com a receptividade do público a que se destina. Conforme Chartier (2009, p. 27), o termo “apropriação” passa a ser visto como “a maneira de usar os produtos culturais” e de “re-escritura”, produzidas pelas adaptações dos textos às necessidades e/ou expectativas do leitor, tornando possível dedicar-se ao estudo de vários tipos de textos, viabilizando um conhecimento histórico e literário a partir do processo da escrita, o texto em si e os efeitos da leitura.

Para Chartier (1990), todo documento, de qualquer natureza, seja ele histórico ou literário, por exemplo, torna-se a representação de uma realidade que, embora assuma diferentes abordagens e metodologias, passa a ser está sendo, foi ou é idealizada enquanto vivência da realidade.

Segundo Le Goff (1990, p. 545), todo documento deve ser tratado como monumento, “produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que a detinham”, sendo necessário, por parte do historiador, uma reflexão sobre as condições históricas de uma referida produção, envolvendo o agente produtor, o lugar social de onde se produz, assim como se produziu, e suas intenções.

Contextualizar o texto com o qual se trabalha é indispensável para entender o lugar em que foi produzido, sua época, o estilo, a linguagem, a história do autor, o ambiente social e cultural, as instituições que interferem no texto escrito, muitas vezes diferenciando da ideia inicial de seu(s) autor(es). (BARROS, 2004)

Para Bourdieu (1992, p. 183 - 202), o consumo de bens simbólicos, as práticas, experiências intelectuais e absorção de obras autor inseriu ao longo de sua existência nos ajuda a entender a construção e a historicidade daquilo que produziu e criar expectativas acerca da recepção da obra de sua obra.

Essas experiências e práticas, sociais e intelectuais são históricas por estar inseridas em distâncias temporais e no espaço geográfico, transmutando e acompanhando as metamorfoses produzidas pelos avanços técnico-científicos que não são isolados de outros campos, conforme Ginzburg (2004), ao tratar das trocas literárias ocorridas entre as ilhas britânicas e o continente europeu, que marcaram a formação da literatura inglesa e na identidade de seu povo.

Para Chartier (2009), a distinção entre ficção e história se mostra confusa, embora essa distinção seja bem estipulada tanto para a literatura quanto para os teóricos da história. Cabe à investigação histórica realizar uma historicização da especificidade da literatura, reconhecer os alcances diversos, conforme os lugares

e épocas, definir o que é literatura e o que não é; estar atento para a “literalidade” discernindo diferentes períodos e traços deixados pelas obras avaliando-se as especificidades do(s) autor(es). (CHARTIER, 2002).

Bosi (1992) nos remete para atentarmos à busca da compreensão mais do tempo em que a obra foi forjada do que aquele que por vez se refere. Ao que Pesavento (2004), chama nossa atenção sobre o historiador que deve tomar a literatura a partir do tempo de sua escrita, do(s) autor(es) e da época em que foi produzida, também se o texto falar de sua época, de uma passada ou futura.

Candido (1985) dirige nossa abordagem para o texto literário que deve profere o essencial da obra, seu conteúdo, que expressa suas temáticas, tramas e dimensões formais, estéticas, quanto o extrínseco, referindo-se ao contexto social e temporal em que foi escrita.

A literatura não se faz sem contato com a sociedade, a cultura e a história. De acordo com Candido (1985), a criatividade, a imaginação e a originalidade, surgem das condições reais do tempo e do lugar, as quais, ressaltamos, podem ser concretas ou não, da existência social e de suas experiências. “São acontecimentos datados, historicamente condicionados, valem pelo que expressam aos contemporâneos” (CHALHOUB; PEREIRA, 1998, p. 9).

Conforme Nora (1993, p. 9), a memória “se enraíza no concreto, no gesto, na imagem, no objeto”. O documento literário ou memorialista permite acessar um imaginário social, pensado como qualquer coisa imaginada ou como um conjunto de conceitos variados que abordam sobre a experiência em certa sociedade, recolhendo informações que nem sempre são encontradas em outras fontes como aquelas que se referem às formas de comportamento, de pensamento, relacionamentos que são próprias de um lugar, de um tempo e de um grupo social.

Conhecendo o projeto

A literatura é um dos conteúdos essenciais para a formação do aluno tanto em aspectos voltados aos conhecimentos específicos, como a conhecimentos voltados a sua identidade. Dessa maneira, a literatura aproxima-se da realidade do homem, tal qual o homem por vezes busca tocar suas essas características de um mundo que na maioria das vezes é imaginário (fictício). Em uma oficina de aprendizagem esse tipo de relação pode até tornar-se concreta. E foi o que aconteceu nesse trabalho. O Colégio SESI seguindo a metodologia de oficinas de aprendizagem busca sempre a relação do conhecimento científico e as relações desse com o cotidiano dos alunos (RIGON, 2005). Dessa maneira, não há um limite exato para o conhecimento, pois, por vezes, os alunos têm a oportunidade de visitar contextos diferenciados, por vezes, esses conhecimentos vêm até o âmbito escolar.

Na Oficina de Aprendizagem “Ver de Paraná”, ofertada no quarto bimestre do ano letivo de 2015, na Unidade Colégio Sesi Irati, partimos da obra *A metrópole dos cães*, do autor iratiense Leandro Ditzel. Ao longo da elaboração e reflexões sobre a oficina abordadas nas aulas das disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura, Produção Textual e História foi possível constatar algumas formas de distanciamento dos alunos com relação à literatura, principalmente, no que diz respeito à literatura local.

Partindo dessas reflexões, os professores das referidas disciplinas começaram a buscar formas de aproximar mais a literatura para a realidade dos alunos. Desse intuito, surgiu a ideia de organizar uma Roda Literária com os autores abordados nas aulas e residem em Irati. Quatro nomes surgiram: Gaspar Valenga, Naiade Ribeiro de Camargo, Leandro Ditzel e Luisa Nelma Fillus.

A partir da organização dos professores, chegou o momento apresentar para a turma a proposta. Para tornar essa apresentação como se fosse algo espontâneo e não imposto, ou seja, que partisse das ideias dos alunos. Para isso, a professora de Língua Portuguesa

e Literatura iniciou sua aula com um resgate das obras e autores estudados ao longo do bimestre.

Alguns alunos não demonstraram muito interesse nesse resgate, outros se mostraram mais presentes. Foram surgindo vários nomes de autores, inclusive citaram alguns que não foram abordados nas disciplinas da que organizam a atividade. Os nomes foram sendo escritos no quadro, logo após foi feita a segunda indagação: “Se fosse para fazer um convite para um desses autores, quem vocês convidariam?”. Nesse momento, foi perceptível que aquela parte da sala que não se apresentava pré-disposta a analisar os conteúdos começou a participar da discussão.

Perguntas sobre os autores, idades, temas e biografias começaram a surgir. De certa forma, houve ao longo do discurso por parte da professora persuasão de forma discreta, que foram direcionados os nomes dos convidados.

Após esse alinhamento e término da aula, foi indicado como tarefa de casa, elaboração de ideias para a organização da Roda Literária, que terá seu cronograma estabelecido na próxima aula de Produção Textual.

No dia seguinte na disciplina de Produção Textual, a professora orientou a turma retomando a organização da atividade trabalhando o gênero textual cronograma, resgatando as ideias elaboradas pelos alunos. Para se tornar mais objetivo e funcional, cada equipe de alunos ficou responsável por um convidado.

Ao responsabilizar-se pelo convidado, as equipes de alunos deveriam pesquisar sobre a biografia, obras, contribuições do convidado para a comunidade local (seja através da cultura ou de bens materiais), escolher uma obra do autor e organizar essa pesquisa de forma impressa e entregar para os professores responsáveis, bem como, um vídeo de no máximo oito minutos em homenagem ao convidado que será exibido no dia da apresentação.

As orientações sobre a pesquisa ficaram a cargo da disciplina de História, a qual pode trabalhar as noções de pesquisa, levantamento de dados, organização do registro histórico (verdade/mentira). Além

desses conceitos, a disciplina de História explorou aspectos da cultura regional retratados pelos autores em suas obras.

Na última aula da disciplina de Língua Portuguesa os alunos apresentaram os vídeos, caso houvesse necessidade de correções ou reformulações, além da versão escrita da apresentação. Também, nesse dia foram feitas breves apresentações sobre os autores e as equipes responsáveis por eles foram alertadas quanto as necessidades de cada um, ou seja, apresentação ao chegarem ao colégio, a necessidade de acompanhamento do senhor Gaspar Valenga devido dificuldade de visão, Naiade com relação à escadas e degraus.

Nesse diálogo, sobre os últimos preparativos, foi abordado mais um tema em questão para discussão: a acessibilidade. A reflexão dos alunos sobre o espaço físico do colégio para acolher pessoas com necessidade especiais, qual seria o espaço mais adequado etc..

Chegando o dia esperado, quinta-feira 19 de novembro de 2015, os alunos logo no início da aula 7 horas e 15 minutos iniciaram a organização da sala onde foi realizada a roda. Optamos por uma sala situada na ala da Educação Infantil do colégio com fácil acesso ao estacionamento e sem degraus, priorizando as necessidades dos convidados.

Gaspar Valenga surpreendeu e emocionou os jovens narrando sua trajetória. Como o acesso aos livros era mais difícil na sua infância vivida no bairro Riozinho, ele pedia livros aos maquinistas que passavam com as locomotivas pelo bairro. Comovidos, eles providenciavam livros ao menino que gritava “queremos livros” enquanto o trem passava. Depois de atuar durante muitos anos como ferreiro, aposentado, Gaspar passou a dar forma às histórias, com a mesma destreza que transformava o ferro nas dezenas de carroças que faziam parte do cotidiano da cidade antes dos automóveis ganharem as ruas. Com toda sua sabedoria e bom humor, Gaspar pediu que todos leiam, ainda que sejam apenas algumas páginas diariamente. “A leitura é como pessoa, uma semente de mostarda, nasce pequena e vai crescendo, se tornando a maior das árvores, que dá muitos frutos e

traz alegria”, disse ele. Como não poderia deixar de ser, Gaspar Valenga ofereceu balas, sua marca registrada, tornando o encontro e o bate papo ainda mais doce.

Leandro Ditzel, autor do livro *Metrópole dos cães*, que foi lido pelos estudantes contou sobre sua obra e sua esperança de tocar o coração das pessoas com ela. “Chega um momento em que nós apenas transcrevemos aquilo que os personagens querem dizer. Eles ganham vida e falam por si próprios”, relatou. O escritor compartilhou com os alunos a emoção de ver seu livro ganhando o país e a participação na Bienal Internacional do Livro, um dos maiores eventos literários do mundo. “Foi incrível encontrar grandes escritores e ver que eles são pessoas como nós. É uma emoção muito grande”.

Luiza Nelma Fillus, que é presidente da Academia de Letras, Artes e Ciências do Centro-Sul do Paraná, deu uma verdadeira aula de história e literatura, falando sobre a evolução das mídias para publicação das obras e a história da literatura regional. Com as mãos repletas de livros produzidos por artistas iratienses, ela apresentou aos estudantes diversos autores locais, a exemplo de José Maria Orreda e Foed Castro Chamma. “Nós temos uma riqueza muito grande no campo literário! Leiam, mesmo que seja por cinco minutinhos a cada dia! Parece pouco, mas multiplique por 365 dias e o resultado será grandioso”, aconselhou a escritora.

Naiade Ribeiro de Camargo falou sobre os temas que a inspiram e como cada um de seus poemas é precioso para ela. “Eu ouvia a professora nos contar as histórias dos filmes que ela assistia e ficava imaginando como aquilo tudo era possível. Eu lia e ficava encantada com a criatividade dos escritores. A leitura tem este poder de despertar sentimentos para quem escreve e para quem lê”, partilhou a poetisa.

A escritora e jornalista Carolina Filipaki de Carvalho, além de registrar esse momento tão importante para todos os presentes, ao falar sobre sua obra resgatou a importância do registro da História

e vivências através da literatura, aguçando mais a curiosidade dos alunos com relação à leitura e escrita literária.

Dentre os autores participantes foi honrosa e memorável a presença do ilustríssimo senhor Gaspar Valenga que inebriou a todos com sua presença e incomparável carisma.

Gaspar Valenga foi um ser humano especial, daqueles que quando se conhece, nos faz entender que a vida pode ser sempre mais doce e bela, pois esbanjava vida e alegria, embora já fosse maior de idade como dizia ao se referir aos seus mais de 90 anos.

Aos 93 anos, ele já não circulava mais sozinho pela cidade, não andava mais de ônibus, conversando com as pessoas, ouvindo e contando histórias. Gentilmente uma de suas filhas trouxe-o até o Colégio Sesi Irati onde foi muito bem acolhido pelos alunos e seu jeito de ser inundou a instituição de belíssimas histórias de vida e sobre suas obras, eternizando os momentos daquela rica manhã.

Sempre se orgulhava de dizer que semianalfabeto de educação formal, ao longo de sua vida leu mais de 800 livros, mesmo tendo estudado apenas os primeiros anos do Ensino Fundamental e, com o conhecimento que os livros lhe trouxeram pôde dar novo significado à sua vida e de um incontável número de amigos e leitores.

Dos livros que leu, segundo ele, muitos foram presentes de maquinistas e funcionários da linha férrea. “O trem passava pelo Riozinho e eu, ainda ‘piaquito’, corria atrás gritando: queremos livros. E não há de ver que me escutaram? Jogavam livros para mim de vez em quando”, relata.

Atualmente, para fazer as leituras que tanto gosta, pede o auxílio dos familiares, que com gosto leem para ele todos os dias. São jornais, livros e revistas que ele ouve atentamente. Devido à perda da visão, ele reconhece os amigos pela voz e continua distribuindo gentilezas, elogios, sorrisos e, principalmente, suas histórias.

Depois de se aposentar, depois de tanto lidar com o ferro e o fogo, Gaspar passou a dedicar-se às Letras. Trocou os golpes certos e firmes no ferro, pela escrita cuidadosa e delicada no papel. Ao mergulhar no mundo das palavras, descobriu o talento

para a escrita. “De vez em quando, no aniversário de alguém, escrevo um poema de presente para a pessoa”, diz orgulhoso. Um presente que carrega todo o sentimento e carinho que o antigo ferreiro tem pelos amigos que a vida lhe proporcionou.

Sendo autor de diversos livros, Seu Gaspar colecionava em sua memória uma infinidade de narrativas vividas por quem testemunhou a chegada do progresso, a substituição das carroças feitas com tanto suor pelos automóveis. Ele viveu a ditadura e a repressão, mas isso não lhe tirou o bom humor. Ele contou de modo suave dos tempos de menino, em que falar polonês era proibido aos imigrantes brasileiros e ele servia de vigia para avisar aos polacos para falarem português quando a polícia se aproximasse.

Ele foi chamado para os combates da Segunda Guerra Mundial, mas pouco antes de partir, o conflito terminou. “Hitler soube que Gaspar Valenga, o valentão, estava indo e desistiu”, brincava, sempre sorridente ao mencionar este fato de sua vida. Depois da animada conversa, foi a vez de os estudantes surpreenderem os autores, com vídeos falando sobre sua vida e obra. O encontro finalizou unindo o clássico ao contemporâneo, com entregas de flores, abraços e muitas *selfies* para registrar o momento.

Considerações finais

A produção da História está diretamente ligada com o estudo e utilização de fontes históricas que lhe conferem um caráter mais aproximado dos contextos de vida dos indivíduos inseridos em um determinado contexto e social, espacial e temporal. Nesta perspectiva, relacionar o estudo da história, trazendo para o debate as produções culturais e seus registros literários torna-se salutar para que haja uma ampliação das perspectivas de estudo das ações dos indivíduos no tempo e no espaço.

No ano de 2015, foi oportunizado um momento de interação entre a história/memória e suas manifestações literárias, trabalhando a inter e transdisciplinariedade no Colégio Sesi Irati com a realização

de uma série de atividades que culminaram com o I Café Literário do Colégio Sesi e contou com a presença de autores da região membros da ALACS (Academia de Letras e Artes do Centro Sul).

Com o objetivo de proporcionar aos alunos do Ensino Médio essa experiência, estudantes do Colégio Sesi de Irati ofereceram um café literário aos escritores iratienses: Gaspar Valenga, Leandro Ditzel, Luiza Nelma Fillus, Naiade Ribeiro de Camargo e Carolina Filipaki de Carvalho. Durante o evento os escritores contaram sobre o processo criativo para a elaboração das obras, as dificuldades e curiosidades acerca de seus livros.

Conhecer o autor de uma obra literária é transpor uma barreira que nos deixa ainda mais próximos do mundo da fantasia e do conhecimento. Ao dialogar com aquele que escreveu, nos comoveu e nos levou para uma viagem imaginária, uma série de novas janelas se abrem a nossa frente. Entendemos o porquê dos acontecimentos e materializamos a nossa imaginação, unindo a literatura e a história.

Foram muitas experiências compartilhadas desde a forma como os livros são editados e produzidos até as dificuldades que assolaram nossos autores. O I Café Literário, informalmente, impulsionou os alunos a querer saber mais sobre as histórias dos autores e suas vivências literárias ou não. Além de ser uma das últimas lembranças da participação do autor Gaspar Valenga no Colégio Sesi, pouco tempo antes de seu falecimento.

Referências

- BARROS, José D'Assunção. *O campo da história: especificidades e abordagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*: estudos de teoria e história literária. São Paulo: Nacional, 1985.

CHALHOUB, Sidney; PEREIRA, Leonardo Affonso de M. Apresentação. In:

CHALHOUB, Sidney; PEREIRA, Leonardo Affonso de M. (org.) *A história contada*: capítulos de História social da Literatura no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998. p. 7 - 13.

CHARTIER, Roger. *A história cultural*: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

CHARTIER, Roger. *Cultura escrita, literatura e história*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARTIER, Roger. *À beira da falésia*: a história entre certezas e inquietude. Porto Alegre, RS: Ed.Universidade/UFRGS, 2002.

CHARTIER, Roger. *A história ou a leitura do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DUBY, Georges. “Problemas e Métodos em História Cultural”. In: *Idade Média, Idade dos Homens* – do Amor e outros ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p. 125 - 130.

GINZBURG, Carlo. *Nenhuma ilha é uma ilha*: quatro visões da literatura inglesa. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas, SP: EdUNICAMP, 1990.

NORA, Pierre. *Entre memória e história*: a problemática dos lugares. Projeto História, São Paulo, v. 10, p. 7 - 28, dez. 1993.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & história cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

RIGON, M. C. *Prazer em aprender*: o novo jeito da escola. Curitiba, PR: Kairós, 2010.

Literatura e autonomia na leitura de *le mos dom*

*Cristiane de Mesquita Alves*¹

Notas introdutórias

A Mário Farias
A Leandro Venceslau
Matemáticos encantados pela Literatura

Quero reler alguns livros. Vou relê-los porque é sempre uma alegria caminhar por caminhos conhecidos e esquecidos. É como se fosse pela primeira vez. (ALVES, 2014, p. 12).

O Projeto *Lemos Dom* iniciou-se como parte dos conteúdos sobre o Realismo Brasileiro nas aulas de Literatura, na turma de 2º ano do Ensino Médio, em uma escola de ensino particular, no município de Castanhal no Pará. Sua elaboração se deu a partir das curiosidades dos alunos em relação à personagem Capitu; suas dúvidas e suas inquietações acerca da personagem machadiana em relação ao adultério e na pequena disputa formada em sala de aula, dos defensores e dos juízes da mulher de “olhos de recassa” (ASSIS, 2008, p. 965).

Somada aquela discussão, foi interessante perceber, que dos 38 comentadores do livro de Machado de Assis, apenas três leram de fato a obra, e os demais traçavam seus comentários a partir das informações extraescolares, coletadas de familiares (normalmente

¹ Professora/Tutora UEPA/UAB. Mestre e Doutoranda em Comunicação, Linguagens e Cultura pelo PPGCLC da Universidade da Amazônia. Bolsista Prosup/CAPES. Integrante do GITA- Grupo de Pesquisa Interfaces do Texto Amazônico. cris.mesquita28@hotmail.com

pais e irmãos que já tinham passado em vestibulares, em que na relação dos livros de leituras obrigatórias, *Dom Casmurro* estava listado); assistiram à série global *Capitu* (2008) roteirizada por Euclides Marinho, com direção e texto final de Luiz Fernando Carvalho; quatro alunos já tinham visto o filme *Dom* (2003), direção de Moacyr Góes; um leu o livro em *Histórias em quadrinhos*, adaptado por Wellington Srbek e José Aguiar (2013) pela Editora Nemo; uma aluna havia lido um paradidático na escola na época de seu Ensino Fundamental II e os outros ouviram falar pela escola, pelos ambientes virtuais ou pelas referências que não sabiam de fato, certificarem-se de onde viram ou escutaram falar da obra, e do ***enigma de Capitu***.

Diante desse quadro, ousei desafiá-los a lermos juntos, o livro na íntegra em sala de aula. A leitura ao todo, levou três meses, uma vez que tiramos de nossas 2 aulas de Literatura semanal, uma aula para que o restante do conteúdo programático desse sequência. Depois desse procedimento, propomos uma atividade, a qual pudesse me levar a perceber, enquanto professora e, também leitora da obra de Machado de Assis, a visão que eles tiveram da leitura do texto lido. Como a leitura antes, foi realizada de forma coletiva em que cada um, leu um ou três capítulos para que todos pudessem participar do processo de leitura e escuta e compartilhar com os demais as dúvidas, sobretudo em relação ao vocabulário de algumas palavras e expressões do século XIX, em que o texto foi publicado, sugeri que cada aluno, apresentasse sua percepção do capítulo em que foi leitor para turma.

Depois de um mês, recebi um universo de reinventamentos da obra lida, os quais foram capazes de “automatizar e de afinar as investigações nos textos. Esses saberes podem ainda ser verificados em atividades de escrita literária em que o aluno se situa na posição de autor animado por intenção artística.” (ROUXEL, 2013, p. 21). Tal intenção de criatividade e autonomia por parte desses alunos, levou-me a construir uma espécie de caderno ou mesmo diário, o qual pudesse condensar os resultados das impressões de leitura desses

adolescentes de 15 a 17 anos, dessa turma, que no final do segundo semestre de 2017, levaram-me a compreender como as minhas orientações de Literatura, puderam fazer eles entenderem a Literatura, da maneira como ela deve ser entendida, como um direito que temos, por ela “nos diz [er] o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada.” (COSSON, 2007, p. 17).

Por este motivo é que ela tem sido considerada nas nossas sociedades, “um instrumento poderoso de instrução e educação entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo.” (CANDIDO, 2004, p. 175), isso pode ser comprovado mais uma vez, a partir da ação dos alunos, pela reflexão de suas leituras individuais como resultados de uma discussão coletiva, de uma das obras mais importantes de Machado de Assis.

Assim, os trabalhos foram realizados com base na perspectiva metodológica de abordagem mais qualitativa que quantitativa, pois o nosso interesse estava mais voltado para perceber a interpretação dos textos dos alunos como leitores proficientes, dentro de associação livre, na técnica de análise de conteúdos usada por eles, como: as leituras sistemáticas, levantamentos de indicadores de materiais que poderiam ser usados como suportes de leituras intertextuais ao romance machadiano, pelo viés da realização de inferências (BARDIN, 2004), por compreendermos que as atividades de leitura são como métodos realizados no mundo social, em situações concretas, através da linguagem, nas suas diferentes modalidades, que realizamos muitas das ações que nos interessam, pois “São nas situações sociais, com objetivos sociais e com modos sociais de interação, as que determinam, [...], os tipos de atividades que podem ser realizadas, que tipo de contextos podem ser construídos pelos participantes” (KLEIMAN, 2006, p. 25), e pelas possíveis interações em que os mesmos criaram para poder

desenhar em sala um novo contexto de leitura em ação a respeito de *Dom Casmurro*.

Lemos Dom em sala de aula

Os velhos ensinam saberes para que os mais jovens possam começar a navegar a partir do porto onde eles chegaram. O que, para os velhos, foi porto de chegada, será para os jovens porto de partida: para que possam ir além deles mesmos. (ALVES, 2014, p. 52).

O processo de leitura da obra machadiana contribuiu para formar no aluno o que denominamos de letramento literário, concebido como uma das formas que o aluno tem para fazer usos sociais da escrita, levando-se em consideração a singularidade desse tipo de letramento, concentrado no emprego da linguagem literária que possibilita ao aluno leitor lê “o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2007, p. 17), além disso, a proposta estruturou-se a partir das reflexões sobre algumas orientações presentes nos PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) em relação ao ensino do texto literário, como: “Compreender e usar **os sistemas simbólicos das diferentes linguagens** como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.” (PCNEM, 2002, p. 145, grifos meus), aspectos dos usos da língua empregados pelos alunos na construção das criações, das novas possibilidades de ler o texto de Machado de Assis, pois na formulação das novas impressões, surgiram textos nos formatos de resumos, versos, desenhos, colagens e outras atribuições de escrita, que ultrapassaram a forma de prosa romanesca tradicional de *Dom Casmurro*, confirmando na prática os requisitos de analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando o texto com os seus contextos, mediante a natureza, função, organização das

manifestações da escrita, de acordo com as condições de produção e recepção expostos nos PCNEM.

Ademais, este projeto levou também o corpo discente a confrontar opiniões e pontos de vista dos colegas a respeito das diferentes linguagens e suas manifestações específicas apresentadas pelo texto literário elencado para estudo. Passaram a conhecer, a respeitar e preservar o patrimônio nacional literário pela valorização da História, informações sobre a cultura e costumes da sociedade brasileira do século XIX, presentes na Literatura Crítica de Machado de Assis, responsável por formar diferentes visões de mundo, construção e apreciação criativa da arte nos 38 jovens envolvidos na pesquisa.

Nesse sentido, o projeto estabeleceu um diálogo possível entre a literatura escolarizada, didatizada e rotulada em períodos literários tradicionais com uma Literatura de leitura mais descontraída, menos formalizada, menos regrada de um texto classificado como canônico, permitindo na execução dessa proposta um caráter didático-metodológico que tornasse o texto literário mais acessível, por meio desse promover de eventos de leitura literária, o qual familiarizou os alunos com vários gêneros, motivando-os a demonstrar sua experiência de escrever Literatura de um modo peculiar de cada um, valorizando assim a compreensão e recepção de interpretação de todos os outros participantes da sala acerca do texto de Machado de Assis, ampliando o próprio aprendizado com o compartilhamento das leituras do coletivo.

Também, o projeto proporcionou o aprendizado do texto literário de Machado de Assis, intermediando três tipos de saberes úteis na leitura literária em classe, como: “saberes sobre os textos (gêneros, poética, funcionamento dos discursos etc.); saberes sobre si (mais subjetivo, é a visão própria sobre o texto); saberes sobre o ato léxico (que regem a “cooperação interpretativa)” (ROUXEL, 2013, p. 21, grifos da autora), além de levar o aluno a expor na escrita uma das mais importantes características da educação literária: o uso da imaginação, o poder de construir “modelos possíveis da

experiência humana. No mundo da imaginação vale tudo que seja imaginável.” (FRYE, 2017, p. 18).

Nesse universo, em que a Literatura é um direito que temos como essencial, tanto como temos direito ao vestuário, à moradia, à alimentação, ao amparo da justiça pública, à liberdade de expressão, “não há povo, não há homem que possa viver sem ela, isso é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação” (CANDIDO, 2004, p. 174), a literatura aparece como um modelo de interpretar a experiência humana, pelo viés da arte, que por sua vez parte do mundo que construímos e obsevamos. Ela “começa com a imaginação, e então, dirige-se para a experiência comum- isto é, procura fazer-se tão convincente e reconhecível quanto possível” (FRYE, 2017, p. 19).

A Literatura é um censor que capta a sensibilidade e a sensibilidade do ser humano. Ela pertence ao mundo que o homem construiu e constrói, e não apenas ao mundo que ele vê, o mundo literário é um mundo humano concreto de experiência imediata e de experiências passadas, um povo vive a sua literatura e a literatura se torna um censor para sentir as expressões desse povo.

Logo, ao propor tal tarefa aos alunos no Projeto *Lemos Dom*, na verdade, já esperava ler nas páginas que seriam entregues a mim, como uma forma de ver o entendimento do texto *Dom Casmurro* lido por eles, essa experiência humana de meus alunos como produto da imaginação deles, educada a ser sempre renovadora própria da vida e da arte, tarefa que o livro tem de nos mostrar a capacidade de nos reeducar os nossos começos, meios e fins, pois ele, o livro literário é assim “como a vida. As grandes narrativas favorecem a nossa visão histórica e criam o caldo de cultura no qual brotam as utopias. Pois sem utopia não há ideal, e sem ideal não há valores nem projetos.” (BETTO, 2017, p. 47). E, isso mais uma vez foi comprovado pelo olhar desafiador, perspicaz, irreverente, criativo e novo, sempre novo desses meus jovens alunos.

Nossas leituras de Dom

Por que ler literatura? Porque ela enriquece a vida de maneiras que não encontramos em nada mais. Ela nos torna mais humanos. E quanto melhor aprendermos a lê-la, tanto melhor ela fará isso. (SUTHERLAND, 2017, p. 14).

A Literatura tem um papel particular a cumprir em nossa formação intelectual e cultural, pois “a literatura é parte inseparável da cultura, não pode ser entendida fora do contexto pleno de toda a cultura de uma época. É inaceitável separá-la do restante da cultura”. (BAKHTIN, 2017, p. 11), sendo assim, compreendê-la em diversos contextos, é atribuir ao aluno leitor um meio de compreender a si mesmo, como um processo dentro de uma sociedade regrada, que ele também faz parte, e de certo modo, contribuir para o desenvolvimento cultural dessa sociedade. Desse ângulo, compreendemos que a sala de aula é o espaço ideal para demonstrar ao aluno qual o papel social e cultural da Literatura, já que este espaço representa “um papel regulador [...] intersubjetivo onde se confrontam os diversos “textos de leitores”, [...] lugar de debate interpretativo, [...] ela ilumina a polissemia dos textos literários e a diversidade dos investimentos subjetivos que autoriza” (ROUXEL, 2013, p. 23, grifos da autora), por ser um espaço construtor constante do conhecimento.

Também é o lugar onde a inventividade do professor entra em ação no momento em que seu poder de leitura é requisitado para elaborar um dispositivo capaz de regular e interpelar sobre o poder de interpretação do discente. Neste viés, o professor é o sujeito leitor altamente proficiente, “o profissional que precisa vislumbrar, em diferentes parâmetros (idade dos alunos, expectativas institucionais), que leitura do texto poderá ser elaborada na aula.” (ROUXEL, 2013, p. 29), assim por meio de sua prática da leitura discursiva, discutida em sala de aula, poderá oferecer possibilidades de renovação do ensino da Literatura.

Desse modo, partimos dessa reflexão sobre os espaços de sala de aula e outros em que a Literatura deve ocupar nesse ambiente escolar e das experiências humanas experienciadas pelos alunos, para justificar, demonstrar a ação resultante da interpretação realizada por eles no Projeto *Lemos Dom*. Consta ainda apresentar nessa exposição de recortes de alguns resultados selecionados para a construção deste capítulo para esta coletânea, que os trabalhos foram elaborados a partir das aptidões e dos domínios cognitivos e afetivos de cada aluno. Não se impôs a nenhum deles uma regra ou modelo. Deixei-os disponíveis para lerem e exporem as leituras por meios dos caminhos em que eles mais se sentissem livres para expressar em palavras ou em linguagens não verbais, todo seu poder de discernimento sobre a obra machadiana, até mesmo aqueles que não se sentiram confortáveis, a priori, pela leitura, teve a oportunidade de representar sua dificuldade, e, conseqüentemente, demonstrar por meio de suas próprias palavras e jeito de escrever a elaboração de seu próprio entendimento sobre o texto, como foi o caso deste estudante, leitor do *Capítulo 15 – Outra voz repentina*, de *Dom Casmurro*:

Nesse capítulo fiquei meio confuso, porque eu entendi que Bento e Capitu estavam separados pelo muro, e agora nesse capítulo eles estão juntos no mesmo lado, *mas continuando*, Bento ao ouvir a voz de repente do pai da Capitu a chamando, então rapidamente solta às mãos de Capitu, da mesma forma que Capitu também solta grosseiramente e rapidamente, além de riscar com força o nome dela e do Bento que estava escrito no reboco do muro.

Após isso, *entendi que um homem com corcunda tinha acabado de chegar na mesma hora*, e acaba perguntando se eles estavam jogando o jogo do siso, até agora fiquei pensando no que poderia ser isso, por que no dicionário siso significa juízo, então eles jogavam um jogo do juízo?

Mas deixando de lado isso, o capítulo termina com Capitu conversando com pai de Bento e ele próprio também, além do

assunto ser sobre passarinhos. (MONTEIRO, A. S, 16 anos, grifos meus).

É interesse perceber o quanto o aluno se interfere na leitura, marcando um vínculo de intimidade, isso possibilita compreender a importância dessa atividade de interpretação literária como “um princípio a externalização da leitura, isto é, seu registro.” (COSSON, 2007, p. 66), que pode variar de acordo com a leitura de mundo (FREIRE, 2003), os pressupostos adquiridos ao longo da formação escolar, familiar e social do aluno, e, sua idade. Tudo isso, é importante para que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida, nesse projeto a leitura de *Dom Casmurro*, e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo também o diálogo com outras formas de textos, até não verbais, como foi o caso de algumas alunas. Para expressar o capítulo XXXVI, da obra intitulado: *Ideia sem pernas e ideia sem braços*, a aluna I. V. C, de 15 anos, optou por externalizar seu entendimento do capítulo com base na figura e colagem do programa de computador, também presente em um dos aplicativos de seu celular: PicsArt.



Imagem retirada do Pinterest colagem feito no PicsArt

Outra leitora, a L. B. G. S, de 17 anos, apresentou sua exposição da obra, adotando uma forma de apresentação textual mista. Interpretou o capítulo 51: *Entre luz e fusco*, desse modo:

O poema “ENTRE LUZ E FUSCO“, apresenta traços de melancolia, e também separação de amores de dois adolescentes que ainda não sabem bem ao certo o que é o amor, mais antes da separação fizeram um juramento de volta um para outra e se casar e selaram essa promessa com um beijo belo e puro, mais apesar de quererem ficar juntos não podem pois não querem mentir principalmente mentir a Deus que é o principal motivo dele ir embora. E o amor dos personagens nas palavras do autor puro e sem a malícia dos homens, e além da vocação com ele tinha uma vocação com ela. (SMITH, L. B. G, 17 anos, grifos da aluna).

Além de expressá-lo no formato de imagem retirada de ambientes virtuais:



ENCONTRO DE ALMAS GÊMEAS: Despertar de Gaia - blogger500 × 400 Pesquisa por imagem. Disponível: <http://despertardegaia.blogspot.com/2013/06/encontro-de-almas-gemeas.html> acesso em 27 de setembro de 2017.

Mesmo caminho percorrido foi realiado por L. B. M. S, de 15 anos, que expressou seu discernimento sobre o capítulo 59:

Convivas de boa memória, de *Dom Casmurro*, por meio de um desenho de sua própria autoria.



Assim como fez suas considerações acerca do capítulo 60: Querido Opúsculo, de forma tradicional, ou seja, pela prosa:

O personagem não se identifica, ele fala sobre o opúsculo. ***Pelo o que eu entendi***, ele fala sobre lembranças, suas saudades, e escreve de uma forma como se não valesse a pena ler suas obras, como se fosse perda de tempo, e na sua visão, nada mais tem cor.

E no final ele diz “vamos ao mais que me foi saindo das páginas amarelas.”, o que é meio irônico, porque no capítulo anterior ele diz que abomina essa cor. (SILVA, L. B. M, 15 anos, grifos meus).

Na sequência das exemplificações das recepções dos alunos-leitores envolvidos no Projeto *Lemos Dom*, selecionei mais dois trabalhos como resultados dessa experiência que a prática literária exerce sobre a formação leitora de meus alunos, ratificando um dos discursos do Letramento Literário, de que a Literatura por mais que tenha a palavra escrita como arma predominante, ela também fomenta na “exploração das potencialidades da linguagem, da

palavra e da escrita [...]. Por esta exploração, [...] revela-se como a prática fundamental para a constituição de um sujeito da escrita.” (COSSON, 2007, p. 16). Assim, no que tange a essas novas potencialidades, permitindo a manifestação literária por meio de outras artes ou formas, mais um exemplo de *Dom Casmurro*, exemplificado por desenho, pela autoria de M. C. P, de 15 anos. Dentre os vários capítulos que esta aluna leu, elenquei alguns, como: O capítulo 80: *Venhamos ao capítulo*:

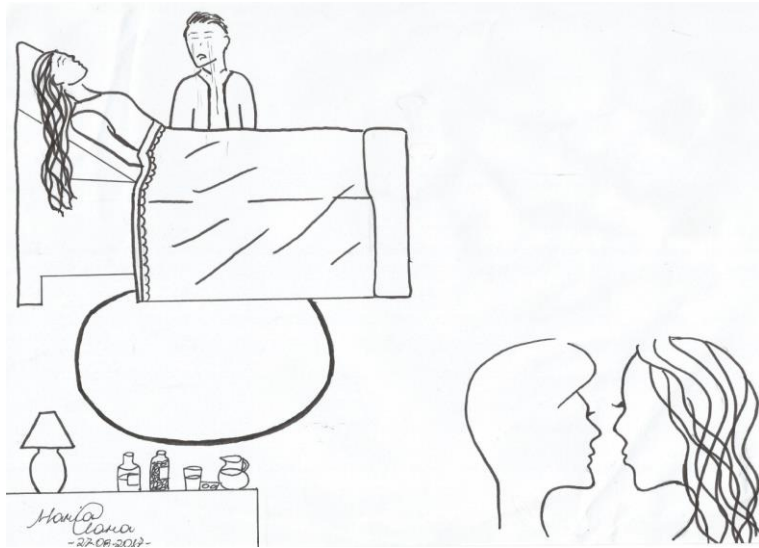


A explicação do mesmo capítulo, escrito pela aluna:

Ao ler o capítulo 80, percebe-se a grande dúvida do narrador-personagem (que não revela sua identidade), sua mãe sempre teve uma religiosidade demasiada, nesse sentido, ele foi prometido ao seminário, onde cumpriria a promessa de sua mãe. Entretanto, surge uma moça chamada Capitu que remete a dúvida e angústia. No desenho, representei a dualidade a respeito dos caminhos que ele estava a seguir, e a grande dúvida que o cercava. A moça traz

grandes rastros de uma mulher tentadora e que deixava o personagem desarmado. (PALHETA, M. C, 15 anos).

Na sequência, ela também acrescenta mais um desenho e uma explicação sobre o capítulo 81: *Uma palavra*, assim compreendido pela autora da discussão:



O capítulo é seguido pelas impressões da aluna, também manifestada por sua escrita, apresentando sua forma de ver a literatura a partir de diferentes enfoques, numa atitude que corrobora ao discurso de que “Escrever é escavar: memórias, histórias, conjunturas, ideias e perfis. Não basta alinhar vocábulos. É preciso desbordar a vida, sem meias nem peias.” (BETTO, 2017, p. 41), sem regras excessivas, e, é o que leva essa estudante leitora a ampliar seu poder de leitura e modos de escrever a Literatura:

Minha observação a respeito desse capítulo foram as insinuações em relação ao narrador e Capitu, que o deixavam irritado. Em segundo plano, pude perceber a tristeza do pai de Sancha que “estava enferma caíra na véspera com uma febre, que se

ia agravando”, e representei através da ausência de cores. Por fim, o encontro de Capitu ao seu amado que traz as emoções de encontrar um amor. (PALHETA, M. C, 15 anos).

Já no capítulo 136: *A xícara de café* foi assim explicado por M. C. P, de 15 anos, com base nesse desenho de sua criação:



Seguido de suas considerações sobre o mesmo capítulo:

No capítulo, tudo se passa em torno de uma xícara de café, que representa a vontade do personagem de tirar a própria vida, devido a uma angústia que remete a ele dúvidas e dores. Dessa forma, ele faz referência a filósofos, a fim de ganhar coragem do ato. Dissolveu a substância no café, que tinha o poder de pôr um fim em sua vida. Ezequiel é o grande motivo, a criança carrega todas as dúvidas que acercam o narrador, porém também deixa ele sem qualquer reação. ***Na imagem, a finalidade foi representar a xícara que é o ponto chave para minha compreensão, a caveira simbolizando a morte e o livro as referências.*** (PALHETA, M. C, 15 anos, grifos meus).

Houve trabalhos em que os alunos, também se posicionaram diante das posturas assumidas pelas personagens, apontando características as mesmas, ampliando as descrições do texto original, como lido na percepção do aluno, no capítulo 126: *Cismando*:

De início podemos ver **Bentinho** bastante **desapontado** com seu discurso, pois pensava que ele **não era digno** do enterro do amigo e depois da tentativa de José Dias de dizer que **ele estava errado** sobre o discurso Bentinho começou cismar com que viu no enterro.

Comparou sofrimento da viúva com as ações de Capitu, pediu que José Dias levasse as damas para casa que ele ia andando, durante o trajeto cismou, mas ainda sobre o fato, mas pensou que sua paixão ofuscando sua linha de pensamento, mas **ficou cheio de dúvidas** das ações de Capitu no enterro. (CAMPOS, M. R. F, 17 anos, grifos meus).

Além disso, a forma e a posição do romance *Dom Casmurro*, canonizado dentro do panorama historiográfico das Literaturas Brasileira e Internacional e aos comentários da crítica em relação à obra, foi outro critério interessante observar neste processo de leitura não levantado pelos alunos. Eles estavam tão centralizados no processo bartheano de leitura da obra, que partiram logo da premissa de que o texto literário é “um “tecido de brancos”, o texto é “esburacado”, e espera que o leitor o complete.” (ROUXEL, 2013, p. 25), e investiram nas suas leituras sua experiência de mundo, responsáveis por criarem resultados tão inovadores que possibilitassem novos remendos nesse esburacamento que as obras literárias trazem.

Assim, surgiram diversos novos preenchimentos dessas leituras, como a poesia *Ode à Capitu*, criada para expressar os capítulos CXXIII: *Olhos de ressaca*, CXXIV: *O discurso* e CXXV: *Uma comparação* por meio dos versos:

Ode à Capitu

Primeiro Canto-

Sonhos vãos.

Sonhos vãos.

Tênuos sonhos de visões esgarçadas
no palor dos morros agonizantes de espaços
de luas ensanguentadas e morreres silentes.

Sonhos vãos

Sonhos vãos.

Onde estão?

A cabeça inclinada em silhuetas de janelas
entre abertas em seus naufrágios de murmúrios distanciados
ao abrir dos olhos na lembrança receosa dos oblíquos lampejos negros &
verdejantes,

de uma noite de estrelas poucas tocando melancolias lívidas dos
aposentos de outros tempos enraizados no porvir fresco das auroras em
suas matizes singulares de princípios, dos quais houve o conceber de tu
tocares minha boca com a tua boca- impoluta- tal qual quando
tocamos as pétalas invernais pelas primeiras vezes de uma infância já
dissipada pela lembrança de sermos outros- ermos- sem nos
reconhecermos pelas vertigens deixadas.

Sonhos além de noites.

Sonhos vãos.

Sonhos vãos.

Onde estão?

Noites além de ti que não é mais a mesma que eu temi, odiei.

Não é mais a mesma que eu, fatalmente, amei!

Tal qual luz que se apaga no lacrimejar dos meus olhos,
exilados no palejar de uma brancura sórdida que aos poucos se faz
inexistente ao firmamento
como o pertencer de nossas vertigens marcadas nas faces que não são
mais as nossas faces, mas de feições várias nos retratos dependurados
nos quintais de ingenuidades.

Segundo Canto-

Nossas mãos tocando-se sem tocarem-se.

Nossos juramentos bastando como ternura recíproca.

Nosso tempo de dissimulados para o porvir de segredos confessados
como verdades castas.

Nossa desconsolação de nos sabermos distantes, com saudades das tardes ínfimas em grandezas brevíssimas de brincadeiras mais breves.

Eu, como padre.

Tu, como noiva.

Sonho vãos.

Sonhos vãos.

Onde estão?

Há tanta saudade no coração!

Eu, sorrindo quando minhas mãos pálidas e trêmulas tocarem a palidez e o tremor de tua boca ao receber a hóstia unvida do meu espírito.

Oh divino pecado!

Oh santo pecador!

Que ao menos minhas mãos possam ser o beijo na tua boca no altar.

Que ao menos minha benção possa ser o desejo de querer-te em núpcias-nua e despojada- junto à mim jamais perdoado.

Oh divino pecado!

Oh santo pecador!

E que esta minha alucinação de errante ermitão, possa ser a realidade redentora de nós, novamente- juntos- ao altar de nossos anseios obscurecidos à outrem.

Oh divino pecado!

Oh santo pecador!

Ah Capitu!

Eu louvo tua astúcia perante minha mãe.

Eu louvo tua astúcia perante a mim, que tenho medo que tuas mentiras sejam verdades e que tuas verdades sejam um modo de ludibriar também a mim- teu falso padre em troca de um futuro de amante.

Terceiro Canto-

Vejo-te pelo bairro.

Vejo teus olhares, que não são para os meus olhos, mas para olhos esquivos de peraltas numa ociosidade de poetas noturnos, que cantam seus versos em tuas horas insones, posta nas janelas de luas que iluminam a lividez de tua pele e o verde marinho dos teus olhos, ocultos em outros olhos, que não são os meus olhos.

Sonho vãos.

Sonho vãos.

Onde estão?

Há tanta saudade no coração!

Não me digas.

Não me fales de outros olhares, que não sejam os teus.

O medo de saber de outras carícias e agrados, que não proveram de mim, mas que mesmo assim foram cortejados à ti.

Sonho vãos.

Sonho vãos.

Onde estão?

Saudade é desconsolação.

O quê falar-te se no meu rosto já transparece palavras descrentes e revoltadas de si?

O quê falar-te se os meus olhos deixam-se cair no medo de dizer o que não vejo constantemente?

Mas sinto, em desespero, como se fosse a derradeira sensação a ser sentida por mim, posteriormente entregue à apatia de tua ausência composta de uma saudade; desprezo, sentimentos restantes por ti.

Quarto canto-

Dai-me minha solidão!

Sonhos vãos.

Sonhos vãos.

Onde estão?

Saudade é desconsolação.

Dai-me minha solidão!

A pungência da beleza alastrando-se na revolta e no ódio de te amar.

Quebrem-se as juras!

Quebrem-se as juras!

Quebrem-se logo as juras malditas!

Cessem os cânticos e o lirismo de um tempo, pois para os que são sinceros,

o que resta é a falta e a impossibilidade de voltarmos a ser o que éramos e o que nunca fomos.

Pois os beijos tornam-se unhas cravadas no pescoço!

Pois as flores tornam-se os estilhaços arrancando os seios!

Pois a ternura dos gestos torna-se o desprezo pelos teus gestos!

Pois as tardes de companhias tornam-se as solidões das noites longas!

Pois a disposição para ver-te torna-se a preguiça de ver meu próprio reflexo em semelhança!

Dai-me minha solidão!

Dai-me minha solidão!

Porque, na verdade, depois de todos os esconjuros e atrocidades sentidas, o que eu sinto por ti, Capitu, não é nada mais do que um passado, um presente, um futuro, um tempo, uma

eternidade de caos, beleza, e, sobretudo, amor! (SAMPAIO, Victor, 17 anos).

Assim como tiveram trabalhos em alunos expressaram seu ponto de vista de forma sucinta, como ocorreram no exemplo abaixo, sobre o capítulo LXXV: *O desespero*:

Ele disse que conseguiu escapar de tudo, menos dele mesmo. Ele correu até o seu quarto, falava sozinho, perseguia-se, e se jogava. Ele chorava e abafava seu choro. Ele jurou nunca mais ver Capitu. Da cama dele dava de ouvir a voz de Capitu, que foi passar à tarde com a mãe dele, e com ele, mas ele não saiu do quarto, por mais abalado que estivesse. (SOUZA, L. M. A, 15 anos).

Bem como nos capítulos 118: intitulado de *A mão de Sancha*, sintetizado: “Neste capítulo, o narrador filosofa sobre a duração das coisas e o fato que tudo acaba um dia, para introduzir o capítulo em que a relação entre sua família e a de Escobar começa a se abalar. Resumindo, Bento acaba sentido algo por Sancha.” (ALMEIDA, R, F, O, 15 anos) e no Capítulo 119: *Não faça isso, querida!* “Neste capítulo, o narrador pede à leitora que não feche o livro por perceber o rumo trágico da história: ele avisa que mudará o rumo.” (ALMEIDA, R, F, O, 15 anos).

E , outros em os alunos se prolongaram, acrescentando mais detalhes, mais explicações a pequenos capítulos da obra original, inclusive comprovando com passagens do próprio autor, Machado de Assis, como no caso do capítulo CXXXI: *Anterior ao Anterior*:

Capitu, Bentinho e Ezequiel, filho do casal, estão sentados à mesa após o jantar, onde o casal fala sobre o olhar de Ezequiel, que Capitu afirma que se parece com o de um amigo de seu pai e o de Escobar, tido por ambos como mortos. Capitu e seu filho brincavam, e Bentinho os observava, após um tempo concordando com o fato de que os olhos de seu filho se pareciam com os do defunto Escobar diz que “Afim não haveria mais que meia dúzia de expressões no mundo, e muitas semelhanças se dariam naturalmente” (Bentinho, Dom Casmurro, pág: 168).

Bentinho ao observar Capitu diz que os olhos de Ezequiel na beleza saíram os olhos dela, o que a faz sorrir, e consigo mesmo Bentinho pensa nas palavras de mestra Povo “Quem o feio ama bonito lhe parece.” (Bentinho, Dom Casmurro, pág:168) O que lhe dá vontade de correr até a sua mulher e a encher de beijos. Logo depois o narrado comenta que “... mais esse outro incidente não é radicalmente necessário à compreensão do capítulo passado e dos futuros; fiquemos nos olhos de Ezequiel”. (Narrador, Dom Casmurro, pág:168). Tirei daqui: <http://sanderlei.com.br/PDF-Download-Book-Livro-Baixar-Online/Machado-de-Assis-Dom-Casmurro> acesso em 09 de setembro 2017 e daqui: Obras Completas de Machado de Assis, vol. I, Nova Aguilar, Rio de Janeiro, 1994.



(LIMA, K. M. R, 16 anos).

Ademais a essas exemplificações, tivemos muitos mais trabalhos recepcionados de forma crítica e original, que mais tarde, pensaremos em uma publicação mais ampla, capaz de abarcar todos os 148 capítulos da obra original lidos por mim e pelos alunos. E, para demonstrar uma última análise para irmos às considerações finais deste artigo, finalizo apresentando minha própria leitura, pois também entrei no círculo de leituras deles, para demonstrar que meus velhos saberes de professora, também podem ser renovados com a prática constante de releituras de um livro que li em minha juventude, e que reli em tantas outras oportunidades em sala de aula, e que hoje, serve como um dos meus objetos teóricos de estudo, nesse caminho acadêmico que sigo hoje, no meu doutorado. Pois bem, para mim, coube a leitura de um capítulo especial: Capítulo CV: *Os Braços*.

Neste capítulo, Bentinho narra os destalentos de Capitu. Não tocava piano, como a tradição da educação das moças de sua época.

Também não cantava bem, e quando o fazia, era raro! Mas, Capitu gostava de dançar. E, quando dançava no salão de braços a mostra seduzia os demais homens, com encanto e beleza que deixava o marido, enciumado: “De dançar gostava, e enfeitava-se com amor quando ia a um baile; os braços é que... Os braços merecem um período.” (ASSIS, 2008, p. 1037). Eles eram de uma beleza que levou Bentinho a tentar convencer Capitu a ir aos bailes sem braços nus, e para isso, foi pedir ajuda de Escobar, que proibiu Sancha sua mulher de ir com roupas em que pudessem mostrar os braços. Como Bentinho sabia que Capitu, era de uma autoridade só, disse que Escobar proibira Sancha, com o intuito de ela também não ir. (ALVES, Cristiane de Mesquita, Professora, 36 anos).

Também aproveitei a leitura de um dos capítulos que fiquei para fazer minhas considerações e aproveitei para discorrer sobre a temática dos comportamentos educacionais impostos a mulher no século XIX, a visão de Capitu sobre tais desvirtuamentos, e levei outras exemplificações temáticas sobre comportamento e afazeres femininos, partindo da análise do quadro de *La lettrice*, de di Federico Faruffini (1864-65).



Federico Faruffini, *La lettrice*, 1864-65 ca. Olio su tela, 40,5x59 cm, Milano, Civica Galleria D'Arte Moderna

Percepções que também pude experienciar enquanto professora-leitora, compartilhando minhas releituras com os alunos, participando dessa ação com eles por meio da Literatura, que é a prática que “refina-nos a sensibilidade”. (FRYE, 2017, p. 88), aprimorando minha experiência literária acumulada ao longo desses anos de prática docente, diante da vida e da Literatura, pois, toda dimensão da experiência é renovada por meio da imaginação literária para que possamos perceber que “necessitamos de dois poderes na literatura: um para criar e outro para entender.” (FRYE, 2017, p. 91).

Logo assim, o que podemos perceber é que *Dom Casmurro* representa hoje para meus alunos, o que sempre representou para mim: “Uma grande obra de literatura nunca deixa de nos dar algo, qualquer que seja o momento de sua vida em que você a leia, e seja, lá de que fonte ela venha”. (SUTHERLAND, 2017, p. 113), ela sempre possibilitará a oportunidade para seu leitor apresentar sua experiência de mundo, empregada nessa pesquisa, como o fundamento para dar autonomia ao aluno no processo de elaboração de seu discernimento acerca da obra lida em sala de aula, pois acredito, na prática do magistério como uma “experiência formadora, assumindo [-me] como sujeito também da produção do saber, [convencendo-me] definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (FREIRE, 2003, p. 22).

Assim, diante desse projeto posso também confirmar que eu, enquanto professora, exercia o papel de educadora de vertente freiriana, que acredita na liberdade criadora por meio de uma educação voltada para a autonomia. Exerci mais uma vez, no Projeto *Lemos Dom* minha formação de professora-educadora esboçada por Rubem Alves (2014), pois fui educadora poeta, da beleza, mestre zen, semeadora de futuro, e o mais importante: fui e continuo sendo a educadora sonhadora “prestes a partir e que está à procura de herdeiros.” (ALVES, 2014, p. 179).

Notas Conclusivas

Mediante a essas considerações expostas acima a respeito dos resultados da pesquisa, da experiência literária realizada em sala de aula por meio do Projeto *Lemos Dom* pontuo algumas notas conclusivas: a 1) é a de que a literatura sempre desempenhará um papel fundamental em nossas vidas, por meio de seu universo de elementos simbólicos que encontra uma correspondência de significado em algum momento em nossa vida, independente da idade em que nos encontramos, há no texto literário um poder de associação e de identificação da vida real ao encontro da vida ficcional, pois a Literatura “tem muito isso de identificar o mundo humano com o mundo natural em torno e buscar analogias entre os dois.” (FRYE, 2017, p. 42).

As nossas impressões sobre a vida e sobre a sociedade em que estamos inseridos, vão se acumulando em nós por meio de nossas memórias, nossas vivências e experiências, que, muitas vezes, vão se organizando, criando foco e ordem a partir das leituras dos textos literários que vamos tendo contato no decorrer de nossas leituras e releituras. Isso, porque “quando o escritor usa uma imagem ou um objeto do mundo ao seu redor, ele o torna um símbolo.” (FRYE, 2017, p. 57), que vamos decodificando com base em nosso acervo memorialístico; isso pode ser ligeiramente comprovado pelas associações de imagens baixadas da internet ou desenhadas pelos alunos, quando os mesmos ao lerem o texto original de *Dom Casmurro*, aos poucos foram capazes de organizar imagens, as cenas mentalizadas pela leitura do romance a outras que eles já haviam tido contato, promovendo nesse processo uma associação de texto e imagem para melhor externalizar seu entendimento acerca da leitura.

Além disso, o poder de associação literária a outras formas de criação artísticas ou a outros gêneros textuais se torna nossa 2) nota conclusiva. A Literatura tem a capacidade de interagir-se com outras manifestações artísticas, não à toa que alunos fizeram usos de outras

formas de arte como o cinema, o desenho, a pintura, as imagens de blogs, virtuais etc., para estabelecer um elo comparativo do texto escrito, em que a palavra se torna primordial com outras maneiras de expressão. Essas associações contribuíram de forma significativa para que os alunos manifestassem os seus sentidos humanos, suas alegrias e tristezas do mundo em que estão inseridos e da interpretação do mundo das personagens do romance de Machado de Assis, para promoverem essas novas (des) formações e novas significações de leitura para a obra, criando assim, novas possibilidades de prazer para a leitura de um texto literário (ALVES, 2014).

Por conseguinte a este pressuposto, formulamos nossa 3) nota conclusiva: poder de criação por meio do prazer de ler, possibilitando a ação de duas práticas pedagógicas fundamentais no processo de ensino- aprendizagem: *aluno autônomo e professor facilitador* desse processo de interação do aluno e do livro. Nesse sentido, ao pensar o aluno como protagonista do processo de leitura de *Dom Casmurro*, exerci minha identidade docente de produtora de saberes, de uma aprendiz-permanente, integrando meus saberes acadêmicos epistêmicos exigidos nos currículos escolares a minha prática pedagógica do saber-ensinar ao saber-ouvir, saber-participar, saber-interagir, ao saber-compartilhar, compreendo que o currículo escolar está muito além das páginas pré-estabelecidas dos manuais de portais online, livros didáticos impostos a mim e aos alunos da escola; mas que o currículo na formação discente está voltado a um diálogo muito maior, o das práticas sociais e da vida.

Logo, minha sala de aula se tornou mais que um objeto de pesquisa, mais que um campo permanente de análise da educação, passou a ser um espaço em que eu estou, como mais um integrante no meio dos meus alunos, coordenando o processo de leitura, indicando caminhos, sugerindo dicas, e aceitando sugestões deles para o melhoramento de minha prática educativa, e, conseqüentemente, quando saio de sala, sinto-me feliz por ter concluindo uma linha de leitura, e por deixar o tubo de linhas nas

mãos deles, para que eles mesmos possam seguir como leitores livres, para irem de forma autônoma em busca de mais conhecimentos, entendendo de que o processo de educação é uma processo constante, que exige dos aprendizes (FREIRE, 2003): segurança, competência profissional e generosidade, comprometimento, compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, liberdade e autoridade que devem ser tomadas por usos conscientes de decisões, disponibilidade para o diálogo, e o mais importante na opinião dessa professora: exige querer bem aos educandos.

Referências

- ALVES, Rubem. **Variações sobre o prazer**. 2ª ed. 1ª reimp. São Paulo: Planeta, 2014.
- ASSIS, Machado de. Dom Casmurro. In: **Obras Completas**. V. 1. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008.
- BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Trad. Paulo Bezerra e Serguei Botcharov. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2017.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3ª. ed. Lisboa: Edições 70. 2004.
- BETTO, Frei, **Ofício de escrever**. Rio de Janeiro: Anfitheatro, 2017.
- BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.
- CANDIDO. Antonio. Direito a Literatura. In:_____.**Vários Escritos**. 4ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FRYE, Northrop. **A imaginação educada**. Trad. Adriel Teixeira, Bruno Geradine e Cristiano Gomes. Campinas- São Paulo: Vide Editorial, 2017.

KLEIMAN, Angela B. Leitura e prática social no desenvolvimento de competência no ensino médio. In: KLEIMAN, Angela B; MENDONÇA, Márcia; BUNZEN, Clécio [et al]. (Orgs). **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

ROUXEL, Anni. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. Trad. Neide Luzia de Rezende. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luiza de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs). **Leitura de Literatura na Escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

SUTHERLAND, John. O que é literatura? In: _____. **Uma breve história da Literatura**. Trad. Rodrigo Breunig. 1ª ed. Porto Alegre- RS: L&PM, 2017.

A literatura infantil afro-brasileira em sala de aula: divergências entre teoria e prática

Daniela Maria Segabinazi¹

Jhennifer Alves Macêdo²

Introdução

Literatura e Escola possuem raízes estreitas desde as mais tenras épocas. Esse entrelaçamento pode ser explicado no próprio contexto histórico em que a origem da literatura infantil esteve inserida, pois, por meio dos sistemas educacionais de diferentes povos e do desenvolvimento, por parte dos adultos, no que compete à psicologia e à pedagogia, foram criadas, traduzidas e adaptadas obras que formaram essa literatura direcionada para os infantes. Todavia, não podemos esquecer que nesse enlace, também estão inseridas as instâncias que prescreveram o que era adequado para ser lido pelos infantes e o que e como deveria ser produzido.

¹ Doutora em Letras pela UFPB (2011), vinculado a área de Literatura, Cultura e tradução, linha de Estudos literários da Idade Média ao Século XIX. Atualmente integra o quadro de professores da UFPB, com dedicação exclusiva e é líder do Grupo de Pesquisa: Estágio, ensino e formação docente (<http://www.ufpb.br/geef>). Também é membro do GT Literatura e Ensino, da ANPOLL. Tem experiência na área de Letras e Pedagogia, com ênfase em Literatura infanto juvenil, literatura brasileira, ensino de literatura, estágio supervisionado e formação de professores; atuando principalmente nos seguintes temas: práticas pedagógicas, literatura e ensino, literatura infantil e juvenil, leitura e letramento literário.

² Graduada em Letras (Habilitação em Língua Portuguesa) pela UFPB. Atualmente aluna de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da mesma instituição, vinculado à área de Literatura, Cultura e Tradução, seguindo a linha de Estudos Literários da Idade Média ao Século XIX. Membro do Grupo de Pesquisa Estágio, ensino e formação docente (<http://www.ufpb.br/geef>), na linha de Literatura infantil e juvenil, leitura e ensino.

Nesse ponto, interligamos esse processo de eleição das obras com os discursos produzidos na esfera acadêmica que tratam da recém-inclusão das temáticas de literatura africana e afro-brasileira, tanto no currículo educacional das escolas quanto no mercado editorial de livros literários destinados para os infantes, haja vista que a produção desse material está relacionada às disposições presentes em uma Lei que é resultante de reivindicações externas a ela, a exemplo de militâncias negras. Ainda nesse âmbito de produção e circulação de obras literárias que surgem com a finalidade de abordar diversas temáticas, é preciso lembrar que a literatura é comumente relacionada à noção de mercadoria, permitindo, assim, que seja usada para atender determinadas finalidades e práticas institucionais.

Inseridos nesse contexto, inúmeros estudos têm congregado discussões, a fim de averiguar como as políticas públicas e o mercado editorial se adequaram frente às exigências dispostas pela Lei 10.639/03³. Todavia, em nossa concepção, não basta apenas desenvolver estudos quantitativos que revelem números de obras produzidas em que as referentes temáticas estejam em evidência ou mesmo ressaltar o espaço conquistado em documentos norteadores de práticas docentes, afinal, se estamos objetivando formar leitores conscientes e críticos, é preciso ofertá-los obras de qualidade literária e que não priorizem somente critérios externos ao texto. Ademais, também ressaltamos que uma das etapas fundamentais para o sucesso na implementação dessa Lei diz respeito às formações de professores, pois, para que o ensino dessas culturas se consolide, é necessário que haja orientações para os docentes que conduzirão a literatura com temática africana e afro-brasileira em sala de aula, pois como afirmam Cagneti e Silva (2013), assim como um dia começou-se a se exigir das escolas que lidasse com a literatura para crianças e jovens, sem que seus professores

³ A Lei 10.639/03, versa sobre o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira e ressalta a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira.

estivessem preparados para isso, hoje se repete a mesma situação em relação ao ensino dessas culturas.

Desse modo, diante desse cenário de mudanças, torna-se relevante discutir sobre as transformações nos currículos escolares após quinze anos de vigência da Lei 10.639/03. Não obstante, entendemos que se torna necessário refletirmos sobre a presença da literatura afro-brasileira em sala de aula e averiguarmos como essas orientações estão dispostas em alguns documentos norteadores de práticas educacionais direcionados para os professores do ensino básico, pois é preciso analisarmos se há uma ligação entre teoria e prática, ou seja, se as disposições apresentadas em documentos institucionais estão, realmente, presentes em sala de aula. Nesse aspecto, por consideramos insuficiente limitar-se a desenvolver discussões na esfera teórica, apresentaremos tanto a sugestão de proposta de intervenção quanto os resultados de sua aplicação, uma proposta que consistiu em uma oficina literária em sala de aula com alunos de 2º ano do Ensino Fundamental I.

1. Orientações curriculares para a prática docente: avanços e recuos

Nos últimos anos, seja por fruto de movimentos que, por meio de suas lutas de resistência e questionamentos, conseguiram um espaço para que a literatura afro-brasileira fosse conhecida, seja por força de instituições políticas que, através de Leis, obrigaram as universidades, as escolas e o mercado editorial a abrir espaço entre suas discussões e produções para que as obras com temáticas afro-brasileiras também fossem estudadas e comercializadas, um considerável número de estudos começou a surgir em torno dessa literatura. As discussões englobam as especificidades dessa literatura, o mapeamento e análise de obras que têm constituído o acervo afro-brasileiro na contemporaneidade, além do espaço dessas temáticas no ambiente escolar.

No entanto, para que esse enfoque fosse alcançado, a produção afro-brasileira muito caminhou para conseguir espaço nessas esferas. Segundo Duarte (apud Debus, 2017), incontáveis foram as dificuldades encontradas pela produção afro-brasileira para que sua divulgação se efetivasse. A primeira delas refere-se à própria não-divulgação dos livros, pois, em sua grande maioria nem alcançavam a publicação, ficando jogados entre os arquivos; quando esse ineditismo era quebrado, a circulação, quase sempre, ficava limitada; a não ser por essas razões, os autores e textos afro-brasileiros eram sucumbidos pelo processo de branqueamento que dominava a nação brasileira. Essa pouca representatividade reflete o desprestígio com que os negros eram tratados durante essa época. Com uma escravidão recém-acabada e com um país que almejava o progresso e civilização, lembrar ou ter por perto os protagonistas da escravidão era uma lembrança incômoda e imprópria para uma nação que buscava avançar. Uma forma de tentar afastar para longe a lembrança de um país que escravizou era pôr em prática o esquecimento e o afastamento dos negros escravizados do convívio social. Constituía-se, assim, uma sociedade em que aristocracia rural e alta burguesia estavam de um lado e os negros escravizados de outro.

As primeiras mudanças nesse cenário só começaram a acontecer, quando o Brasil, vivendo um momento de euforia nacionalista, impulsionado pelo Estado Novo⁴ e por Getúlio Vargas (1937-1945), passou a buscar a definição de sua identidade, desvinculando-se das traduções europeias e buscando aproximação com temáticas que recuperassem a tradição oral e seu patrimônio cultural. Esse movimento expressivo de brasilidade recebe o fomento do governo, desde que se mantivesse sobre seu controle e não fugisse de suas concepções. No entanto, assim como a própria

⁴ O Estado Novo, ou Terceira República Brasileira, foi fundado por Getúlio Vargas em 1937 e vigorou até 1945. Esse regime político brasileiro, conhecido como a ditadura de Vargas, tinha como principais características a centralização do poder, nacionalismo, anticomunismo e autoritarismo.

formação da noção de afro-brasilidade foi se construindo ao longo das décadas, a literatura infantil e juvenil afro-brasileira passou por momentos de transições até ganhar espaço.

No que concerne ao ensino das temáticas das literaturas africanas e afro-brasileiras, por exemplo, atualmente, no sistema educacional brasileiro, sua obrigatoriedade se faz valer por meio da Lei 10.639/03, a qual, através de suas disposições, regulamenta o direito de autoafirmação de culturas até então relegadas pela sociedade. No entanto, a referida Lei é fruto de outros marcos legais que já visavam garantir o direito à cultura. O primeiro desses marcos refere-se à própria Constituição Federal (CF/1998), que em seu artigo 215 garante a todos o exercício de direitos culturais e o acesso as fontes da cultura nacional.

Contudo, embora o direito estabelecido pela Constituição Federal tenha sido um importante parâmetro para dar visibilidade aos grupos afro-brasileiros, outros fatores, como questões políticas, sociais e históricas, ainda permaneciam exercendo grande influência para a invisibilidade desses grupos, afinal, para que os direitos garantidos pela Constituição pudessem se tornar eficazes, sua efetividade ainda dependia de outras esferas governamentais, a exemplo das instituições de ensino, espaços germinadores de ideias, e nesse aspecto, as políticas públicas ainda eram, quando não inexistentes, ineficazes, dificultando, dessa forma, o reconhecimento e recuperação da cultura afro-brasileira.

Esse cenário educacional, somente a partir da década de 1990, especificamente em 1996, passou por reformulações, as quais são decorrentes da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), responsável por reger todo o sistema de ensino brasileiro, seja ele público, privado, filantrópico ou confessional, abarcando todas as modalidades de ensino: Ensino Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior, entre outros. A partir da entrada em vigor da nova LDB, houve a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1998. As disposições presentes nesse documento sinalizavam para uma possível, mesmo que frágil

aproximação com os estudos afro-brasileiros, em razão de destacarem os compromissos e as atitudes de indivíduos, de grupos e de povos na construção e na reconstrução das sociedades, propondo estudos das questões locais, regionais, nacionais e mundiais, das diferenças e semelhanças entre culturas, das mudanças e permanências no modo de viver, de pensar, de fazer e das heranças legadas por gerações.

Um dos principais objetivos presente nesse documento se apoiava na necessidade de que estudantes e professores deveriam reconhecer e valorizar a “pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro” e, ao mesmo tempo, conhecer também os “aspectos socioculturais de outros povos”. O documento também destacava que a abordagem da história nas escolas deveria levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, entendida nos termos empregados pela lei como as “matrizes indígena, africana e europeia.”.

No entanto, segundo determinação da própria LDB, os PCNs ficariam caracterizados por um perfil mais sugestivo do que indicativo, isto é, do que deveria materializar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas. Sua estrutura principal, dividida em áreas de conhecimento e nos chamados temas transversais, procurava estabelecer um grande conjunto de assuntos a ser trabalhado nos vários níveis e ciclos da educação. O estabelecimento pontual dos conteúdos tratados por cada série ficaria a cargo dos Currículos Estaduais e Municipais. Dessa forma, os PCNs, em vários trechos, ficam caracterizados por indicações de abordagens superficiais, pouco específicas e insuficientes sobre as temáticas e objetos que poderiam envolver o estudo da história africana e afro-brasileira.

Apenas identificamos referenciais mais assertivos sobre assuntos possivelmente vinculados ao ensino fundamental no tópico destinado ao entendimento sobre os temas das múltiplas representações culturais. O tema encontra-se vinculado a um dos aspectos que mais debates geraram sobre o documento oficial: o tratamento da chamada diversidade social e cultural brasileira. De

acordo com a historiadora Gontijo (apud ABREU, 2003), na tentativa de refutar as influências das teses da “democracia racial” na escola, os PCNs concentram-se nos debates sobre a pluralidade e as diversidades culturais e não mais na discussão sobre a miscigenação enfatizada anteriormente: a posição dos PCNs, portanto, é bastante clara no que diz respeito a reconhecer e valorizar os grupos minoritários que compõem o Brasil, recuperando suas contribuições e especificidades, posicionando-se contra a diluição da cultura – favorecida pelas ideias de miscigenação e pelo “mito da democracia racial” – e, ao mesmo tempo, afirmando a diversidade como traço fundamental na construção de uma identidade nacional que se põe e repõe permanentemente.

Outro avanço importante no que concerne ao ensino de obras literárias com as temáticas afro-brasileiras está relacionado à Lei Federal 10.639/03, mencionada no início de nossas discussões, que alterou a LDB e tornou obrigatório o estudo sobre a cultura e história afro-brasileira e africana nas instituições de ensino públicas e privadas. Essa Lei foi promulgada a fim de reparar erros cometidos pela educação brasileira em relação à história do povo negro e africano. Sua criação ocorreu após anos de luta do Movimento Negro que reivindicava que o estado brasileiro combatesse o racismo e desenvolve-se estratégias para combatê-lo. O principal objetivo da Lei foi o de levar para a sala de aula o ensino da cultura afro-brasileira e africana bem como ressaltar a história de luta do povo negro e sua importância na construção da nossa sociedade, além de ser um importante instrumento contra a discriminação e o preconceito racial. Oliva (2003) aponta que ao lado dos consideráveis avanços que a lei representa, algumas inquietações entram em cena no tocante ao ensino da literatura africana:

A aprovação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da História da África e dos afrodescendentes, gerou nos meios escolares e acadêmicos algumas inquietações e muitas dúvidas. Como ensinar o que não se conhece? Para além das interrogações, a lei revela algo que os especialistas em História da

África vêm alertando há certo tempo: “esquecemos de estudar o continente Africano.” (OLIVA, 2003, p.1)

Assim, após a implementação da Lei 10.639/ 03, tanto o mercado editorial de livros literários, quanto às políticas públicas de leitura tiveram que incluir em seus acervos obras que abordassem as temáticas negras, africanas e afro-brasileiras. Diante dessa lei, alguns documentos que são importantes norteadores da prática docente também incluíram em suas sugestões de práticas teórico-metodológicas a realização de atividades que abordem as temáticas citadas. A partir da sua efetivação, cresceu, de forma considerável, a adoção de obras literárias publicadas nos catálogos de editoras nacionais e adotadas por programas de incentivo à leitura, a exemplo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), que apresentou um considerável crescimento na adoção de livros com temáticas afro-brasileiras nos acervos enviados para os anos finais do ensino fundamental entre 2003 a 2013⁵.

Outro importante documento norteador que especifica os encaminhamentos para a implementação da lei são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico – raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro – brasileira, criadas em julho de 2004. Elas dão orientações para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, a serem observadas pelas instituições, em todos os níveis de ensino, em especial, por instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

Segundo as orientações dispostas no decorrer do documento, compreende-se que a inclusão de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos da educação básica se trata de decisão política com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Entende-se que é preciso valorizar a história e

⁵ Os dados que comprovam esse crescimento podem ser conferidos em MACÊDO, Jhennefer Alves. **Do esquecimento ao protagonismo: as princesas negras na literatura juvenil**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2016. Disponível em: <http://security.ufpb.br/geef/contents/documentos/do-esquecimento-ao-protagonismo.pdf>. Acesso em: 01 Jan. 2018.

cultura do povo negro, a fim de reparar danos que se estendem há séculos. Dessa maneira, as disposições presentes neste documento visam promover o fortalecimento da identidade e dos direitos do povo negro com raízes nas histórias afro-brasileiras e africanas.

Esse documento estabelece princípios de orientação para a prática docente que deve contribuir para o processo de afirmação de identidades, da historicidade negada ou distorcida; o rompimento de imagens negativas formadas por diferentes meios de comunicação; a superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros e os povos africanos foram comumente tratados. Segundo o documento, o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana deve evitar distorções e terá que articular passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidade do povo negro, promovendo, dessa maneira, o reconhecimento e a valorização das raízes africanas e afro-brasileiras, ao lado de indígenas, europeias e asiáticas. Segundo disposições descritas nas Diretrizes para a Educação Básica, (2013, p.508), os sistemas de ensino e de educação básica nos níveis de Educação Infantil, Fundamental e Médio deverão providenciar:

Edição de livros e materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26^a da LDB, e para tanto abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC- Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares. (BRASIL, Diretrizes para a Educação Básica, 2013, p.508)

Dessa forma, essas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico – Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro – Brasileira e Africana visam cumprir a Lei 10.639/03, compreendendo que essa é uma responsabilidade não apenas do

professor em sala de aula, mas de todos que compõem o cenário do ensino brasileiro.

As revisões realizadas até o presente momento nos permitiram observar alguns avanços consideráveis no que concerne às orientações destinadas para o trabalho com as literaturas afro-brasileiras. Todavia, esses avanços sofreram uma considerável quebra nas concepções apresentadas por outro documento norteador de práticas docentes, A Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2018). A BNCC é uma exigência colocada para o sistema educacional brasileiro pela LDB (Brasil, 1996; 2013), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação (Brasil, 2014) e pelo Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014).

Contudo, embora se constitua, ainda que teoricamente, como um avanço na construção da qualidade da educação, ao revisarmos as orientações destinadas para o corpo docente, encontramos lacunas no que refere-se ao trabalho com as obras de temáticas afro-brasileiras. Muito embora, os objetivos mencionados na BNCC, os quais devem ser explorados durante todo o segmento do Ensino Fundamental, afirmem que os discentes deverão “[f]azer apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas, dentre outras, envolvidas na leitura crítica de textos verbais e de outras produções culturais.” (BRASIL, BNCC, p.71), além da “consideração da diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas, a literatura infantil e juvenil, o cânone, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, as culturas juvenis etc.”. (BRASIL, BNCC, p.73), não há um direcionamento específico de como esses objetivos poderão ser executados.

Portanto, um dos grandes impasses no que diz respeito à adoção das obras de literatura afro-brasileira em sala de aula diz respeito à falta de clareza que professores possuem sobre as narrativas que abordam essas temáticas. Todavia, ressaltamos que a ausência da literatura afro-brasileira na sala de aula, não está ligada somente a falta de orientações dos documentos educacionais, pois, muito embora ela tenha desaparecido nas disposições da

BNCC, assim como visto, ainda existem em outros documentos norteadores, agregando-se ainda o fato dessas temáticas também estarem presentes nos acervos literários enviados para as escolas pelas políticas públicas de leitura.

Todavia, para que as leituras dessas obras sejam postas em prática é preciso que os professores, enquanto constantes exploradores do saber, consultem esses documentos e a partir deles investiguem essas obras, analisem a qualidade de suas temáticas e sejam mediadores entre essa literatura e seus alunos. É certo que muitos dogmas e paradigmas ainda precisam ser quebrados no que diz respeito à exploração dessas temáticas, pois, assim como afirma Rocha (2013):

A efetivação da Lei 10.639/03 está em construção, sendo ainda um desafio a ser vencido, pois, como é sabido, ainda há desconhecimento deste marco regulatório por parte de gestores públicos e profissionais da educação, que propugna a revisão do currículo escolar referente à referida lei. Além disso, a sociedade brasileira ainda não está plenamente convencida quanto à superação das políticas públicas universalistas e à necessidade para se avançar com as específicas, considerando a politização das diferenças, com uma importante contribuição dos movimentos sociais que colocam como meta a construção de uma coletividade que reconheça e considere os grupos historicamente discriminados. (ROCHA, 2013, p. 78)

Sendo assim, torna-se urgente a inserção das obras literárias afro-brasileiras em sala de aula, especialmente com os alunos do Ensino Fundamental I, considerando que esses ainda estão iniciando os seus primeiros passos na experiência de leitura. É com base nessas considerações e nas demais que foram discutidas até o presente momento, que nos reportaremos para a apresentação de uma proposta de intervenção, por meio de uma oficina literária, com a obra de temática afro-brasileira, *Cinderela e Chico Rei* (2015).

Algumas motivações nos levaram a escolher essa obra, sendo a primeira delas o fato de ser resultante da estética literária do pós-

colonialismo, que, segundo Bonnici (2008), apropria-se das estratégias de releitura e reescrita, criando as adaptações, para aprofundar uma visão crítica da ideologia que forma o *corpus* literário produzido pelo colonizador. Nessas estratégias, os escritores, “conscientes” dos seus papéis de mestres do contexto pós-colonial, apossando-se de textos oriundos das culturas coloniais, geralmente canônicos, aplicam uma leitura desconstrutivista aos textos escritos, problematizam o enredo, as personagens e a estrutura e recriam um novo texto que funcione como resposta pós-colonial à ideologia presente no primeiro texto. Sendo assim, “[...] a finalidade da releitura pós-colonial consiste em demonstrar: (1) o grau da contradição existente no texto, que subverte seus próprios pressupostos, ou seja, a civilização, a justiça, a estética e a sensibilidade, e (2) as estratégias e as ideologias coloniais.” (2012, p. 49).

Isso posto, objetivamos responder alguns questionamentos, tais como: Qual a recepção dos infantes com essas obras? De que modo ela permite esse diálogo entre leitor e texto? A construção dessa obra rompe com os horizontes de expectativas dos leitores? E por fim, que contribuições essas obras apresentam e o que as diferenciam dos clássicos europeus que as crianças já conhecem? Como suportes teóricos, tanto para a elaboração das atividades quanto para as análises de sua recepção por parte dos alunos, usaremos as teorias formuladas por Jaus (1994), Iser (2006), Giroto e Souza (2010) e Hutcheon (2013).

2. A literatura infantil afro-brasileira em sala de aula: uma proposta de intervenção

2.1 Apresentando a obra escolhida

Em Cinderela e Chico Rei (2015), os autores Cristina Agostinho e Ronaldo Simões, em parceria com o ilustrador Walter Lara, contam a história da menina Abloye, filha de reis da África, que morreram durante uma viagem de navio negreiro. Com a morte dos pais, a

menina acaba sendo comprada como escrava por uma mulher má, mãe de duas meninas chamadas Fiona e Mafalda. Por ser obrigada a trabalhar em meio às cinzas da cozinha, Abloye foi apelidada de Cinderela. Certo dia ouviu-se a notícia que Chico Rei daria um baile em seu palácio. Cinderela, por ficar muito tempo ocupada em concertar as roupas da mulher malvada e suas filhas, não pôde ir à festa, mas contou com a ajuda de uma fada madrinha para conseguir chegar ao baile. Ao sair apressada nas primeiras badaladas da meia noite, Cinderela deixou para trás seus sapatinhos de cristal. No dia seguinte, o príncipe mandou procurar em toda cidade a dona dos sapatos, até que chegou em Cinderela. Ao perceber que os sapatinhos de cristal couberam perfeitamente em Cinderela, o príncipe a pediu em casamento e os dois viveram felizes pelo tempo a fora.

2.2 A turma

A oficina foi elaborada para uma turma do segundo ano do Ensino Fundamental I, com 19 alunos, os quais variavam em uma faixa-etária de oito a nove anos, em uma escola pública da rede municipal de ensino da cidade de João Pessoa. No entanto, se o professor, conhecendo o seu público, considerar que essa estratégia também funciona, consideramos que não há problemas na alteração da faixa etária dos alunos.

2.3 Tempo de duração

O tempo estimado para realização da oficina literária é de 1 hora.

2.4 Roteiro de atividades

1º atividade: Caixa de perguntas

Para a preparação dessa atividade, os materiais utilizados consistem em uma caixa de papelão (ou de outro material, caso

prefira), EVA e cartolina guache para confeccionar os cartões. As perguntas deverão ser digitalizadas e fixadas na parte de trás desses cartões. Na frente deles, apenas devem ser deixadas uma interrogação, assim como está exemplificado na Figura 1.

O objetivo dessa atividade visa mapear o conhecimento prévio dos alunos. As perguntas apresentadas serão utilizadas como molas propulsoras para iniciar a atividade. Outras questões, no percurso das atividades, serão formuladas, de modo a instigá-los a compartilhar suas vivências, assim como revelar seus horizontes de expectativas em relação ao gênero trabalhado.

Para a realização dessa atividade, o professor deverá entrar na sala com uma caixa repleta de sinais de interrogações. Em seguida, dirá para os alunos que tem uma história para contá-los, mas antes precisa da ajuda deles para esclarecer muitas dúvidas.

Figura 1 – Cartões-perguntas (primeira etapa)



Fonte: arquivos pessoais

2º atividade: A história surpresa

Concluída essa primeira atividade, o professor mostrará para os alunos o livro da seguinte maneira:

Figura 2 – História surpresa

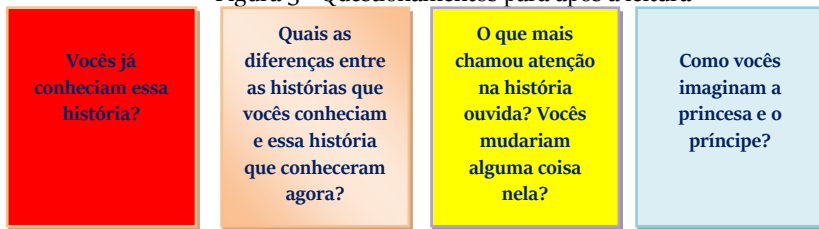


Fonte: arquivos pessoais

Para confecção do material, o professor deve usar o livro *Cinderela e Chico Rei* (2015) com uma capa por cima (Fig. 2), preferencialmente de TNT, mostrando apenas um ponto de interrogação, o qual pode ser feito de EVA. Essa atividade objetiva continuar mapeando os horizontes de expectativas dos leitores, de modo a perceber o que eles esperam de uma história que possua o referido título. Para isso, deverão ser aplicadas as estratégias de conexão e inferência, com questionamentos sobre as possibilidades de histórias que o livro trará, seus personagens, os cenários etc. Finalizada essa etapa, deve ser iniciada a contação, sem revelar as ilustrações. No decorrer da leitura, deverão ser feitas interrupções para questionar sobre a possível sequência da narrativa.

Concluída a contação, o professor deverá retirar da caixa de interrogação outros cartões-perguntas com os seguintes questionamentos:

Figura 3 - Questionamentos para após a leitura



Fonte: arquivos pessoais

Esses questionamentos objetivam, nesse primeiro momento, verificar as associações que os alunos farão com os clássicos (repertório de leitura); suas percepções quanto ao “avanço” que essas obras afro-brasileiras se propõem a trazer. Por fim, os instigar a visualizar, sendo essa uma estratégia de leitura para inferir, como postulam Girotto e Souza (2010, p. 85), “quando leitores visualizam, estão elaborando significados ao criar imagens mentais, isso porque criam cenários e figuras em suas mentes enquanto leem, fazendo com que eleve o nível de interesse e, assim, a atenção seja mantida.”

3º atividade: no mundo dos contos de fadas.

Concluída a leitura e sabendo que a experiência literária do leitor pressupõe um saber prévio, o qual é constituído pelas suas experiências pessoais, tanto no que concerne a sua vida quanto o seu arcabouço de leitura, essa atividade objetiva verificar como se constituem os horizontes de expectativas dos leitores e como essas percepções influenciam em suas escolhas. Para que esse objetivo seja alcançado, deverá ser usado flanelógrafo, exemplificado na Figura 3, com algumas lacunas. Para preenchê-las, o professor convidará os alunos a usarem a sua imaginação e desenharem os personagens e cenários da história ouvida, apenas levando em consideração os dizeres do texto.

Figura 3 – Flanelógrafo

AS HISTÓRIAS COMEÇAM... **EM UM LUGAR...**

?

?

ONDE EXISTEM...

PRINCESAS PRÍNCIPES REIS RAINHAS IRMÃOS(AS) AMIGOS(AS)

?

N ? .. ? A ? .. ? V ?

?

?

?

Por que escolheram essas imagens?

Vocês conhecem esses personagens de alguma história?

Conhecem princesas diferentes?

Fonte: arquivos pessoais

4º atividade: Revelando as ilustrações

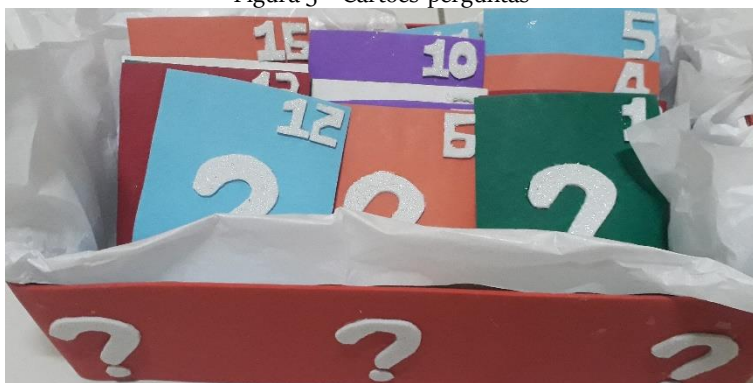
Após a finalização dos desenhos, o professor deverá mostrar as ilustrações do livro, iniciando pela capa e dando sequência com as imagens distribuídas no decorrer do texto. A partir do material

recolhido e da descoberta das ilustrações dos livros, será possível analisar o enfoque da recepção da obra, de modo a perceber a expectativa preexistente e o horizonte de expectativa suscitado pela obra, observando se esse horizonte foi ou não rompido pela versão da mesma história, apresentada em um suporte diferente.

3. Aplicação da oficina literária: analisando a recepção da obra

1º atividade: Caixa de perguntas

Figura 5 - Cartões-perguntas



Fonte: arquivos pessoais

Iniciamos a atividade mostrando para os alunos uma caixa cheia de interrogações (Fig. 5), onde estavam os cartões-perguntas, apenas revelando os sinais de interrogações. Informamos para eles que estávamos com muitas dúvidas e precisamos de suas ajudas para solucionar esses questionamentos. Ao fazermos a primeira pergunta (você têm o hábito de ouvir histórias?), todos os discentes afirmaram com veemência que sim.

Dando continuidade, partimos para a segunda pergunta (Quem costuma contar as histórias para vocês?). As respostas, nesse momento, já não foram mais unânimes e se dividiram entre os pais e a tia da escola, maneira afetuosa como eles costumam chamar a professora. Ao questionarmos os sentimentos que a leitura

proporciona (O que vocês sentem ao ler e ouvir histórias?) nos deparemos com a alegria como resposta predominante. Ainda permanecendo no campo das experiências decorrentes da leitura, questionamos os discentes sobre as suas preferências quanto às formas de leitura (O que é melhor? Ler um livro ou ouvir alguém contando?). Muita embora tenha havido uma variação de respostas, percebemos que a maioria demonstrava preferência pela experiência da leitura solitária.

Encerrada esse primeiro bloco de perguntas, já tornou-se possível mapear o contato que os alunos possuíam com o hábito da leitura, sendo assim, adentramos no bloco de perguntas que já apresentavam um vínculo mais específico com o objetivo literário selecionado para aplicação da oficina literária. Dessa forma, os questionamos sobre o conhecimento que obtiam sobre o gênero literário “Contos de fadas” (Vocês já ouviram falar em Contos de fadas? Sabem por que ele tem esse nome?), houve uma identificação imediata dos discentes com essas perguntas e as respostas fluíram instantaneamente. Todos conheciam o gênero e atribuíram a sua denominação ao fato de existirem fadas, príncipes, princesas, reis, rainhas e dragões nas histórias. Sabendo então que havia proximidade entre leitores e o gênero da leitura selecionada, questionamos sobre as suas experiências com essas histórias (Qual foi a primeira vez que vocês ouviram um Conto de fadas?). Nesse momento, houve, mais uma vez, variação entre as respostas, pois uma considerável parte dos alunos afirmaram que o primeiro contato com essa leitura havia se dado na escola, e os demais recordavam-se da leitura proferida pelos pais, pouco antes da hora de dormir.

Visando então mapear o repertório de leitura que possuíam em relação a esse gênero literário, perguntamos quais as histórias que conheciam (Quais as histórias que conhecem?) e nesse momento o universo dos contos de fadas foram remorados, pois as crianças mencionaram tanto as narrativas mais tradicionais, a exemplo de “Cinderela”, “Branca de neve”, “Rapunzel”, “A bela

adormecida”, “João e Maria” e “João e o pé de feijão” quanto as adaptações produzidas por Walt Disney, como “Malévola”, sendo essa a mais citada.

Explorado o conhecimento prévio dos leitores, perguntamos sobre as suas preferências individuais (Quais as histórias que mais gostam? Por quê?). As respostas recebidas, embora tenham sido individuais, permitiram-nos observar uma coletividade, pois enquanto os meninos optaram por eleger “João e Maria”, “João e o pé de feijão” e “Malévola” como suas histórias favoritas, as meninas escolheram “Cinderela” e “Rapunzel”.

Quando questionadas sobre o porquê de suas escolhas, os meninos mencionaram a aventura e a magia como critério para tal, já as meninas afirmaram que as princesas eram lindas e as histórias terminaram com finais felizes. Ainda permanecendo no campo de suas preferências particulares, os indagamos sobre, especificamente, quais os personagens favoritos desses contos que eles haviam mencionado (Quais os personagens favoritos dos contos de fadas? Por quê). Nesse momento, percebemos que as respostas se relacionavam aos gêneros dos seus emissores, pois os meninos selecionaram o João e o gigante como seus favoritos, ao passo que as meninas afirmaram gostar mais das princesas, sendo elas a própria Cinderela e Rapunzel.

Concluída a aplicação dessa primeira etapa da oficina, algumas percepções dão margens para discussões. Inicialmente, as primeiras respostas quanto aos hábitos que possuíam de ler e ouvir histórias nos permitiu inferir que estávamos diante de leitores e que esses já possuíam um conhecimento prévio que viria a ser mostrado no decorrer dos questionamentos subsequentes. Posteriormente, partindo para o campo da experiência literária que possuíam, percebemos que a mediação da leitura costumava ocorrer por meio dos pais, como também da escola. Adentrando para o campo da experiência estética, assim como mencionado por Iser (2006), é perceptível que embora também tenham demonstrado gostarem de ouvir as histórias por meio de outros leitores, a leitura individual,

eleita como a mais preferível, denota um sentimento de alegria que estabelece um vínculo entre as obras e eles.

Nesse ponto, ainda que esse sentimento tenha sido mencionado, sabemos que essa relação entre leitor e livro alcança patamares que jamais poderão ser completamente mapeados ou descritos por quaisquer pesquisadores, afinal, é algo particular. Além disso, sabendo que muitos dos discentes envolvidos nessa oficina literária ainda não dominam a prática leitora por completo, pois ainda encontram-se em processo de alfabetização, também ressaltamos o papel da imaginação do leitor para preenchimento dos espaços vazios de uma obra, pois mesmo que ainda não possuam a habilidade de decodificar tudo o que está escrito, se deixam ser conduzidos pelas ilustrações, as quais também têm muito a falar.

Ademais, as perguntas subsequentes que visavam explorar o arcabouço de conhecimento prévio que os discentes possuíam confirmaram os nossos horizontes de expectativas, pois os mesmos demonstraram conhecer os Contos de fadas e seus personagens. Essas respostas também confirmam as percepções de que esse referido gênero literário costuma ser um dos primeiros a ser apresentado para as crianças e ainda permanece no repertório de leitura cultural, mesmo após tantos séculos que separam as descobertas de suas primeiras versões. Quanto aos gostos individuais pelas histórias e personagens, que muitas vezes acabaram por torna-se coletivos, observamos uma recorrência de identificação do leitor para com os personagens selecionados, revelando ainda arquétipos que transcendem do real para o ficcional, bem como da influência oposta que acontece, em que os padrões postos no plano ficcional influenciam seus leitores reais. Essas concepções mencionadas podem ser aplicadas nos momentos em que os meninos e as meninas justificaram as escolhas de suas histórias e personagens favoritos usando como critérios, ainda que isso seja imperceptível para eles, os arquétipos consagrados como similares aos seus gêneros, a exemplo da aventura no caso dos meninos e da beleza em relação às meninas.

2º atividade: A história surpresa

Finalizada a primeira atividade, mostramos o livro para os alunos, apenas revelando o ponto de interrogação. Quando perguntados sobre a história escondida por trás da capa, imediatamente os alunos fizeram conexão com o gênero que estávamos tratando até aquele momento. Iniciamos a história e dávamos pausas em partes específicas, especialmente naquelas em que a adaptação apresenta elementos novos em relação ao seu texto fonte, a exemplo dos trechos: “Há muito tempo, em Vila Rica, num sobrado da Rua Direita, vivia uma linda menina chamada Abioye.” (AGOSTINHO; COELHO, 2015, n/p). “Seus pais, que foram reis na África, haviam morrido durante a viagem no navio negreiro, e ela foi comprada como escrava por uma mulher muito má, mãe de Mafalda e Fione.” (AGOSTINHO; COELHO, 2015, n/p). Quando questionados sobre o nome “Abioye”, os discentes demonstraram estranhamento, principalmente em razão desse nome não estar inserido no repertório brasileiro, pois segundo informações extra-textos (pesquisas diversas), descobrimos que o mesmo é de origem Youruba e significa “nascido na realeza”. Em relação às informações quanto aos pais de Abioye, os alunos não demonstraram ter percebido qualquer diferença.

A partir do segundo parágrafo, o texto já descreve que se trata da história de Cinderela e segue sem muitas alterações até o momento em que descreve Chico Rei, “um ex-escravo que se tornou um dos homens mais ricos do lugar.” (AGOSTINHO; COELHO, 2015, n/p). Nesse ponto, interrompemos mais uma vez a leitura para questioná-los se conheciam esse nome, mas todas as respostas foram negativas, o que denota a ausência de conhecimento prévio quanto os personagens da história afro-brasileira.

A história concluiu-se sem alterações significativas, permanecendo, assim, nos horizontes de expectativas dos leitores e de suas experiências com o texto fonte. Ressaltamos que ao serem

questionamos sobre as inferências, ou seja, sobre como a narrativa iria continuar, os discentes sempre acionavam a leitura do texto fonte. Finalizada a leitura, partimos então para o segundo bloco de questionamentos. Inicialmente, perguntamos se os alunos já conheciam a narrativa (Vocês já conheciam essa histórias) e todas as perguntas foram positivas. Aproximando-se de um dos objetivos que motivaram a aplicação das oficinas, pedimos para que eles elencassem as diferenças existentes entre a versão contada e a que eles já conheciam (Quais as diferenças entre as histórias que vocês conheciam e essa história que conheceram agora?). Nessa questão, os discentes não conseguiram mencionar essas diferenças.

Esse resultado nos permite levantar duas hipóteses: a versão afro-brasileira, no tocante ao texto verbal, não se torna transgressora frente ao texto fonte europeu, destoando então da teoria do pós-colonialismo, já que as suas breves modificações passaram despercebidas frente a matriz geral da obra. Sabendo que os alunos tiveram seu primeiro contato com o texto fonte, o clássico europeu, é possível associar esse fato às concepções defendidas por Hutcheon (2012), a qual alerta que se um leitor tiver acesso primeiro ao texto fonte e em sequência a uma adaptação, é comum que não haja uma desvinculação entre os dois textos e que sempre se busque encontrar as semelhanças do segundo com o primeiro. No entanto, se o primeiro contato que o leitor tiver for com o texto adaptado, possivelmente é aquele que ele tomará como modelo. Além disso, também questionamos se toda a gama de adaptações desses clássicos para as crianças possui, realmente, uma qualidade literária capaz de promover o efeito estético, assim como a emancipação do leitor.

Ainda questionamos às crianças sobre o que mais havia chamado atenção na história ouvida e se mudariam alguma coisa nela. Os infantes selecionaram a transformação da Cinderela no momento da festa e afirmaram que não mudariam nada. Nesse ponto, ressaltamos o quanto o trabalho superficial com a cultura afro-brasileira não permite que a obra, em seu texto verbal, ressoe

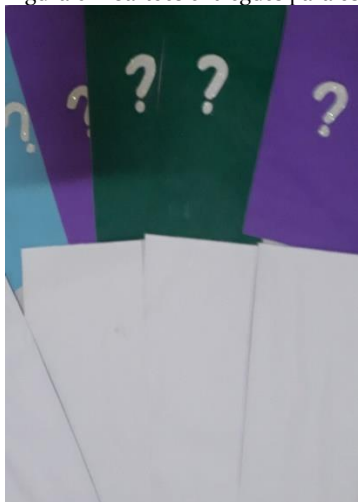
como uma reinterpretação ou até mesmo como [...] “um ato criativo e interpretativo de apropriação/recuperação; [...] um engajamento intertextual extensivo com a obra adaptada”. (HUTCHEON, 2012, p. 30).

Por fim, mais uma vez adentrando nos horizontes de expectativas dos leitores, pedimos para que eles nos falassem sobre como imaginavam as figuras da princesa e do príncipe. Suas respostas nos permitiram confirmar como os contos populares, assim como as adaptações produzidas pela indústria Walt Disney permanecem disseminando ideais patriarcais. Nas respostas das meninas, os arquétipos femininos de princesas foram evidentes, pois ouvimos as seguintes expectativas quanto ao modelo esperado: branquinha, cabelo amarelo, uma tiara e um vestido azul bem longo. Os dizeres dos meninos também permaneceram ancorados em valores sociais, ainda existentes na sociedade contemporânea, pois esperavam um príncipe com coroa, em um cavalo, forte e vivendo muitas aventuras.

3º atividade: no mundo dos contos de fadas

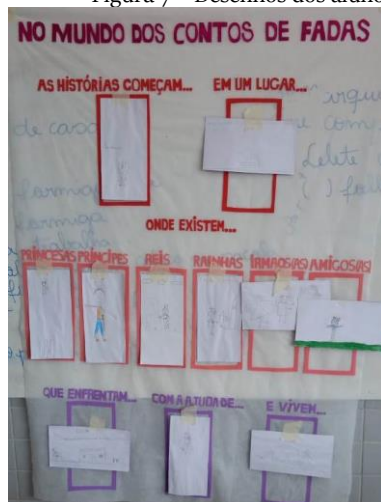
Após esse momento de diálogo oral, dividimos os alunos em duplas e realizamos um sorteio. Os mesmos receberam números de um (1) a onze (11), os quais correspondiam ao número de elementos presentes no flanelógrafo. Na sequência, sorteamos esses números e entregamos um cartão em branco, apenas com uma interrogação na parte de trás, e pedimos para que eles desenhassem, conforme haviam visualizado os elementos presentes no texto verbal da história contada.

Figura 6 – Cartões entregues para os alunos



Fonte: arquivos pessoais

Figura 7 – Desenhos dos alunos



Fonte: arquivos pessoais

Após finalizarem os desenhos, os alunos foram convidados fixarem seus desenhos no flanelógrafo. Em seguida, solicitamos que eles descrevessem os desenhos que tinham feito. Nessa atividade, observamos que as visualizações do texto verbal transferidas para os desenhos reforçavam que seus horizontes de expectativas estavam vinculados, assim como mencionado, as estrutura dos contos europeus. Na história contada por meio de seus desenhos, eles aguardavam que Cinderela, o príncipe, o rei a rainha usassem coroas e morassem em castelos. Além disso, Cinderela continuava passando por dificuldades e também enfrentava suas irmãs, as quais eram grandes e gordas, e sua madrasta, que vivia sentada em uma cadeira, enquanto o tempo passava. Todavia, Cinderela não estava sozinha, pois conseguia vencer com a ajuda de um ratinho, e de uma fada madrinha que possui asas, usa óculos e pela forma física parece uma idosa. Segundo a narrativa desenhada, a história se concluirá com um “ felizes para sempre”, em que Cinderela estará usando uma coroa, com vestidos compridos, maquiada e será conduzida em uma carruagem.

Ao questionarmos o porquê das escolhas e se conheciam essas personagens desenhadas de outras histórias, os mesmos afirmaram que as escolheram porque já a viram em desenhos. Por fim, concluindo esse momento de questionamentos, perguntamos para os discentes se eles conheciam princesas diferentes. Como resposta, todos afirmaram, categoricamente, que não. No entanto, nesse momento, houve interferência da professora da turma, a qual perguntou para os alunos se eles nunca tinham visto a princesa do filme “A princesa e o sapo”. Os alunos responderam que sim, e a professora os falou: “- Então, ela é uma princesa negra, é diferente.”. Ressaltamos que a professora conhecia os objetivos da aplicação da oficina e de certa maneira tentou direcionar os alunos para que eles seguissem essa linha de raciocínio.

4º atividade: Revelando as ilustrações

A aplicação dessa última atividade, sem dúvida, reforçou as concepções de Jaus (1994), no tocante ao processo de recepção de uma obra, pois segundo o autor, assim como já mencionado, a experiência literária desperta expectativa de seu público, que tende, no processo da leitura, a compará-lo com outras obras já lidas.

Ao revelarmos para os alunos as ilustrações da obra, houve imediatamente, o rompimento dos horizontes de expectativas, pois os mesmos estavam aguardando um príncipe e uma princesa semelhantes aos modelos que haviam idealizado. Todavia, Cinderela e Chico Rei são negros e possuem traços da afro-brasilidade, a exemplo dos traços físicos e do cabelo. Os alunos, inclusive os também pertencente à raça negra que estavam na sala, rejeitaram os personagens da obra e proferiram comentários, tais como “eles são horríveis”, “são cinzas”, “o cabelo dela parece uma vassoura”, “uma princesa não é assim”.

Muito embora esses comentários carreguem uma dose acentuada dos estereótipos de realeza que foram fomentados no decorrer dos seus arcaços de leituras, eles também despertaram, de

nossa parte, outros questionamentos: qual o objetivo de uma editora em apresentar a mesma Cinderela européia, porém em uma versão negra? Os discentes, os quais já conheciam os textos fontes, deveriam desconsiderá-lo e fazer um pacto de leitura com a nova adaptação, passando a acreditar que a Cinderela também era negra? Qual a contribuição que essa obra apresenta para que o repertório dos alunos sejam ampliados no que concerne ao conhecimento da luta do povo negro e das histórias que não foram contadas pelos livros sobre as princesas africanas e brasileiras? Sem dúvida, é preciso repensar o material literário que está à disposição dos leitores mirins.

Além disso, essa visão desconfiada e contrariada que os leitores demonstraram em relação à essa adaptação também pode ser justificada por questões de expectativa, em termos que ligam tanto a ideia de fidelidade, pois boa parte dos leitores querem que os textos sejam em totalidade semelhantes aos da primeira leitura, quanto à ideia de proximidade do texto fonte. Essas exigências se evidenciam em razão das adaptações contarem histórias que são tomadas de outros lugares e não totalmente inventadas, assim como explica Hutcheon (2013).

Considerações finais

Nos últimos quinze anos, após a promulgação da Lei de nº 10.639/03, o mercado editorial parece viver uma frenética produção de lançamentos de obras que adotam a temática afro-brasileira. Entretanto, apesar dessas inúmeras publicações, ainda presenciamos, conforme o panorama apresentado, uma escassez no trabalho com o texto literário afro-brasileiro, uma invisibilidade proveniente dos recuos no tocante às orientações curriculares para o trabalho em sala de aula que acabam por contribuir com as dificuldades dos docentes em abordar os temas relacionados às literaturas afro-brasileiras em sala de aula. Em decorrência desses fatores, os leitores infantis se distanciam dessa cultura e permanecem com um repertório de leitura preenchido por textos

literários provenientes de outras culturas, a exemplo da européia. No entanto, é válido ressaltar que antes da inserção dessas temáticas afro-brasileiras em sala de aula, torna-se necessário uma revisão quanto à qualidade literária dessas publicações, pois há uma pluralidade de identidades impressas nas páginas das obras, mas que nem sempre contribuem para emancipação dos leitores.

Referências

- AGOSTINHO, Cristina; COELHO, Ronaldo Simões. **Cinderela e Chico Rei**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF; MEC; CONSED; UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: Maio. 2018.
- _____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>. Acesso em: Maio. 2018.
- _____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12988-pareceres-e-resolucoes-sobre-educacao-das-relacoes-etnico-raciais>. Acesso em: Maio. 2018.
- _____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em: Março. 2018.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso: Maio. 2018.
- _____. **Lei 10.639/03**, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: Junho. 2018

BONNICE, Thomas. **O pós-colonialismo e a literatura: estratégias de leitura.** Maringá: Eduem, 2012.

CAGNETI, Sueli de Souza. **Literatura infantil juvenil: diálogos Brasil-África/** Sueli de Souza Cagneti, Cleber Fabiano da Silva. – 1. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens: lendo Joel Rufino dos Santos, Rogério de Andrade Barbosa, Júlio Emílio Bras, Georgina Martins.** Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.

GIROTTO, C. G. G. S; SOUZA, R. J. *Estratégia de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem.* In: SOUZA, R. J. de. et al. **Ler e compreender: estratégias de leitura.** Campinas: Mercado das Letras, 2010.

GONTIJO, Rebeca. *Identidade Nacional e Ensino de História: a diversidade como “patrimônio sociocultural.* In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia.** Rio de Janeiro: Casa da Palavra; FAPERJ, 2003.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da adaptação.** Florianópolis: UFSC, 2013.

ISER, Wolfgang. **Ato de leitura.** São Paulo: Editora 34, 1996.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária.** Trad. de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **A História da África nos bancos escolares: Representações e imprecisões na literatura didática.** Estudos Afro-Asiáticos, Ano 25, nº3, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v25n3/a03v25n3.pdf>. Acesso em: Abril. 2018.

ROCHA, Solange; SILVA, José Antônio da. *À luz da lei 10.639/03, avanços e desafios: movimentos sociais negros, legislação educacional e experiências pedagógicas,* 2013. Disponível em: <http://www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/article/view/399/284>. Acesso em: Abril. 2018.

Orientações curriculares para o ensino médio: a literatura e seu ensino

Diego Langer Pereira¹
Sergio Wellington Freire Chaves²

Introdução

A literatura é uma forma de expressão pura que faz parte do ser humano, é a partir da construção literária que podemos enxergar novos horizontes, realidades remotas, possibilitando aos novos sujeitos-leitores uma melhor compreensão do mundo ao seu redor e de sua própria existência. A experiência literária, conforme Antonio Candido (2004, p. 180), exerce papel fundamental na formação humana, pois “desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”.

O ensino de literatura sempre esteve presente e historicamente ligado ao ser humano, sempre incorporando características próprias e marcantes, e também servindo como fator primordial na transmissão de regras e princípios que cercam a vida dos cidadãos, afinal “Os valores que a sociedade preconiza, ou os que consideram prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática” (CANDIDO, 2004, p. 175).

¹ Graduado em Letras / Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas pela Universidade Federal do Pará, Campus Altamira. Campo de pesquisa: Letramento literário no espaço escolar. E-mail: diihlanger@gmail.com;

² Professor Mestre de Teoria Literária da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Pará, Campus de Bragança. Campo de atuação: Letramento literário no espaço escolar: E-mail: sergiofreire@ufpa.br.

O ensino de literatura no Nível Médio, de acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006), visa, sobretudo, este objetivo: interferir na formação humana dos educandos, uma vez que a experiência com as artes, dentre elas a literatura, atua:

[...] como meio de educação da sensibilidade; como meio de atingir um conhecimento tão importante quanto o científico – embora se faça por outros caminhos; como meio de pôr em questão (fazendo-se crítica, pois) o que parece ser ocorrência/decorrência natural; como meio de transcender o simplesmente dado, mediante o gozo da liberdade que só a fruição estética permite; como meio de acesso a um conhecimento que objetivamente não se pode mensurar; como meio, sobretudo, de humanização do homem coisificado [...] (OCEM, 2006, p. 52-53).

Diante dessas considerações, interessou-nos discutir sobre o ensino de literatura no Ensino Médio, apresentando e discutindo o perigo que corre a literatura que, segundo Todorov (2009), não é pela escassez de bons escritores ou o esgotamento da produção ou da criação poética, mas pelo perigo que está além dos textos literários, e que se apresenta na forma como a literatura tem sido oferecida aos jovens.

1. Histórico do ensino de literatura no Brasil

A história da educação no Brasil inicia-se bem antes da descoberta do país, com a chegada dos portugueses nos primeiros anos da colonização do Brasil a literatura foi utilizada como forma de registrar as mudanças que estavam acontecendo, o descobrimento do Brasil trouxe uma nova cultura, língua e religião, um estilo de vida diferente, de acordo com José Veríssimo (1998, p.31):

O início da colonização do Brasil pelos portugueses coincidiu com a mais brilhante época da história deste povo e particularmente com o mais notável período da sua atividade mental. É o século

chamado áureo da sua língua e literatura, o século dos seus máximos prosadores e poetas, com Camões à frente.

No ano de 1549 chegaram ao Brasil os jesuítas. Os padres jesuítas tiveram um importante papel na Reforma Católica, tinham a responsabilidades de catequizar e de recatequizar povos e nações inteiras. Roberto Cereja (2005, p. 89) ressalta que: “Em todo o período colonial e em boa parte do século XIX, os estudos literários tiveram destacada importância no currículo escolar e fizeram parte do modelo humanista de educação, introduzida no Brasil pelos jesuítas”.

O método pedagógico implantado pelos jesuítas perdurou por cerca de 210 anos finalizando quando Marques de Pombal expulsou os catequizadores e passou a organizar a escola para servir aos interesses da coroa portuguesa, iniciando o governo Pombalino que se caracterizou por uma tentativa de modernização da sociedade e de desenvolvimento da economia portuguesa. A reforma efetuada no setor educacional, assim como nas demais áreas, era lógica, técnica e centralizada nas relações econômicas, passando o comando da educação para as mãos do Estado.

A Independência do Brasil foi conquistada em 1822 com alicerce em acordos políticos de interesse das classes dominantes. De acordo com Roberto Cereja (2005, p. 90):

Com a Independência do Brasil, a Constituição de 1823 determinava a “criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos; a criação de escolas para meninas, nas cidades e vilas mais populosas; a garantia de instrução primária gratuita a todos os cidadãos”. Apesar disso, a lei não era cumprida, e a educação esteve, durante quinze anos, nas mãos do considerado “econômico e eficiente” método Lancaster, que consistia em atribuir aos alunos “mais inteligentes” a tarefa de ensinar seus conhecimentos aos colegas.

O ensino de Literatura passou por grandes transformações com o decorrer do tempo, Cereja resume os fatos mais importantes na condução do ensino de literatura nas próximas décadas que

seguem após a interferência do estado, sendo: 1938 – Criação do Conselho Nacional do Livro Didático; 1942 – Reforma de Gustavo Capanema, que instituiu aulas de Português para todas as séries; 1943 – A expansão do Português nos cursos Clássicos e Científicos do secundário com uma Portaria ministerial.

Muitas transformações ocorreram com o regime militar de 1964 que mesmo depois de seu término ainda é visto como lamentável em muitos aspectos. Na educação o programa dos militares incluiu a modernização da universidade brasileira e a expansão do ensino fundamental obrigatório para oito anos, o projeto de desenvolvimento para o país era de grandes mudanças na educação, mas a maior marca deste período foi a repressão.

Assim, a política educacional da ditadura se caracterizou por proporcionar uma débil formação escolar e algum tipo de treinamento na formação escolar básica para inserção nos processos produtivos e por procurar enfraquecer o ensino superior público e crítico, abrindo enormes espaços para que a iniciativa privada pudesse operar no ensino superior. Essa política educacional foi, também, altamente repressora, atingindo as diferentes categorias de trabalhadores universitários (docentes, administrativas, técnicas) do sistema educacional, de forma a procurar, pelo medo, obter seu consenso ao regime (CUNHA, 1996).

As reformas educacionais cultivadas no período do Regime Militar tiveram consequências na educação que sentimos até hoje.

A partir dos anos de 1990 tivemos documentos, parâmetros e leis que tiveram grande influência nas reformas educacionais, trouxeram grandes mudanças e são seguidas até hoje, focaremos nossos estudos nos documentos que têm sido referência para o ensino médio desde o final da década de 1990: *as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio (PCN+)*.

Os novos documentos surgem como uma necessidade perante a nova realidade, preparando o educando para o trabalho e a

cidadania, sem abrir mão do caráter profissionalizante, abrindo assim mais espaço para a diversidade cultural.

Quanto aos profissionais do ensino devem ser qualificados não apenas nos requisitos técnicos, mas adaptar-se aos contextos sociais profissionais e culturais, interagindo e se comunicando de forma solidária e ética.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) foram divulgados pelo governo federal em 1997 e funcionaram como referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular da escola, essas propostas se articulam em torno de quatro pilares fundamentais propostos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco):

Aprender a conhecer (autonomia e continuidade dos estudos), *aprender a fazer* (aplicação dos conteúdos escolares em situações concretas da vida social), *aprender a viver com os outros* (desenvolver atividades em grupo, respeitar as diferenças dos outros, desenvolver atitudes e valores como tolerância e pluralismo) e *aprender a ser* (identidade, autonomia, responsabilidade social) (CEREJA, 2005, p. 113)

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio* (PCNEM), na área de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, foram divulgados em 1999 e não teve grande impacto; este documento, sendo uma versão do PCN para o ensino médio, propunha uma concepção supostamente inovadora de ensino de língua e literatura, mas que não a desenvolve trazendo em seu corpo muitas dúvidas, não criando assim condições para as escolas e os professores repensassem suas práticas pedagógicas, outro fato é que na época o MEC ainda não tinha estabelecido uma política para escolha dos materiais didáticos para o ensino médio, reduzindo assim a intensidade dos debates sobre o referido documento.

A falta de rumo claro em relação ao ensino de literatura juntamente com a pouca importância dada pelo documento à literatura na escola, chegou a suscitar repercussão entre alguns

escritores, bem como no meio acadêmico feito particularmente por professores envolvidos com o ensino de literatura na universidade.

A insatisfação em relação aos PCNEM tornou-se quase unanimidade, Roberto Cereja (2005, p. 114) comenta sobre alguns dos fatores que levaram a esse desgosto:

Primeiramente, por conta da insuficiência teórica e prática do documento; em segundo lugar, porque faz críticas ao ensino de gramática e de literatura sem deixar claro como substituir antigas práticas escolares por outras, em consonância com as novas propostas de ensino; em terceiro lugar, porque, na opinião de muitos professores, a literatura – conteúdo considerado “novidade” no âmbito da disciplina no ensino médio – ganhou um papel de pouco destaque no documento, isto é, o papel de ser apenas mais uma entre as linguagens que se incluem na área de “Linguagens, códigos e suas Tecnologias”: língua estrangeira, educação física, educação artística e informática.

Vendo a insatisfação causada sobre o documento do PCNEM o MEC providenciou a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio* (PCN+) este novo documento reafirma a orientação dos anteriores para o bom desenvolvimento do estudante a partir de três eixos essenciais: “Representação e Comunicação”, “Investigação e Compreensão” e “Contextualização Sociocultural”. Além disso, são elencados dentro dos PCN+ seis conceitos a partir dos quais devem ser desenvolvidas as competências e habilidades dos estudantes:

Conceitos:

1. Linguagem: Verbal, não verbal, digital
2. Signo e símbolo
3. Denotação e conotação
4. Gramática
5. Texto
6. Interlocução, significação, dialogismo

(apud: CEREJA, 2005, p. 118)

É visível no documento uma preocupação em explicar ou desenvolver com maior clareza alguns tópicos e trechos do PCNEM que ficaram em aberto, o que dá a impressão de ser uma “tradução” dos PCNEM para uma linguagem mais acessível.

É observado ainda que no decorrer do documento sejam utilizadas muitas linhas de pesquisa, a aproximação de diferentes linhas teóricas em si não seria o problema, “o problema passa a existir quando essas teorias apresentam enfoques diferentes ou soluções acentuadamente diferentes para o mesmo fenômeno” (CEREJA, 2005, p. 113).

Assim pode-se observar uma falta de clareza e até mesmo de teoria, novamente os documentos ficam incompletos. No ensino de literatura surgem algumas dúvidas, o documento encontra grandes dificuldades para descrever os procedimentos para o desenvolvimento da competência textual, quais os procedimentos a ser tomado e ainda na participação do aluno nas leituras.

Apesar do novo documento reafirmar algumas posições assumidas pelo PCNEM, ele deixa a desejar principalmente quando trata do ensino de história da literatura, o documento em si não traz nenhuma novidade e não deixa claro como o professor deve proceder em relação ao cânone literário, confrontando as propostas do PCNEM e do PCN+ há vários pontos divergentes entre os documentos.

Com o propósito de responder às necessidades da escola e de organizar as práticas para o novo ensino médio, foram desenvolvidas, em 2006, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCNEM), que apresentam de forma sistematizada os conhecimentos da literatura para o Ensino Médio.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEN) foram desenvolvidas em 2006 para “atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio” (BRASIL, 2006, p. 8), o que revela que os documentos anteriores não deram conta dessa tarefa de sistematizar os conhecimentos sobre literatura para o Ensino Médio.

Para as OCEM, a concepção de literatura apresentadas pelos PCNEM e dos PCN+ geraram grandes problemas no trabalho com o texto literário: uma delas é a ênfase exagerada no interlocutor, “chegando ao extremo de exigir as opiniões do aluno como critério de juízo de uma obra literária, deixando, assim, a questão do ser ou não ser literário” a cargo do leitor” (BRASIL, 2006, p. 58).

As OCEM justificam sua existência logo no primeiro parágrafo e revelam já um pouco das suas alegações conceituais:

As orientações que se seguem têm sua justificativa no fato de que o PCN do ensino médio, ao incorporarem no estudo de linguagem os conteúdos de Literatura, passaram ao largo dos debates que o ensino da disciplina vem suscitando, além de negar a ela a **autonomia** a **especificidade** (grifo nosso) que lhe são devidas (BRASIL, 2006, p.49)

As partes que seguem grifadas são pontos primordiais que constam no documento: autonomia e especificidade do texto literário. Apoiado nesses conceitos, o documento vem persuadir seus leitores de que o fenômeno literário só pode ser tomado a partir de uma visão centrada nos elementos intrínsecos do mesmo.

As propostas apresentadas nas OCEM permitem que se dê continuidade com o processo de qualificação do leitor já iniciada no ensino fundamental e restitui a autonomia da literatura, adotando uma compreensão que consiste na inserção do aluno em práticas sociais de leitura e escrita aproximando os educandos ao universo literário. A proposta para o ensino da literatura, contida no primeiro volume das OCEM, são divididas da seguinte forma:

[...] 28 são dedicadas aos “Conhecimentos de língua portuguesa” (p. 17-45) e 30 páginas aos “Conhecimentos de literatura”. Essas últimas páginas, que interessam a esse estudo, estão distribuídas em três partes, precedidas de uma “Introdução” (p. 49), o primeiro capítulo intitulado “Por que a literatura no ensino médio?” (p. 50-59), o segundo capítulo, “A formação do leitor: do Ensino Fundamental ao Ensino Médio” (p. 60-64); terceiro capítulo “A leitura literária” (p. 65-69), esse dividido em três tópicos: “A

importância do leitor” (p. 65-66), “Que leitores somos” (p. 67 a 69) e “Formação do leitor crítico na escola” (p. 69-71) e o quarto capítulo, “Possibilidades de mediação” que compreende também três partes, “O professor e a seleção dos textos” (p. 72-75), “O professor e o tempo” (p. 76-78) e “O leitor e o espaço” (p. 79-80). (HERKNHOFF, 2015, p. 80)

O documento não ignora todas as crises vivenciadas pela literatura nas últimas décadas e nem as mudanças sociais ocorridas a partir do século XIX, e do processo acirrado de industrialização e de informatização que a globalização trouxe.

O mundo atual é marcado pelo acelerado movimento de informações, pelo individualismo e gira em torno do capitalismo. Como podemos compreender com Maurício Silva, lidar com a literatura é, portanto:

[...] uma maneira de compreender melhor e mais a fundo uma espécie de instrumento capaz de desautomatizar nossa percepção do cotidiano, agindo no sentido contrário à padronização de nossa apreensão da realidade; de desenvolver nossa sensibilidade e inteligência, habilitando-as plenamente para uma leitura mais abrangente do mundo; de despertar nossa capacidade de indignação, criando em cada um de nós uma consciência crítica da realidade circundante; de alicerçar nossa conduta ética no trato social, a fim de aperfeiçoar nossas interrelações humanas; e de desenvolver nossa capacidade de compreensão e absorção da atividade estética, a partir de uma prática hermenêutica consistente (2010, p. 02)

Assim, é levado em conta o surgimento de um mundo instável, reconfigurado pela pressa, pelos suportes eletrônicos e digitais, e por uma intensa movimentação do cotidiano das pessoas.

Segundo Herkenhoff (2015, p. 76 apud ZILBERMAN, 1999, P. 31): por considerarmos a leitura literária e seu ensino parte de uma rede de práticas sociais, concordando com a perspectiva de Regina Zilberman em “Sociedade e democratização da leitura”, quando esta afirma que “a leitura se revela como um fenômeno historicamente

delimitado e circunscrito a um modelo de sociedade que se valeu dela para sua expansão”.

As OCEM buscam responder, especialmente, à indagação “Por que ainda há literatura no currículo do ensino médio se seu estudo não incide diretamente sobre nenhum dos postulados desse mundo hipermoderno?” (BRASIL, 2006, p. 52).

A literatura é de suma importância, ela é uma forma de resposta para o homem se descobrir e redescobrir, ou seja, uma nova forma de linguagem para exprimir novas experiências de uma nova vida.

A literatura é uma forma de expressão constitutiva do ser humano, seja porque cria e recria o mundo, em diferentes espaços e tempos, seja porque “nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos”. (JOBIM, 2009, p. 17)

O lugar da literatura na escola sempre foi marcado por tensões e conflitos, atualmente: “[...] a escola parece prescindir da literatura [...]” (ZILBERMAN, 2009, p. 09), ficando a cargo do professor, conduzido algumas vezes, por seus gostos pessoais.

Tantas adversidades no processo de estabelecimento de parâmetros e orientações para a área de literatura apontam para questões que merecem ser estudadas mais a fundo e com mais paciência, mas é possível adiantar que muitas das dificuldades encontradas devem-se ao fato de que os consensos sobre o ensino de literatura se sustentaram por muito tempo em ideias que não levaram em conta o deslocamento da área de ensino da literatura e todo seu potencial, mas que começaram a ser questionados devido a inúmeros equívocos em sua elaboração/aplicação, principalmente pelas OCEM, mas que ainda apontam para a necessidade de mais reflexões em torno da literatura e seu ensino.

Conforme Herkenhoff (2015, p. 76 apud ZILBERMAN, 2009, P. 18) para que a literatura ocupe lugar de destaque na escola, como outrora ocupou, faz-se necessário encontrar o sentido de sua

permanência no currículo ou outra formatação de escola, que esteja aberta para acolher a arte literária, dando-lhe seu devido valor.

A partir da análise da proposta das OCEM para o ensino de literatura podemos constatar o avanço em relação aos documentos produzidos anteriormente, pela reconquista de uma especificidade para a literatura, considerando tanto a relevância dos conteúdos de literatura necessários à formação do leitor literário, quanto à compreensão da literatura como uma prática.

Todas as reflexões feitas apontam para uma possibilidade de (re)pensar o lidar docente com o ensino de literatura em sala de aula, porém temos que destacar que as propostas apresentadas nas OCEM por si só não são suficientes para romper com os modelos de ensino já fixados na educação.

Com a falta de espaço e tempo na escola para essas novas práticas de leitura literária que inserem utilização, elaboração e reflexão, ou seja, “uma perspectiva de formação não prevista no currículo, não cabível no ritmo da cultura escolar, contemporaneamente aparentada ao ritmo veloz da cultura de massa” (REZENDE 2013, p. 111). Fica como dever do professor ter que tomar as rédeas da situação e se organizar para fazer com que suas aulas se tornem mais proveitosas, organizando o tempo, utilizando a tecnologia a favor, selecionando conteúdo com antecedência.

Um ponto necessário que devemos pontuar são os critérios de seleção do material didático de literatura utilizado no ensino médio. As OCEM destacam que o poder da seleção está nas mãos do educador e que os critérios utilizados dependem muito do patrimônio de leituras que este adquiriu ao longo de sua formação e de suas vivências. Mas, podemos observar o método cronologista de trabalhar à literária ainda é alimentado nas escolas e fomentado pelas principais coleções de livros didáticos adotados no país.

As OCEM confirmam tais práticas, afirmando que:

No Brasil, como se sabe, o processo de legitimação do que se deve e do que não se deve ler tem se realizado principalmente por meio de livros didáticos, pela via fragmentada dos estilos de época [...]. Reproduzem-se, assim, formas de apropriação da Literatura que não pressupõem uma efetiva circulação e recepção de livros no ambiente escolar [...] prevalecendo um modelo artificial – tanto pelos aspectos de integridade textual quanto pela materialidade do suporte – de leitura do texto literário (BRASIL, 2006, p. 73).

O Ensino Médio deveria ser um momento crucial na educação, momento de conquistar o leitor em formação para a apreciação da arte, em especial da literária, é papel do professor promover um contato proveitoso com livros de diferentes épocas e lugares, que possam traduzir nossa condição humana, de nossos conflitos externos/ internos, do mundo ao nosso redor e também de “mundos” distantes de nós, no entanto o trabalho com a literatura, de modo geral,

Se fecha no biografismo e no historicismo monumentalista, isto é, na consagração de escritores que não deriva da apreciação de seus textos, mas do acúmulo de informações sobre seus feitos e suas glórias. [...] A soma de conhecimentos sobre literatura é o que interessa, não a experiência literária (COSSON; PAULINO, 2009, p. 71-72).

Informações sobre literatura têm no atual cenário de ensino de literatura mais importância do que a experiência com o texto e tudo o que ele pode provocar. A constante utilização deste método faz com que os educandos do ensino médio realizem leituras fragmentadas de obras, geralmente, com fins avaliativos. O momento de leitura deve ser um momento de fruição, de prazer. A leitura deve ser apresentada ao aluno como forma de lazer, não somente como meio avaliativo. A leitura deve ser incentivada, o

aluno só aprende a ler se for incentivado, se tiver um professor que saiba ler, que lhe sirva como modelo, que leia para ele. Freire (1993, p.29) pontua a leitura como uma “operação inteligente, difícil, exigente e gratificante”.

Daí a da seleção do material didático, que deve ser feita com muita cautela, deve-se levar em conta que na escola tem que ter espaço para a literatura clássica e contemporânea, para textos canonizados e populares, para textos que possam estar próximos a realidade do aluno e outros que possam trazer outras realidades para perto, textos que possam exigir do leitor maior fôlego e também leituras mais simples, o importante é sempre lembrar que todas essas possibilidades podem trazer conhecimentos aos novos sujeitos-leitores, conhecimentos sobre si, o outro e o mundo.

O documento propõe uma reflexão sobre as diferentes posturas adotadas pelo professor nas aulas de literatura, como são abordadas as formas de apropriação da literatura em sala de aula, além disso, o documento chama a atenção para priorizar as práticas de leituras comuns aos leitores literários e que para tanto é necessário que o professor:

Se abra para as potencialidades da literatura e faça um esforço para se livrar dos preconceitos didáticos que o obrigam a cobrir um conteúdo mensurável e visível, como são as escolas literárias, em prejuízo de um conteúdo menos escolarizado e mais oculto, que é a leitura *vagarosa* da Literatura, pensando-se, sobretudo no romance, talvez o gênero mais popular dentre os literários (Brasil, 2006, p. 78).

Outras práticas recorrentes, em virtude de uma série de fatores, dentre eles, a falta de acervo, curto período de tempo escolar, as demandas da era digital, entre outros, é a substituição da obra literária por uma imitação, por exemplo, a leitura de livros sendo substituída na íntegra por versões em filmes, minisséries, resumos e outros, perde-se a oportunidade de se estabelecer e de se explorar diálogos entre essas diferentes formas de expressão

artística, o que, se feito enriquece o trabalho ampliando os olhares e as leituras dos educandos.

Assim, as aulas também seriam dedicadas a ler trechos e compartilhá-los, aprimorando os aspectos significativos do que está sendo lido, pois:

[...] quando é possível compartilhar impressões sobre o texto lido (a escola também poderia propiciar essas oportunidades), agimos do mesmo modo, evidenciamos a particularidade de nossas leituras com apreciações individualizadas sobre personagens, narradores, enredo, valores, etc., emitimos o nosso ponto de vista, nossas impressões sobre vários aspectos da leitura todas elas *legítimas*, portanto. (Brasil, 2006, p. 68)

Portanto, que lugar a literatura ocupa na escola? Como já vimos a literatura sempre se fez presente nos espaços educativos, desde a antiguidade aos dias atuais, associada às diversas circunstâncias sociais e históricas de cada tempo.

O ensino de literatura no ensino médio, de acordo com as OCEM, visa, sobretudo, este objetivo: interferir na formação humana dos educandos, uma vez que a experiência com as artes, dentre elas a literatura, atua:

Como meio de educação da sensibilidade; como meio de atingir um conhecimento tão importante quanto o científico – embora se faça por outros caminhos; como meio de pôr em questão (fazendo-se crítica, pois) o que parece ser ocorrência/decorrência natural; como meio de transcender o simplesmente dado, mediante o gozo da liberdade que só a fruição estética permite; como meio de acesso a um conhecimento que objetivamente não se pode mensurar; como meio, sobretudo, de humanização do homem coisificado [...] (OCEM, 2006, p. 52-53).

O hábito da leitura estimula o bom funcionamento da memória, aprimora a capacidade interpretativa, mantém o raciocínio ativo e proporciona ao leitor um conhecimento amplo e diversificado sobre diversos assuntos, a leitura com sua linguagem

carregada de significado deve ir justamente para além de uma simples leitura, isso é fundamental no processo educativo.

A experiência literária não só permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falamos de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizemos a nós mesmos (COSSON, 2011, p.17).

O papel da literatura é de suma importância, pois a experiência literária desempenha um papel fundamental na formação dos educandos, principalmente no ensino médio quando os jovens começam a pensar com uma mente mais crítica, seja porque contribui para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita, seja porque possibilita um melhor (re)conhecimento de si, do outro e do mundo.

Antonio Candido faz uma contribuição importante quando defende a literatura como um direito legítimo do homem e traz reflexões importantes sobre o tema: podemos dizer que a palavra direito é relativa; somos individualistas, não nos importamos verdadeiramente com o próximo, mas o foco é refletirmos sobre o porquê acreditamos e concordamos que todo cidadão tem direito a alimentação, a saúde e o lazer, mas não pensamos no direito a arte e a literatura.

Para Candido (1988, p. 175) a literatura é “o sonho acordado da civilização”. Esta é uma boa razão do porque a literatura é um fator indispensável para a humanização, ela confirma o ser humano na sua humanidade, justamente por atuar tanto no consciente quanto no inconsciente. A literatura é poderosa e transforma.

De forma abrangente podemos ver a literatura como, segundo Candido (1988, p. 175):

Todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. Vista deste modo à 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.

A literatura é, portanto, um processo virtuoso que permite desenvolver traços essenciais do homem, como: a inteligência, o senso de beleza e o humor, além de ajudar no desenvolvimento das emoções e da boa comunicação com o próximo, e como já vimos, a literatura ajuda ainda a compreender a complexidade do mundo.

Falar em Leitura literária e toda experiência que ele pode nos proporcionar no curso do tempo tudo que nos afeta por meio dos sentidos passados, das sensações do presente, incluindo as que sonhamos em projeção para o futuro, por isso mesmo, não conseguem ser ouvidas, e entender que:

A experiência da humanidade por meio do material literário ganha forma pelo menos desde a antiguidade clássica. A narrativa, como se sabe, não tem uma origem exata constituindo em dimensão estruturalmente da condição humana. Herdamos o mito, a poesia, o drama, as narrativas heroicas, que foram se multiplicando em gêneros identificáveis porque recorrentemente narrados e escritos, constituindo-se em matéria da memória (SILVA, 2013, p.53).

Reconhecendo a função humanizadora da literatura e a ideia da relação entre a leitura e a construção da identidade, sua importância é de equivalência aos diferentes atores sociais como educação familiar, grupal e escolar. Por isso, cada sociedade em diferentes épocas cria suas manifestações literárias (ficcionalis, poéticas e dramáticas) em decorrência de suas crenças, sentimentos e normas, para assim fortalecer sua existência e atuação na sociedade. Candido (1988, p. 175) salienta ainda:

Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.

A literatura é um poderoso instrumento que forma personalidade, papel este que não é uma experiência inofensiva; ela seria, na verdade, “a força indiscriminada e poderosa da própria realidade” (CANDIDO, 1988, p. 175-176). Assim seu conceito transcende as normas estabelecidas; ler corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita, é uma função organizadora e libertadora do caos; enquanto lemos as obras literárias, nosso pensamento dá forma aos nossos sentimentos e nos ajuda a definir uma visão do mundo.

“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” (CANDIDO, 1988, p. 175-176) e por estas razões, a literatura está relacionada com a luta pelos direitos humanos.

Com base no conceito de literatura (da forma ampla do seu sentido) podemos considerar todas as criações, das mais simples as mais complexas formas de escrita, como manifestação da arte; ninguém passa o dia todo sem mergulhar neste universo, a literatura “parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito” (CANDIDO, 1988, p. 175).

É por isso que uma sociedade que seja de fato justa irá lutar por direitos iguais para todos em todos os níveis, inserindo aí o

direito incontestável a literatura, que como bem vimos, pode forma e transformar o ser humano.

Barthes (1977) afirma que, para conquistar a liberdade, só mesmo trapaceando, sendo essa “trapaça” não ficarmos presos a estas regras gramaticais, e todas as normas impostas, essa revolução da linguagem seria a literatura:

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*. (p.15)

Concordamos com ele; quando descobrimos a literatura, é como se descobríssemos um tesouro perdido. A literatura é a área do conhecimento que mais e melhor pode se relacionar com as demais. Isso é possível porque a escrita é uma atividade exclusivamente humana; portanto, é através dela que o homem registra sua cultura, ou seja, através da literatura.

Seria então a literatura uma manifestação universal dos homens em todos os tempos. É um ensino interdisciplinar fascinante, tanto que afirma Barthes (1977, p. 16) em seu texto:

A literatura assume muitos saberes. Num romance como *Robinson Crusoe*, 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 numa, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário.

Parece certo afirmar, e os estudos em literatura já nos respaldam, que a literatura dialoga muito bem com as demais esferas do conhecimento, tanto que a partir da obra literária, se consegue abarcar grande parte das ciências humanas, daí o grande

perigo de ser confundida com outras disciplinas, como já citamos o caso da periodização literária estar próxima da História.

Através da literatura conseguimos estudar a grande maioria das disciplinas base ensinadas nas escolas como: Língua Portuguesa, História, Geografia, Artes, dentre outras. Bem como estudos culturais e sociais; também não deixa de adentrar no ramo das ciências exatas, como exemplo a poesia de Augusto dos Anjos com terminologias comumente mais usadas na Química, entre tantos outros.

A liberdade de expressão e de se comunicar, as diferenças dentro da língua, qualquer que seja, não devem ser reprimidas: que o sujeito futuro conheça, sem remorso, sem recalque, todas as formas escritas e faladas.

A língua é um imenso halo de implicações, de efeitos, de repercussões, de voltas, de rodeios, de redentes; ela assume o fazer ouvir um sujeito ao mesmo tempo insistente e insituável, desconhecido e no entanto reconhecido segundo uma inquietante familiaridade: as palavras não são mais concebidas ilusoriamente como simples instrumentos, são lançadas como projeções, explosões, vibrações, maquinarias, sabores: a escritura faz do saber uma festa (BARTHESES, 1977, p. 09).

A literatura é uma das áreas do conhecimento mais interdisciplinar, justamente por nela está registrado quase todos os tipos de manifestações culturais do homem através das palavras, além de ajudar a construir um leitor literário crítico, tem ao poder de romper as barreiras existentes entre as demais disciplinas, sendo elas exatas ou humanas.

Quando lemos um livro imergimos em um novo mundo e encontramos através da leitura uma forma ativa de aprender e que nos cativa, percebemos as formas variadas e cheias de sentido que a leitura nos proporciona, os diversos temas, as expressões; a leitura encontra na literatura motivos para que o ser humano compreenda e observe melhor as pessoas e as situações que o envolvem. Aguiar

(2013, p. 153) nos fala sobre o saldo da leitura, quando nos remete que:

A leitura é a atividade de decodificação de um texto, de percepção e interpretação dos sinais que se apresentam de forma ordenada, guardando entre si associações de sentido. Ler, no entanto, não é apenas decifrar um código: é perceber a interligação lógica dos significados, as relações entre eles e, o que mais é importante, assimilar o pensamento e as intenções do autor, confrontar as ideias aprendidas com os conhecimentos anteriores sobre o assunto, dialogar com o autor, posicionando-se diante dele, e utilizar os conteúdos ideativos adquiridos em novas situações.

É importante perceber o que está além dos textos, o texto literário tem muito a dizer, principalmente sobre o ser humano, pois se permite adentrar além do censurável, revelando o indivíduo, o particular, ampliando a percepção do mundo. Como sugere Todorov (2009, p. 22) ao falar dos textos e como os mesmos o atraíam, percebemos o poder e a influência que a literatura pode provocar nas pessoas:

A literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos, compartilhando com eles numerosas características; não é por acaso que, ao longo da história, suas fronteiras foram inconstantes. Senti-me atraído por essas formas diversas de expressão, não em detrimento da literatura, mas ao lado dela.

Enfim, a maioria das disciplinas ensinadas em sala de aula são confrontadas com algumas escolhas que levam em conta a qualidade da sua evolução e que tem um direcionamento voltado para o “estudo da disciplina”, outras que tem uma base direcionada para o “estudo do objeto”, na literatura temos um reverse onde o estudo da disciplina é algo de maior valor que o estudo do objeto da disciplina, “não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos das obras” (TODOROV, 2009, p. 22).

Segundo Todorov (2009) a culpa pela maneira ascética de falar de literatura na maioria dos casos não é do professor; pois é colocado em prática o que lhe é cobrado, porém o professor não deve se resumir apenas a este ensino como lhe pedem algumas instruções oficiais, o verdadeiro estudo das obras não deve ser deixado em segundo plano. Em seu trabalho sobre a percepção do mundo na sala de aula, Tinoco (2013, p. 136) nos traz algumas observações:

São muitos os casos tragicômicos que sistematizam boa parte de nossa situação escolar atual, naufragada entre teorias burocratizantes e métodos aplicados sem a devida consideração de sua eficácia e pertinência. Sintomatizam uma condição de ensino em que professores e alunos, senão mesmo como inimigos, se veem como desconhecidos, transeuntes inversos de uma imensa avenida informal traçada sem começo nem fim determinados.

Neide Rezende (2013, p.) no seu estudo “O ensino de literatura e a leitura literária” levanta questionamentos que devem ser compreendidos, como: “O que se ensina hoje na escola quando se ensina literatura?” e “O que realmente se ensinaria se de fato se ‘ensinasse literatura?’”. Essas são questões importantes a serem destacadas, visto que a literatura tem sofrido uma mudança em sua aplicação em sala de aula, passando a ser muitas vezes quase confundida com uma disciplina de história, tanto no ensino fundamental como no ensino médio.

Desde a escola primária até a faculdade, como já podemos constatar o que acontece é uma inversão, os estudantes não têm mais contato com a literatura mediante os textos literários propriamente ditos, a realidade presente nas escolas hoje indica algo bem diferente, o estudo de literatura se tornou uma aula que gira ao redor dos críticos das obras e suas opiniões. A contemporaneidade nos apresenta uns aos outros como máquinas que estão prontas para (re)produzir conhecimento.

Considerações finais

Podemos perceber que a literatura encontra muitas dificuldades para conquistar seu espaço nas escolas. Não é ocasional, portanto, que a escola venha se firmando apenas com o intuito de ensinar a ler e escrever. A literatura, e o ensino de literatura, podem levar o indivíduo a reflexões e mudanças na sua percepção de mundo, por isso, ela deve ser uma aliada do ensino.

Todos sabemos que a Literatura é uma área de conhecimento de suma importância para a formação e desenvolvimento humano, não somente pela gratuidade e entretenimento que a ficção proporciona, mas por possibilitar aos leitores refletirem, porque vivenciam situações que são da ficção, mas que tem inspiração na condição humana.

Podemos constatar que o perigo que corre a literatura, segundo Todorov (2009) e concordamos com ele, não se dá pela escassez de bons escritores ou o esgotamento da produção ou da criação poética, mas pelo perigo que está além dos textos literários, e que se apresenta na forma como a literatura tem sido oferecida.

Candido nos remete ao direito a literatura e que ela é, portanto, um processo virtuoso que permite desenvolver traços essenciais do homem, como: a inteligência, o senso de beleza e o humor, além de ajudar no desenvolvimento das emoções e da boa comunicação com o próximo, e que a literatura ajuda ainda a compreender a complexidade do mundo.

Podemos confirmar ainda a importância da literatura e sua interdisciplinaridade, proporcionado uma nova postura diante do conhecimento, tendo o poder de romper as barreiras existentes entre as demais disciplinas, sendo elas exatas ou humanas.

O ensino de literatura passou por grandes transformações, no panorama histórico de seu ensino desde o período quinhentista no qual a literatura foi usada inicialmente para registrar as mudanças do novo mundo, bem como registrando fatos importantes na condução do ensino de literatura até a introdução dos documentos,

parâmetros e leis. Bem como as dificuldades do ensino de literatura devido ao deslocamento da mesma, já relacionada à História, ora relacionada à área de artes, ora à língua.

As reflexões sobre o ensino de literatura apontam para uma possibilidade de (re)pensar o lidar docente do ensino de literatura em sala de aula, destacando que as propostas apresentadas nos documentos e na própria OCEM por si só não são suficientes para romper com os modelos de ensino já fixados na educação.

As obras literárias, muitas vezes, representam a sociedade, por isso há um ponto necessário que são os critérios de seleção do material didático de literatura utilizado no ensino médio, visando atender as necessidades do alunos, deve-se levar em conta que na escola tem que ter um acervo literário diverso com espaço para todos os tipos de obras literárias, portanto, espaço para textos que possam estar próximos a realidade do aluno e outros que possam trazer outras realidades para perto.

A leitura é de fundamental importância para o desenvolvimento das pessoas, para nossa formação social, contemplando os mais variados aspectos que vão desde a linguagem, passando pela sensibilidade, emoção até a criatividade e exercício da reflexão que são fundamentais para as diferentes aprendizagens, a literatura pode nos proporcionar prazer, entretenimento ou constituir-se numa busca sobre a condição humana.

Nesse sentido a relevância desta temática é de suma importância para a educação e formação social do sujeito-leitor que se dá também por meio das práticas leitoras de diferentes gêneros discursivos, estando clara a importância do ensino de literatura.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira. *O saldo da leitura*. In: Maria Amélia Dalvi, Neide Luzia de Rezende, Rita Jover-Faleiros. (Org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 99-112.

BARTHES, Roland. *Aula*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. 14^a. Ed. São Paulo: CULTRIX, 1977. 95p.

BRASIL. *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBs)*. Brasília: MEC, 1996.

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 UFMG, 2009.

CEREJA, Roberto (2005). *Ensino da literatura*.

CLARK, Jorge Uilson; NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus & SILVA, Romeu Adriano. *A Administração Escolar no Período do Governo Militar (1964-1984)*. Texto Inédito, 2005.

COSSON, R. PAULINO, G. *Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola*. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (Orgs). *Escola e leitura: velha crise; novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009, p. 61-79.

COSSON, R. PAULINO, G. *Letramento literário: teoria e prática*. 2ed-São Paulo: Contexto. 2011 a.

CUNHA, Luiz Antônio & GÓES, Moacyr. *O golpe na educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Loyola, 1993. 127 p.

HERKENHOFF, Joana d'Arc Batista; FALQUETO, Adriana Lemos; SILVA, Arlene Batista da. *Orientação Curriculares do Ensino Médio: Uma Especificidade para a Literatura*. ENTRELETRAS, Araguaína/TO, v. 6, n. 1, p. 75-85, jan/jun. 2015 (ISSN 2179-3948 - online)

JOBIM, J. L. *A literatura no ensino médio: um modo de ver e usar*. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (Orgs). *Escola e leitura: velha crise; novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009, p. 113-137.

REZENDE, Neide Luzia de. *O ensino de literatura e a leitura literária*. In: Maria Amélia Dalvi, Neide Luzia de Rezende, Rita Jover-Faleiros. (Org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 99-112.

- SANGENIS, Luiz Fernando Conde. *Franciscanos na Educação Brasileira*. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. *Histórias e Memórias da Educação no Brasil – Vol. I – Séculos XVI-XVIII*. Petrópolis: Editora Vozes, 2004. p. 93-107.
- SILVA, Márcia Cabral da. *A leitura literária como experiência*. In: Maria Amélia Dalvi, Neide Luzia de Rezende, Rita Jover-Faleiros. (Org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 99-112.
- SILVA, Maurício. *Literatura e Experiência de Vida: novas abordagens no Ensino de Literatura*. *Nau Literária: crítica e teoria de literaturas*. deer.ufrgs.br/nauliteraria ISSN 1981-452.. PPG-LET–UFRGS. Porto Alegre. Vol. 06 N. 02. Jul/dez 2010.
- TINOCO, Robson Coelho. *Percepção do mundo na sala de aula: Leitura e literatura*. In: Maria Amélia Dalvi, Neide Luzia de Rezende, Rita Jover-Faleiros. (Org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 99-112.
- TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. 3^a. Ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009. 95p.
- NISKIER, Arnaldo. *Educação Brasileira: 500 anos de História*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2001.
- VERISSIMO, José. *História da literatura Brasileira: De Bento Teixeira (1601) a Machado de Assis (1908) 2^o edição*. São Paulo. Letras e Letras, 1998.
- ZILBERMAN, R. *Que literatura para a escola? Que escola para a literatura?* Revista do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. v. 5, n. 1, jan/jun de 2009, p. 9-20.
- WEREBE, Maria José Garcia. *30 Anos Depois - Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil*. São Paulo, Ática, 1994.

A importância do livro paradidático na formação de leitores literários nas escolas

Edileuza Batista de Araujo¹

Nilo Marinho Pereira Junior²

Janete Silva dos Santos³

1 Introdução

O presente artigo é fruto da disciplina Análises e Produção de Materiais Didáticos, ministrada no programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins. Após largas discussões sobre a utilização de materiais e recursos didáticos para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno em diversos âmbitos, optamos por desenvolver neste artigo a temática do livro paradidático e formação de leitores literários, tendo como objetivo geral analisar a relevância dos livros paradidáticos na formação de leitores literários no ensino escolar, mostrando como esse tipo de material didático tem sido utilizado para que os alunos desenvolvam o gosto pela leitura.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura (PPGL) da Universidade Federal do Tocantins. Graduada em Letras (UFT) e professora da Rede Estadual de Ensino do Tocantins.

² Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura (PPGL) da Universidade Federal do Tocantins. Graduado em Biblioteconomia (UFPA) e bibliotecário da UFT – Campus de Araguaína.

³ Doutora em Linguística Aplicada pela Unicamp. Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura (PPGL) da Universidade Federal do Tocantins

Foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental de cunho qualitativo com intuito de contribuir para o esclarecimento de conceitos relacionados a livros paradidáticos, pois acreditamos que ainda há muitas dúvidas por parte de alguns professores sobre esse termo; e ainda, elencar algumas inquietações e definições acerca da formação do leitor literário.

Em seguida, foi realizada uma análise de relatórios feitos por professores a partir da realização de projetos visando a formação de leitores literários através da utilização dos livros paradidáticos em uma escola da rede estadual de ensino no município de Araguaína-TO, onde são atendidos alunos do ensino fundamental e médio.

Este artigo, além de permitir ao leitor uma melhor reflexão e conhecimento sobre o livro paradidático e a formação do leitor literário, também é importante para motivar os professores a desenvolverem ações que incentivem a prática da leitura na escola.

2 Os livros paradidáticos

Quando pesquisamos sobre o livro paradidático, percebemos que existem poucas literaturas e referências que descrevem e definem este tipo de material didático. É interessante ressaltar que muitas pessoas ainda têm dificuldades de diferenciar os livros paradidáticos dos livros didáticos. Tentaremos, a partir de uma pesquisa em algumas bibliografias, conhecer um pouco mais sobre os livros paradidáticos.

2.1 Livros didáticos

O primeiro ponto que precisamos entender é que os paradidáticos são diferentes dos Livros Didáticos, que também são utilizados em sala de aula e tem papel fundamental na educação escolar. Abordaremos um pouco sobre o Livro Didático para que possamos ter melhor compreensão dessa diferença.

Os livros didáticos são importantes recursos pedagógicos utilizados pelo professor na sala de aula, podem ser descritos como um elemento que media a relação entre o professor e o aluno (MELO, 2016, p. 60). Segundo o Plano Nacional do Livro Didático - PNLN (2018), este livro faz parte da construção do processo educativo como uma ferramenta de apoio muito importante, onde os professores utilizam como norteador das aulas que serão ministradas, pois procuram articular os principais assuntos que devem ser ensinados. (BRASIL, 2017, p. 9).

Outro ponto importante sobre os livros didáticos é a sua utilização específica para atender determinadas disciplinas, como nos mostra Lajolo (1996):

Assim, para ser considerado didático, um livro precisa ser usado, de forma sistemática, no ensino-aprendizagem de um determinado objeto do conhecimento humano, geralmente já consolidado como disciplina escolar. Além disso, o livro didático caracteriza-se ainda por ser passível de uso na situação específica da escola, isto é, de aprendizado coletivo e orientado por um professor. (LAJOLO, 1996, p. 4-5).

É interessante notar que os livros didáticos por ora assumem um papel de vilão para alguns professores, pois parecem serem utilizados para doutrinar os alunos. Contudo, é importante ressaltar que este material didático muitas vezes é a única ferramenta que se tem em alguns lugares para dar suporte e mesmo para servir de fonte de pesquisa para alguns professores.

Tendo uma ideia geral do que são os livros didáticos, vamos agora conhecer um pouco mais do que são os paradidáticos.

2.2 Livros paradidáticos: pequeno histórico

Os livros paradidáticos surgem no intuito de ajudar a desenvolver o relacionamento das crianças com a leitura. Após algumas discussões verificou-se a necessidade de autores brasileiros

produzirem para este público, o que propiciou o nascimento deste tipo de material. Estes livros, segundo Munakata (1997) foi desenvolvido pela primeira vez na década de 70, pela editora Ática, através de seu então diretor-presidente Anderson Fernandes Dias.

Entre as décadas 70, 80 e início de 90, se teve uma grande produção comercial de materiais voltados para educação, o que facilitou o surgimento dos paradidáticos, que possuíam baixo custo. De acordo com Zamboni (1991) isso se deu “devido à mudança da mancha da concepção gráfica, na qualidade do papel e no tamanho das letras”.

Outro ponto importante para o desenvolvimento dos paradidáticos foi a criação das Leis de Diretrizes e Bases (LDB), no qual através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), passou-se a ter orientações para utilização de temas transversais em sala de aula, o que aumentou a utilização destes livros. Além disso, a descentralização dos recursos do PNL (Programa Nacional do Livro Didático) deu mais liberdade aos Estados para escolher em quais tipos de livros investir, o que fez com que muitos optassem pelos paradidáticos. (MENEZES, 2016).

Outro fato interessante, relatado por Zamboni (1991), é que os livros paradidáticos surgem também como uma mercadoria bem aproveitada pelas editoras, num contexto social onde, para ascender socialmente, se buscava mais conhecimento através de leituras breves e fáceis, fazendo com que a produção destes livros crescesse e fossem vendidos com mais facilidade.

Um grande exemplo desses livros paradidáticos, muito utilizados nas décadas de 70, 80 e 90, é a coleção “Vaga-Lume” que fez parte da educação de muitos jovens e adolescentes. Obras como “O escaravelho do diabo”, “A ilha perdida” e “Éramos seis” ainda hoje fazem parte da memória de pessoas que tiveram contato com esses livros.

2.3 Livros paradidáticos: o que são afinal?

Os livros paradidáticos, assim como os didáticos, também servem para dar apoio aos professores. Como nos fala Rangel (2017)

eles não apresentam nenhuma obrigatoriedade com disciplina ou mesmo segmento de ensino. Outro ponto importante é saber que estes livros, assim como os didáticos, são produzidos para atender à demanda escolar. Contudo, como nos apresenta Yasuda e Teixeira (2011, p. 167) estes não apresentam “características funcionais e de composição do manual didático”.

Percebemos então, que o paradidático está presente na escola, principalmente para ajudar no ensino de uma forma livre, não estando amarrado a nenhuma obrigatoriedade, tendo este a possibilidade de ser utilizado no exercício de diversas disciplinas ou atividades, como ensino de um assunto particular ou para desenvolvimento da leitura. Souza (2013) reforça que estes livros “tem a declarada intenção de ensinar, porém ensinar de forma lúdica, apoiada em textos que envolvem o tema a ser explorado”.

É interessante, que ainda comparando os livros paradidáticos aos livros didáticos, percebemos que a diferença está relacionada mais com a forma (tipo de letras, ilustrações, tipo de papel), do que com o conteúdo, que procura sempre atender à determinada disciplina ou assunto. (ZAMBONI, 1991). Desta maneira, ele procura trabalhar de forma lúdica o que é passado para o aluno, permitindo que este tenha um interesse melhor pelo assunto que está sendo exposto no livro.

Menezes (2016) diz que os paradidáticos “recebem esse nome porque são adotados de forma paralela aos materiais mais convencionais, sem substituir os didáticos.” Sendo assim, o paradidático não interfere ou substitui a utilização do livro didático, pelo contrário, eles se traduzem em novas e maiores possibilidades que a escola passa a ter para oferecer novas formas de leitura aos seus alunos.

De acordo com Laguna (2001), os paradidáticos atendem tanto a Literatura, quanto às demais disciplinas, procurando fazer com que o aluno tenha mais interesse na leitura e fique mais curioso sobre assuntos que não são comuns à vida escolar. Rangel (2017) descreve bem essas “funções” dos paradidáticos ao dizer que:

Quando abordavam temas que hoje denominaríamos como transversais, podiam, ainda, servir a diferentes disciplinas, em especial as de uma mesma área, como História e Geografia. Por outro lado, quanto mais dirigidos a níveis mais altos de ensino, mais podiam se assemelhar a obras de divulgação científica para públicos não escolares; ou mesmo a produções literárias ou de entretenimento, em particular nos casos em que recorriam a narrativas ficcionais para abordar o tema selecionado. (RANGEL, 2017).

Sua elaboração aborda temas e visual adequados para prender a atenção do aluno e fazer com que ele passe a ter um contato maior e mais prazeroso com a leitura.

No que se refere aos temas, Menezes (2016) diz que os paradidáticos procuram sempre trabalhar com temas da atualidade, como ética, sexualidade, cultura que levem os leitores a refletir e, até mesmo, trabalharem sua formação humana.

Os paradidáticos possuem como característica importante a linguagem mais simples, com o intuito de facilitar o entendimento do aluno, Thomson (2016) diz que isso acontece pelo fato desse tipo de livro já ser elaborado para determinada faixa etária pré-estabelecida. Percebemos esta simplicidade também nas palavras de Laguna (2001) quando fala que eles objetivam “complementar informações de maneira leve e ágil”, ou seja, os paradidáticos corroboram para que se tenham novas possibilidades de acesso à leitura, a partir de aulas diferentes das que são ministradas cotidianamente.

O presidente do Conselho Nacional do Serviço Social da Indústria – SESI, José Meriguelli, na contracapa dos livros paradidáticos da coleção “É só o começo”, que traz clássicos da literatura de forma mais simples e acessível ao leitor, reforça a presença de linguagem criativa e simples, além de adaptações para tornar a leitura mais agradável ao leitor, motivando o mesmo para o interesse em continuar lendo. (LIMA BARRETO, 2003).

Além da linguagem mais simples, os livros paradidáticos também apresentam como características: preços populares; longa vida editorial; direcionamento à crianças e jovens, além do espaço escolar e temas literários e transversais. (LAGUNA, 2001, p. 48). Estes livros, de acordo com Zamboni (1991, p. 24), possuem a característica de serem compactos, permitindo que sejam “melhor articulados que os didáticos, pois são mais livres quanto à organização e a seleção de temas”.

3 Formação do leitor literário

A preocupação relacionada à formação de leitores dentro da escola é abordada largamente em pesquisas relacionadas a esse assunto. Quando se trata de formação de leitores literários, a preocupação é ainda maior. Segundo Vera Maria Tietzmann Silva (2009), para falar de formação de leitor, é preciso ver o processo em seu início, na infância, e discutir como seduzir a criança para a leitura e orientá-la, fornecendo-lhe os meios para sua trajetória de leitor. Ainda de acordo com Silva (2009, p.25), “a família e a escola tem um papel fundamental nesse processo, e a maneira mais eficaz de formar novos leitores é pela via do contágio.”.

Ainda assim, a formação de leitores literários, acaba ficando, de certa forma, sob a responsabilidade dos professores, uma vez que a mesma é priorizada na escola, pelo menos é o que se espera, por isso a ênfase nesse sentido. Ratificando, é possível despertar o gosto pela leitura literária no ambiente familiar, através dos pais ou pessoas do convívio do futuro leitor, mas é na escola que essas habilidades irão ganhar destaque e até mesmo um sentido mais funcional. Como podemos observar nas palavras de Silva (2009, p. 24) ao dizer que “A trajetória percorrida pelo leitor em seu processo de formação reflete a sua crescente competência, que pode ou não coincidir com a série escolar em que se encontra e com sua idade cronológica”.

É no ambiente escolar que a leitura literária ganha um aspecto mais formal. É também nesse mesmo ambiente onde há a preocupação de formar um bom leitor, aquele que se apropria da leitura, tornando-a uma prática saudável que pode ser fundamental para seu desenvolvimento como cidadão consciente e atuante no meio em que vive.

De acordo com a antropóloga francesa, Michèle Petit (2013, p.41), “(...) a leitura pode ser, em qualquer idade, um atalho privilegiado para elaborar ou manter um espaço próprio, um espaço íntimo, privado.”. Assim, compreende-se que mesmo que a criança, jovem, ou até mesmo o adulto não tenha tido a oportunidade de obter o contato com a leitura no ambiente familiar, é possível obtê-lo através da escola, por meio de incentivos e exemplos no que tange à formação de leitor literário.

Mas afinal, o que é um leitor literário? É necessário que ao tentar responder a esse questionamento pensemos em comentar brevemente sobre o texto literário. Silva (2009, p. 69), enfatiza que os textos literários-produtos artísticos, privilegiam a linguagem conotativa e são voltados para o lado emocional e intuitivo do leitor.

Paulino (2006, p.74) afirma que “(...) Os textos literários envolvem, simultaneamente, a emoção e a razão em atividade. Sua organização provoca surpresa por fugir ao padrão característico da maioria dos textos em circulação social (...)”.

Marisa Lajolo (2005, p. 106), ressalta que “o cidadão para exercer plenamente a cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro, mas porque precisa ler muitos”. Partindo dessa afirmação, é possível compreender a relevância da formação do leitor literário.

O que podemos falar sobre a leitura de literatura ou leitura literária? Em Cintra (2011), ela é tratada como uma “forma de interlocução entre leitor e texto, isso quando propicia prazer/fruição para o leitor”. Assim, ainda citando Cintra (2011, p. 37), apreendemos que o leitor literário é “aquele que incorpora como

experiência de vida aquilo que o texto contém, de modo que a fruição propicie um prazer que signifique o marco da sua história, aquele que ler por ler, gratuitamente. ”

O desafio da escola, no que tange à formação de leitores literários perpassa por questões que estão além de seus muros. No entanto, é necessário que haja conscientização por parte dos professores e alunos em relação à importância da leitura para a concepção de cidadania que pode ser suscitada a partir de uma leitura mediada corretamente. Silva (2009, p. 170) defende que “(...) se a literatura é capaz de fazer a síntese entre informação e emoção, a escola precisa tirar partido disso.”

É imprescindível também formar leitores literários que sejam conscientes e multiplicadores da relevância de uma boa leitura para o desenvolvimento de quem se apropria desse exercício e que levem para suas vidas as histórias que leram, as viagens que viveram com personagens de narrativas interessantes. E ainda, que se tornem seres humanos melhores, mais sensíveis às situações da vida e imbuídos de valores, de sonhos, de otimismo, que carreguem consigo certeza de que é capaz de transformar sua realidade através de atitudes tomadas a partir de suas reflexões sobre a vida e sobre seu lugar na sociedade.

Formar um leitor literário, de fato não é uma tarefa fácil, principalmente em tempos de transformação em vários âmbitos, pois, todas as transformações que afetam a sociedade, de certa forma adentram a escola. Outro fator importante, é a postura do professor leitor, pois não há como convencer os alunos que o hábito da leitura é transformador, sem está imerso nesse mundo.

Lajolo (2005, p. 106) afirma que ler é essencial para o cidadão por vários motivos, seja para atuar no trabalho ou qualquer outra situação da sociedade em que se insere, mas reitera que a leitura literária também é fundamental, e diz ainda que:

É à literatura como linguagem e como instituição, que se confiam diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade se expressa e

discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos suas utopias. (LAJOLO, 2005, p. 106)

Então nos deparamos com outro questionamento: o que pode um leitor literário? Esse leitor é capaz de fazer descobertas que podem transformar sua vida, torná-lo independente e proficiente, além de ampliar sua visão de mundo. De acordo com Yunes (1995, p. 186), “ler significa descortinar, mudar de horizontes, interagir com o real, interpretá-lo, compreendê-lo e decidir sobre ele (...)”. O prazer de ler é também uma descoberta.

A partir dessa perspectiva enfatizamos que a escola precisa voltar sua atenção para a formação do leitor literário, e os professores envolvidos nesse processo, precisam usar todos os recursos que estiverem à sua disposição visando um trabalho mais prazeroso e eficaz, tanto para ele quanto para o aluno.

4 Uso dos paradidáticos na formação de leitores literários

Formar leitor literário, eis uma missão que atualmente, por inúmeros motivos, está ficando cada vez mais difícil, principalmente para os professores de Língua Portuguesa. As dificuldades encontradas com relação à formação do leitor literário na escola podem ser facilmente citadas em uma rápida conversa com qualquer professor, desde questões relacionadas ao espaço físico até questões relacionadas à dificuldade de manter a disciplina em sala de aula.

Contudo, é fundamental que os professores não se prendam às críticas da forma como se ensina leitura literária na escola. Rouxel (2012, p. 275) diz que “não podemos nos contentar em incriminar o modelo de leitura literária em vigor nas salas de aula sem abrir perspectivas para que saíamos do impasse.”. Com base no pensamento da autora, reforça-se a ideia de que é preciso que muito além de críticas e reclamações é necessário que se busque

alternativas para fazer com que o ensino da leitura literária encontre um novo caminho de proveito real.

O fato é, não podemos negar que mesmo diante das adversidades é possível encontrar professores que, ao invés de reclamar ou procurar obstáculos, utilizam todos os meios disponíveis para trabalhar com a formação do leitor literário.

O uso do livro paradidático tem sido um desses caminhos que está sendo utilizado pelos professores nas escolas, para motivar e incentivar o desenvolvimento da leitura literária. Este tipo de livro, que já é utilizado desde a década de 70, como já foi mencionado no início deste trabalho, tem sido uma ferramenta importante quando bem utilizada, como em alguns casos que serão apresentados.

4.1 A utilização dos livros paradidáticos: fuga do convencional

Geralmente quando é realizado algum trabalho relacionado à leitura na escola, logo imaginamos os tradicionais livros didáticos de onde são retirados alguns textos literários. Contudo, é importante atentarmos para o pensamento de Souza e Cosson (2011, p. 103) ao dizer que é preciso ter cuidado ao trabalhar com esses textos, pois podem ser utilizados de forma inadequada pela escola “deturpando-o, falseando-o, transformando o que é literário em pedagógico.”. Por isso, é muito importante o material que será utilizado para ensinar leitura para os alunos.

Os Paradidáticos, sejam literários ou informativos, são ferramentas fundamentais no ensino de leitura, pois já nasceram com esta função. Estes livros ajudam tanto alunos como professores a entrar no “mundo da leitura”. Souza (2013, p. 2) confirma este pensamento ao falar que “(...) estes livros proporcionam tanto ao professor quanto ao aluno a inserção no ambiente de leitura e interpretação de textos vinculados a problemas do cotidiano...”. É interessante perceber, ainda nas palavras de Souza (2013), que o paradidático por trazer assuntos do cotidiano desperta um interesse

maior pelo leitor, por isso pode ser mais explorado pelo professor nas salas de aula.

Utilizar os paradidáticos na formação de leitores pode trazer diversos resultados positivos, mas para que isso aconteça é importante que sejam planejadas ações e mais que isso, sejam colocadas em prática com dedicação. Sempre lembrando que o professor tem papel importante neste processo, pois ele deverá sugerir a leitura e ser o mediador junto ao aluno. De acordo com Laguna (2001, p. 44) “(...) o professor buscará entender as necessidades e anseios dos alunos quanto aos próprios limites da obra que vai ser lida e a posição que pode assumir frente a ela.”

4.2. Paradidáticos na escola: projetos que deram certo

Além de muito importante nas salas de aula, o uso dos paradidáticos em projetos e ações específicas na escola, tem sido muito eficaz no processo de formação de leitores literários. Yasuda e Teixeira (2011) falam que os textos dos paradidáticos podem ser utilizados de diversas formas em sala, como segue:

No entanto, o fato de esses textos interessarem ao aluno pelos temas que abordam e por sua linguagem, poderia oferecer oportunidades para se estudarem suas estratégias de produção, os elementos que organizam sua coesão, coerência, verossimilhança, as potencialidades poéticas das crônicas, a ambiguidade produtiva dos poemas e contos etc. (YASUDA E TEIXEIRA, 2011, p. 175)

Alguns professores ainda têm dificuldades em utilizar bem os livros paradidáticos em suas aulas, porém está cada vez mais comum encontrarmos professores com ações, utilizando estes materiais e tendo um bom desempenho em suas aulas.

Apresentaremos alguns projetos e/ou ações de uma escola estadual da cidade de Araguaína/TO, cujos professores trabalharam com paradidáticos para desenvolver seus alunos como leitores

literários. A partir desses exemplos podemos pensar em novas ações para incentivar novos leitores.

É importante notar que são ações simples, mas que envolvem os alunos e também precisam da presença e envolvimento do professor. Ressaltando ainda que não basta fazer com que os alunos leiam, mas é preciso motivá-los a outras atividades que façam com que o contato com o livro tenha um resultado e envolvimento maior.

4.2.1 Projeto de Leitura “Vamos Ler”

Apresentaremos as atividades registradas nos relatórios de ações em três turmas diferentes neste projeto desenvolvido em uma escola da rede estadual de ensino de Araguaína:

- Com alunos do 6º ano, foi feita a leitura do livro “O Fantástico Redutor de Moléculas”. Neste livro é abordado questões sobre o corpo humano e cuidados com a higiene, tendo como foco principal a saúde. O desenvolvimento do projeto se deu com a leitura do livro em sala de aula, onde cada aluno foi convidado a ler um parágrafo até a conclusão da história. Em seguida, foi trabalhada a ficha de leitura sobre o livro.
- Na turma do ensino médio do turno matutino, foi lido a mesma obra citada anteriormente, “O Fantástico Redutor de Moléculas”. A mesma foi escolhida devido à temática e o perfil dos estudantes da turma, para que os alunos exercitassem a análise e interpretação de linguagem verbal associada à não-verbal. Posteriormente ao debate, foi feito o trabalho com as fichas de leitura, momento em que os alunos demonstraram evolução nos quesitos identificação dos elementos do texto narrativo e inferência do significado de palavras novas através do contexto.
- Nas turmas do ensino médio noturno, foi lido o livro de crônicas “Ladrão que rouba ladrão” que foi escolhido por apresentar textos curtos e bem-humorados, adequados para quem ainda não adquiriu o gosto pela leitura espontânea. E de acordo com a professora que executou a ação, o resultado obtido foi positivo, pois conseguiu agradar aos alunos e incentivar à leitura de forma voluntária. Os mesmos também tiveram a oportunidade de trabalhar a diferença entre ler e interpretar.

4.2.2 Roda de Leitura

Apresentaremos dois relatos de rodas de leituras que foram executadas na escola:

- Alunos de 6º ano do ensino fundamental, num primeiro momento fizeram a leitura individual do livro “O Casebre do Fantasma”, em seguida em rodas de leitura, os alunos continuaram a leitura de onde o colega parou. Então era feito o reconto da história lida com a participação dos colegas e por fim era feito o resumo da obra para avaliação (capacidade de reconto, ortografia, memória, sequência lógica com início, meio e fim da história). A atividade foi vista como positiva, pois teve a participação geral.

5 Considerações finais

Formar leitores literários na sala de aula, tem sido um desafio cada vez maior em nossas escolas. Não temos como negar que o professor cada vez mais precisa fazer “malabarismos” para prender a atenção do aluno e fazer com que este desenvolva o interesse pela leitura. Para que este tenha êxito neste desafio, uma questão importante é saber como lançar mão de materiais didáticos que o ajudem neste processo de formação.

Mesmo diante de tantos entraves, percebemos que não é uma tarefa impossível. Projetos e ações simples bem encaminhadas e mediadas podem tornar-se aliadas poderosas nesse processo tão desafiador. O professor precisa compreender que formar leitor literário demanda tempo e disponibilidade para lançar mão do pouco que a escola oferece e vencer os variados obstáculos que surgem nesse caminho.

A leitura de paradidáticos torna-se uma boa oportunidade de familiarização do aluno com variadas literaturas, por terem temas ecléticos, porém próximos a eles, como já citamos, podem despertar essa vontade de ler, daí já seria um ponto de partida para sua formação como leitor literário. Um leitor literário encanta-se com a leitura

fazendo dela uma prática prazerosa. Por isso é preciso incentivo e estímulo acima de tudo, e nesse sentido a escola pode contribuir muito.

Assim, a partir deste artigo percebemos que os livros paradidáticos recursos didáticos que podem ser uma ferramenta muito importante e mais atraentes aos alunos no que se refere ao processo de formação de leitores literários. Seu uso na sala de aula deve ser bem planejado e trabalhado de forma participativa pelo professor, para que os alunos se envolvam e interessem pela leitura em questão.

Apesar de ser confundido com o livro didático, verificamos que o paradidático possui características diferentes, tanto estruturais como de conteúdo, que facilitam seu uso para motivar o aluno a ler. Ele chama atenção do aluno por trazer assuntos e linguagens próximas ao cotidiano do mesmo, facilitando assim, com que o aluno sinta mais facilidade de interação, dando sua opinião sobre o texto lido.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2018**: apresentação – guia de livros didáticos – ensino médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017. 39 p. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/11148-guia-pnld-2018>>. Acesso em: 20 dez. 2017.
- CINTRA, Ana Maria Marques; PASSARELLI, Lílian Ghiuro. **Leitura e produção de texto**. São Paulo: Blucher, 2011. (Série a reflexão e a prática de ensino; 3). Coordenação: Márcio Rogério de Oliveira Cano. 171 p.
- LAGUNA, Alzira Guiomar Jerez. **A contribuição do livro paradidático na formação do aluno-leitor**. Augusto Guzzo Revista Acadêmica, São Paulo, n. 2, 2001. Disponível em: http://www.fics.edu.br/index.php/augusto_guzzo/article/view/81/95. Acesso em: 11 abr. 2016
- LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual do usuário. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996, p. 3-9. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1033/935>>. Acesso em: 10 maio 2010.

_____. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6.ed. - São Paulo : Ática, 2005. 112p.

LIMA BARRETO, Afonso Henriques de. **Triste fim de Policarpo Quaresma**. Porto Alegre: L&PM, 2009. 64 p. (Coleção É só o começo).

MELO, F. G. **Livro didático: a construção de uma política educacional e social**. Revista Educação e Emancipação, São Luís, v. 9, n. 1, p. 58-79. 2016.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes paradidáticos. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/paradidaticos/>>. Acesso em: 13 de out. 2017.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo Livros Didáticos e Paradidáticos**. 1997. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em História e Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

PAULINO, Graça. **Sobre leitura e saber de Anne-Marie Chartier**. In.: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **Escolarização da leitura literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (Linguagem e educação). P. 71 – 76.

PETIT, Michele. **Leitura: do espaço íntimo ao espaço público**. Rio de Janeiro, RJ: Editora 34, 2013. 168 p.

RANGEL, Egon de Oliveira. **Dicionários - seu uso em alfabetização; paradidáticos; progressão continuada**. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Sliva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro;. (Org.). Glossário CEALE; termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG; Faculdade de Educação (FAE), 2014, v. 1, p. 88-89.

ROUXEL, Annie. **Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor?**. Cad. Pesqui., São Paulo, v. 42, n. 145, p. 272-283, Apr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000100015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 Dez. 2017.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Leitura Literária e outras leituras:** impasses e alternativas no trabalho do professor. Belo Horizonte: RHJ, 2009. 216 p.

SOUZA, Josemir da Paixão. **Uma Introdução dos Livros Paradidáticos no Ensino de Matemática.**In: VI Congresso Internacional de Ensino da Matemática, 2013, Canoas. Disponível em: << <http://www.conferencias.ulbra.br/index.php/ciem/vi/paper/viewFile/826/320>>> . Acesso em: 16 dez. 2017.

SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula.** São José do Rio Preto: Objetos educacionais do acervo digital da Unesp: 2011. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16to8.pdf> Acesso em: 26 nov. 2017.

THOMSON, Ana Beatriz Accorsi. Os Paradidáticos no Ensino de Historia. **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, v. 3, n. 4, p. 27-49, jan/jun. 2016. Disponível em: <<<http://seer.ufrgs.br/index.php/revistadolhiste/article/view/63936>>> . Acesso em: 21 nov. 2017.

YASUDA, A. M. B. G., & TEIXEIRA, M. J. C. (1995). A circulação do paradidático no cotidiano escolar. In Brandão, H; Micheletti, G. **Aprender a ensinar com livros didáticos e paradidáticos.** São Paulo: Cortez, 2007.

YUNES, Eliana. PELO AVESSE: **A Leitura e o Leitor.** *Revista Letras*, [S.l.], v. 44, dez. 1995. ISSN 2236-0999. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/letras/article/view/19078>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

ZAMBONI, Ernesta. **Que história e essa?: uma proposta analítica dos livros paradidáticos de história.** 1991. [217]f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000037596>>. Acesso em: 11 de dezembro de 2017.

O conto digital como gênero textual na escola: contornos e (re) produções de práticas linguageiras virtuais

*Eduardo Dias da Silva*¹

*Éderson Luís Silveira*²

A produção de contos digitais potencializa as formas de expressão e de linguagem, empoderando professores e alunos no uso de ferramentas digitais dentro e fora dos ambientes escolares. Essa prática estabelece uma aprendizagem colaborativa, informatizada e linguística, como elucidado por Cunha, Silva e Ferreira (2017), pois, acredita-se que uma das funções dos profissionais da linguagem é “buscar e testar novas práticas de aprendizagem [, fazendo] parte da rotina de um bom educador. E o conto digital vem ajudar nessa busca constante de novos métodos de trabalho” (CUNHA; SILVA; FERREIRA, 2017, p. 65). Uma vez que o conto digital está inserido no universo heterogêneo de práticas de leitura contemporâneas, afirmar a necessidade de reatualização dos professores é uma tarefa que não pode deixar de ser acentuada, pois está relacionada, também, à formação de cidadão (leitores) críticos.

¹ Doutorando em Literatura e Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB). Professor e Pedagogo na Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Pesquisador nos Grupos CNPq FORPROLL e GIEL. E-mail: edu_france2004@yahoo.fr

² Doutorando e Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pesquisador dos Grupos Michel Foucault e os Estudos Foucaultianos (UFAM/CNPq) e FORPROLL/CNPq. E-mail: ediliteratus@gmail.com

[...] não é só o ambiente escolar público de educação básica que constrói e consolida valores. Há ainda a família, os meios de comunicação, as igrejas, a comunidade e outros espaços de convivência social. Mas não há como negar a importância do ambiente escolar na formação dos aprendentes como cidadãos críticos: na medida em que a aquisição de conhecimento contribui para as pessoas ampliarem sua visão de mundo e entenderem os mecanismos de funcionamento da nossa sociedade, elas se tornam mais aptas a construir com autonomia sua própria vida e interferir na realidade que as cerca (SILVA; SOUZA-DIAS, 2017, p. 14).

Os gêneros textuais, de acordo com Marcuschi (2010) são fenômenos históricos articulados com a vida sociocultural que por sua vez está associada às práticas linguageiras. Ordenam e estabilizam atividades comunicativas, são entidades sociodiscursivas e formas de ação social, não são estanques e não enrijecem a ação criativa por serem maleáveis. Seu surgimento e atualização tem relação com necessidades socioculturais e também com as inovações tecnológicas. Pensando no exemplo da escrita, por exemplo, o surgimento da escrita no âmbito de existência de sociedades majoritariamente orais permitiu o desenvolvimento e atualização de gêneros relacionados às necessidades socioculturais dos falantes e usuários da língua na época. Em relação à docência, seu estudo está articulado à problematizações e assimilações que têm relação com o surgimento de gêneros novos e a relativa estabilidade de outros bem como as transformações histórico-culturais que daí podem decorrer. Segundo Marcuschi (2003) gêneros servem para estabilizar e ordenar atividades sociocomunicativas.

Gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos. [...] Os gêneros se constituem como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo, constituindo-o de algum modo (MARCUSCHI, 2003, p. 22).

No âmbito do estudo dos gêneros, a língua é compreendida como forma de ação social sendo “[...] atividade social, histórica e cognitiva. Privilegia a natureza funcional e interativa e não o aspecto formal e estrutural da língua”. Ao não se voltar para o aspecto estrutural da língua se corrobora o enfoque na dimensão sociocultural de tal vertente de pesquisa. Desse modo, cabe acentuar que o estudo de gêneros textuais³, amplamente desenvolvido no contexto das pesquisas acadêmicas e escolares no Brasil por Marcuschi (2000; 2003; 2008), Marcuschi & Xavier (2005), dentre outros, volta-se na atualidade, de forma igualmente ampla, para a análise de gêneros no contexto do meio digital. Nesse contexto em que se percebem os textos sendo realizados associadamente as atividades eletrônicas, nota-se a importância de se investigar a linguagem utilizada no ambiente virtual em seus caracteres significativos, que singularizam a temática dos gêneros digitais, como vislumbrado por Gomes & Almeida (2012).

Outro ponto relevante nesse estudo é a distinção entre o que a crítica literária convencionou chamar de contos digitalizados e de contos digitais⁴, segundo Santos & Sales (2012) e Kirchof (2016), pois, esses autores ressaltam que

³ De acordo com Marcuschi (2003; 2008), os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita.

⁴ De acordo com Harriman e Branch (2012), Silva (2015) e Fontana (2016), os contos digitais também conhecidos como *Digital Storytelling* (contação digital de histórias) são uma atividade que alia a prática milenar de contar histórias às novas tecnologias da informação e comunicação, sobretudo às ferramentas baseadas no meio digital. Como o próprio nome implica, a história digital traz um misto de imagens digitais (estáticas e/ou em movimento), texto, música e narração. Sobretudo, contos digitais são uma forma significativa de aprender, de realizar a integração da tecnologia no ambiente escolar e se constituem em formas eficazes de comunicação e expressão.

[...] as obras digitalizadas não mantêm nenhuma correspondência mais profunda com o meio digital, apenas utilizam ferramentas digitais de editoração, em formato de livro impresso, de obras que seguem rigorosamente as mesmas lógicas do meio impresso. Esclarecem, ainda, que obras literárias digitais não repetem os mesmos efeitos estéticos consolidados na tradição literária (SANTOS & SALES, 2012, p. 19).

Para exemplificar o caso das obras digitalizadas podemos citar o caso do Projeto Gutenberg, fundado em 1971 por Michael Hart. É a mais antiga biblioteca digital que existe no mundo. Seu objetivo é digitalizar obras, em sua maioria que caíram em domínio público, para diversos idiomas como inglês, alemão, russo, italiano, espanhol e português, disponibilizando-as em formato aberto para que possam ser utilizadas de qualquer computador. Trata-se, sobretudo, de um projeto que contém obras da literatura da tradição ocidental sendo constituído por romances, contos, poesias, teatro, mas também por livros de culinária e partes de periódicos bem como ficheiros e arquivos de áudio e partituras musicais. No Brasil, em 2003, João Cândido Portinari concluiu a digitalização de toda a obra de seu pai Cândido Portinari. Neste caso, tem-se a reprodução e disponibilização das obras digitalizadas em alta resolução além de vasto material complementar acerca da produção do artista.

Em um dos encontros com o astrônomo Carl Sagan, o consultor em gestão tecnológica Walter Eduardo Assman (2005) ouviu-o dizer que a digitalização de documentos poderia prever a perda irreparável de preciosidades como no caso da biblioteca de Alexandria, criminosamente incendiada durante a Idade Média. A criação de enciclopédias digitais emerge, portanto, como alternativa para as perdas de materiais que, por motivos temporais adversos, deixam de existir. Para Siqueira (2005) obras veiculadas ou utilizadas a partir de suportes digitais têm a vantagem de não sofrerem a ação do tempo, do acesso ilimitado quando liberado, a imortalização de cópias de obras que podem entrar em estado de degradação cujo manuseio não interfere na qualidade do produto.

Dessa forma, a internet amplia o alcance dos acervos que, em formato de papel físico, por exemplo, são limitados ao uso de uma minoria.

Bronckart (1999) assegura que qualquer espécie de texto enquanto produto concreto da ação da linguagem pode pertencer a um determinado gênero. Para este linguista, situado teoricamente no corpo de estudos relacionados ao Interacionismo Sociodiscursivo, no escopo de uma noção de texto que considere a interação, o texto não pode estar desarticulado das atividades comunicativas humanas porque as atividades humanas se organizam em forma de textos articulados à situações sociocomunicativas. Nesse contexto, entendemos que os gêneros feitos e utilizados na e pela internet possuem características peculiares por serem ações retóricas situadas, que os distinguem dos gêneros que acontecem em outros meios, mantendo, entretanto, uma organização peculiar que os assemelham, independentemente das mídias que os abrigam. Assim, competindo aos professores, ambiente escolar e sociedade, de forma geral, apresentar que aos alunos que

[...] a leitura de textos produzidos contemporaneamente e a inclusão de obras que apresentam uma estruturação pouco linear tornam-se práticas que ainda precisam ser mais valorizadas em sala de aula. O aluno deveria ser orientado para compreender o papel estético da literatura, bem como a função social desta manifestação artística. Não encontrando uma relação direta entre o texto literário e o seu cotidiano, o aluno não percebe a literatura como espaço de construção de mundos possíveis que dialogam com a realidade. (SILVA, 2003, p.517).

Em relação ao gênero textual conto podemos mencionar que se trata de um gênero conciso, independentemente de estar situado ou criado em meio digital ou em papel físico, produzido em ambientes diversificados que cria um universo de seres e acontecimentos fictícios e por envolver as mais variadas temáticas retrata a vida através da arte, como elucidado por Gomes & Almeida

(2012). Nesse sentido, Bosi (1975, p. 31) argumenta que o conto funciona como uma espécie de “poliedro capaz de refletir as situações mais diversas de nossa vida real ou imaginária”, e por deter uma pequena extensão, ao ser mais curto em comparação com outros gêneros literários como novela e romance, sendo capaz de expressar de forma breve o conflito que o envolve.

O conto é um texto narrativo de cunho literário. Ele tem o foco em um fato ou um determinado acontecimento, geralmente é uma ficção, ou seja, é uma história inventada. Os contos são fantasiosos, histórias de faz de conta que são muito contadas para as crianças, segundo Melo (s/d). O conto possui um narrador, que é quem conta a história e um enredo, ou seja, a história é dividida em começo, meio e fim. Ainda de acordo com essa autora, a principal característica de um conto é o seu tamanho, pois como já foi dito anteriormente, o conto é um texto pequeno, menor até do que um romance. Porém mesmo sendo pequeno, ele possui um enredo completo, e até um clímax, que é o momento mais importante da história. No conto a quantidade de personagens é pequena, por isso que é fácil memoriza-lo. Temos no conto a introdução ou apresentação, o desenvolvimento ou complicação, o clímax e a conclusão ou desfecho.

Na contribuição da definição do que seria conto, tem-se também Motta (s/d), ao referir-se que o conto é um texto narrativo curto centrado em um relato referente a um fato ou memória. Sua origem remonta aos tempos antigos, representado pelas narrativas orais dos antigos povos nas noites de luar, narradas de pais para filhos, como forma de assegurar a transmissão da cultura e, dessa forma, a sobrevivência da espécie. Por meio da identificação com os atos dos personagens, em torno de quem as narrativas se organizam, os ouvintes aderiam afetiva, moral, e intelectualmente às mesmas.

Dito isso, torna-se profícua a definição-síntese de Fiorussi (2003), que define um conto como sendo “[...] uma narrativa curta. Não faz rodeios: vai direto ao assunto. No conto tudo importa: cada

palavra é uma pista. Em uma descrição, informações valiosas; cada adjetivo é insubstituível; cada vírgula, cada ponto, cada espaço – tudo está cheio de significado” (FIORUSSI, 2003, p.103). Sendo assim, o conto no meio digital, de acordo com Gomes & Almeida (2012), é definido como

[...] um gênero textual por sua organização particular quando analisado em seus aspectos narrativos próprios, e, a sua forma eletrônica de constituição e apresentação, além de apresentar esses aspectos comuns da forma de exposição do conto tradicional, apoia-se em suportes digitais. O meio digital detém recursos diversificados como áudio, vídeo e escrita, que constituem aspectos próprios e específicos a serviço do propósito comunicativo (GOMES & ALMEIDA, 2012, p. 05).

Considerando as repercussões da internet na vida das pessoas em geral, podemos concluir que ela já se tornou presente e permeia as relações sociais em diversos âmbitos. Se considerarmos a pluralidade de inovações e possibilidades que os artefatos online permitem realizar poderíamos comparar à internet a uma espécie de biblioteca de Alexandria do século XXI. Isso porque a biblioteca mencionada possuía um acervo de conhecimento humano incomparável para a época. Chegou a conter os primeiros pergaminhos de Platão e Aristóteles. Diferente da internet, o acesso aos conteúdos de uma biblioteca física não é instantâneo. Também geralmente as bibliotecas convencionais não estão em funcionamento 24 horas por dia. Outra especificidade é que os *hiperlinks* deslocam o leitor para outros lugares possibilitando leituras outras. Em bibliotecas tradicionais, o acesso aos itens de seu acervo não existe ou é limitado. Com isso, torna-se um desafio para os profissionais da linguagem desenvolver metodologias para envolver os aprendizes no ensino da literatura. “Além disso, como a literatura é, a um só tempo, linguagem, discurso e objeto artístico, ela deve ser tomada tanto em sua dimensão comunicativo-interativa, dialógica e estética, quanto em sua dimensão histórica,

social e ideológica”, como assevera Cereja (2004, p. 318-319). Sobretudo, a literatura ainda está vinculada à dimensão ambiental, cultural e política.

Dessa forma, ainda de acordo com Gomes & Almeida (2012), a narrativa eletrônica deve ser investigada como uma organização específica do gênero conto, para apresentar características ou sítios que possam ajudar aos interessados no tema que, mesmo sem desapropriar-se da organização e composição da forma tradicional de elaboração do gênero, segue princípios próprios ao envolver recursos de caráter multimodal. Segundo Bronckart (1999) a organização e o funcionamento de um texto estarão sempre articuladas ao contexto situacional, com mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos que lhe permitem sua coerência resultando na construção de significado e repercutindo na ação social. Desse modo, as necessidades humanas são supridas através do funcionamento e atualização dos gêneros, que estão articulados a práticas de linguagem socioculturalmente situadas.

As tecnologias digitais de informação e comunicação vêm auxiliar na prática desse ensino. A tecnologia é uma grande aliada para lidar com os novos perfis dos alunos recebidos pelos ambientes escolares, segundo Cunha, Oliveira e Gonzaga (2017), pois está em sintonia com o cotidiano deles. Como diz Arroyo (2010) o ensino deve estar pautado para atender a diversidade e não o contrário. A familiarização com o gênero conto digital poderia permitir que os discentes desenvolvessem estratégias de elaboração do gênero em questão. Isso porque a apropriação do gênero permite desenvolvimento de habilidade languageiras que extrapolam as habilidades e competências já desenvolvidas. Segundo Bronckart (2016, p. 380) quando alguém “[...] se torna familiarizado e hábil com o gênero e outras ferramentas expressivas avançadas, de comunidades profissionais, desenvolve ferramentas cognitivas mais avançadas para o desenvolvimento de seus próprios pensamentos e declarações”.

A inovação no âmbito do ensino de literatura e de língua portuguesa deve considerar o caráter situado e complexo dos processos de contextualização para não negligenciar a heterogeneidade das práticas linguageiras. Nessa perspectiva, os contos digitais emergem do contexto atual como prática didática eficaz, pois potencializam a exposição de pensamentos e sentimentos, de acordo com Cunha, Oliveira e Gonzaga (2017) através de formas multimodais de comunicação cujo estudo podem favorecer o aprimoramento das habilidades e capacidades de interação. Dessa forma, advoga-se que a

Digital Storytelling (contação digital de histórias) é uma atividade que alia a prática milenar de contar histórias às novas tecnologias da informação e comunicação, sobretudo às ferramentas baseadas no computador. Como o próprio nome implica, a história digital traz um misto de imagens digitais (estáticas e/ou em movimento), texto, música e narração. Sobretudo, contos digitais são uma forma significativa de aprender, de realizar a integração da tecnologia no contexto escolar e se constituem em formas eficazes de comunicação e expressão (HARRIMAN & BRANCH, 2012, p. 04)⁵.

Sendo assim, Cunha (2008, p. 49) afirma que “diversos códigos migram para o livro, da mesma forma como códigos do livro migram para outros suportes, e, com este trânsito, os textos vão assumindo características de estrutura hipertextual”. Por conseguinte, é necessária a compreensão de novas formas de linguagem e leitura que vão além do código verbal, ou seja, a leitura nos meios eletrônicos. A produção e a divulgação de textos literários foram otimizadas e ganharam espaços cada vez mais heterogêneos com a popularização e difusão da internet no mundo das práticas sociais linguageiras. Isso refletiu, com o passar do tempo, na amplificação do alcance de um público mais diversificado, que não tinha acesso ou estava distante das práticas de leitura em papel. A

⁵ Todas as traduções foram feitas pelos autores do presente artigo.

leitura digital emerge, portanto, como um fator cultural relacionado ao campo das ações humanas socioculturalmente situadas.

Outro conceito basilar para entender-se a utilização e caracterização dos contos digitais passa pela multimodalidade que consiste em “modos de produzir sentido através da escrita e da leitura sofrem mudanças ao longo do tempo porque novos elementos de composição e novas formas de organizar e expor o texto surgem o que acaba por ampliar o conceito de texto e de escrita” (PREDIGER & KERSCH, 2013, p. 211). Ainda de acordo com Prediger e Kersch (2013) na sociedade midiática as atividades humanas se voltam para muito mais que produzir textos meramente verbais. Saber escrever, nessa sociedade, é lançar mão de estratégias multimodais de composição associadas ao uso e (re) produção de imagens e de textos sincréticos, por exemplo. O estudo de Leal (2016) é um exemplo de como a materialidade textual se modifica conceptualmente com o passar do tempo. A autora conclui que o *cartoon* enquanto gênero multimodal é mais que um traço do desenho. Desse modo, a ação comunicativa se insere na prática social por meio de valorações do mundo físico, subjetivo e cultural e estabelece a (com) formação de gêneros cujos objetivos se tornam assimiláveis aos que os utilizam porque reúnem parâmetros de configuração reconhecíveis no âmbito social. Assim, ao se complexificarem-se os modos de aparição e conceptualização dos gêneros tal indicativo também remonta a uma complexidade das ações comunicativas humanas.

Segundo Rojo & Moura (2011), a multimodalidade não é apenas a soma de linguagens, mas a interação entre linguagens diferentes em um mesmo texto. Segundo Kress (1998), as tecnologias contemporâneas de produção do texto tornam fácil a combinação de diferentes linguagens. Outrossim, imagens podem se combinar com escrita e com som ou até se tornarem animadas. Isso ocorre porque

[...] a organização do texto está amplamente ligada ao sentido que o produtor quer transmitir aos seus visualizadores ou ouvintes. O produtor deverá se interrogar constantemente sobre quais textos e quais modos de organização e de exposição desses textos são realmente capazes de produzir um sentido efetivo em veículos como o rádio, a televisão, o computador, o livro ou a revista (PREDIGER & KERSCH, 2013, p. 213-214).

A tecnologia modifica de forma acelerada o nosso mundo e, então, modificam-se as relações humanas situadas no bojo das situações cada vez mais multifacetadas de interação. Desse modo, Van Leeuwen (2004) e Barros (2009) os gêneros da fala e da escrita são, de fato, multimodais: os gêneros da fala combinam a linguagem oral e a ação, em um conjunto integrado. Os gêneros da escrita combinam a linguagem escrita, imagens e gráficos, também compondo um conjunto integrado de forma associativa e não excludentes. Dessa forma,

[...] com a popularização de artefatos tecnológicos como o computador e dispositivos móveis como celulares e tablets, por exemplo, novas formas de lidar com textos e com a leitura se tornam cada vez mais populares. O uso de tecnologias digitais oferece ao mesmo tempo a possibilidade de contato com obras de autores consagrados quanto com obras inovadoras e experimentais, promovendo novas experiências estéticas e oportunidades para o ensino de literatura (GOMES, 2014, p. 70).

Por conseguinte, deve-se ter a percepção que, ao invés de culpar o uso, por vezes excessivo, de *smartphones*, de *tablets* e outros meios digitais pelas lacunas nas práticas de leitura, é necessário dotar os leitores de habilidades que permitam a possibilidade de acesso a diversificados tipos de práticas de leitura de literatura, ao passo que devemos ensinar a utilização adequada aos diferentes suportes, como elucidado por Silva (2015), pois, “pode [-se] utilizar o conto digital para ampliar as formas de interpretação da linguagem e inovar o ensino da literatura por meios digitais. Com múltiplas possibilidades de abordagem literária” (CUNHA; SILVA;

FERREIRA, 2017, p. 59). Para Kirchof (2016) mais que ensinar a usar suportes digitais, torna-se necessário exercer a aprendizagem do letramento digital crítico. Letrar criticamente não está relacionado apenas ao ato de adquirir habilidades e competências de uso em ambiente virtual. O letramento digital crítico, proposto pelo britânico David Buckingham (2010) se articula à necessidade de centrar-se não apenas no manuseio, mas no interesse nos produtores de informação e na disseminação virtual de conteúdos porque estão articulados a instâncias de poder que subjazem o social, o político e o econômico de forma mais ampla.

Finalmente, cabe constatar que apenas focar na recepção e utilização de tecnologias digitais não é suficiente. Isso se relaciona diretamente com a problematização acerca de quem são os sujeitos consumidores (para os produtores de conteúdo digital leitores digitais são consumidores), quem são os que disponibilizam e que tipo de material é disponibilizado, sob que circunstâncias e a partir de quais recortes. Sobretudo, vale questionar quais as representações entram em circulação quanto a relações de gênero, de língua, de classe social, etc. Mais que comemorar a difusão e proliferação do acesso, é preciso refletir acerca dos impactos de seu uso e os sentidos e significados produzidos pelas obras disponibilizadas no formato online.

Mencionamos que o conto digital pode ser uma ferramenta de estudo se o professor tiver em mente que é necessário não apenas a apropriação do gênero textual mencionado, mas também o desenvolvimento da criticidade. Só a utilização e familiaridade para posterior reprodução não garante a criticidade. Trata-se, portanto, de buscar formas de possibilitar o exercício da cidadania. Sem isso, a incorporação do digital em sala de aula acaba esvaziando-se nas promessas e vertigens da sociedade da informação que, ao mesmo tempo em que disponibiliza a circulação de informações é atravessada por relações de saber, de poder e de exclusão. Isso porque apenas a didatização do conhecimento não garante a criticidade e emancipação dos sujeitos: ela se torna apenas familiar

a formas de assimilação de conteúdos que visam implicitamente, ocultas sob roupagens “modernas”, à memorização de tipos e reproduções estéreis.

Referências

- ARROYO, M. G. Políticas educacionais e desigualdades: a procura de novos significados. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/17.pdf>> Acesso em: 30 mai. 2018.
- ASSMAN, W. E. Hiperescola: aprendendo em todo lugar. In: SIQUEIRA, E. **2015**: como viveremos. São Paulo: Saraiva, 2005, p. 182-224.
- BOSI, A. **O conto brasileiro contemporâneo**. São Paulo: Cultrix, 1975.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.
- BRONCKART, J. P. Entrevista com Jean Paul Bronckart. In: SOUZA, Sweder; SOBRAL, Adail. **Gêneros entre o texto e o discurso**. Campinas: Mercado de Letras, 2016, p. 356-373.
- BUCKINGHAM, David (2010). Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação e Realidade**, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade> Acesso em 15 jun. 2018.
- CEREJA, W. R. **Uma proposta dialógica de ensino de literatura no ensino médio**. 330 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da linguagem). LAEL/PUC-SP, São Paulo. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/William_Cereja.pdf> Acesso em: 30 mai. 2018.
- CUNHA, A. N.; SILVA, C. L.; FERREIRA, L. G. Contos digitais como práticas educacionais no ensino da literatura: **Revista Docentes**, v. 2. n. 2, p. 56-68, 2017. Disponível em: <<https://revistadocentes.seduc.ce.gov.br/index.php/revistadocentes/article/view/44/26>> Acesso em: 30 mai. 2018.
- CUNHA, M. Z. Entre livros e telas: a narrativa para crianças e jovens. **Via Atlântica**, São Paulo, n. 14, dez. 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50379>> Acesso em: 16. Jan. 2018.

- FIORUSSI, A. Contos. In: MACHADO, A. A. *et al.* (Orgs.). **De conto em conto**. São Paulo; Ática, 2003.
- FONTANA, L. A. M. Digital Storytelling: tecnologia para facilitar e não complicar. BEIGING, P. *et al.* (Orgs.). **Educação no plural**: da sala de aula às tecnologias digitais. São Paulo; Pimenta Cultural, 2016.
- GOMES, M.; ALMEIDA, A. O gênero conto: a organização textual-discursiva em narrativas eletrônicas. In: 4º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação. **Anais...** Pernambuco, 2012. Disponível em: <<http://nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2012/MicheleGomes&AlayresAlmeida-Ogeneroconto.pdf>> Acesso em: 16 jan. 2018.
- GOMES, F. W. B. Tecnologias e a leitura de textos literários na escola: um olhar sobre as relações entre o letramento digital e o letramento literário. **Letras em Revista**, v. 5, n. 2, p. 68-80, jul/dez, 2014.
- HARRIMAN, C. L. S.; BRANCH, R. M. Aligning Digital Storytelling to The TPACK Framework: A Learning Experience for Pre-Service Teachers in A Learning-By-Designing Project. **Anais...** do XVIII WIE. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/2085/1852>> Acesso em: 30 mai. 2018.
- KIRCHOF, E. R. Como ler os textos literários na era da cultura digital? **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, n. 47, p. 203-228, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/elbc/n47/2316-4018-elbc-47-00203.pdf>> Acesso em: 18 jan. 2018.
- KRESS, G. Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication: the potentials of new forms of text. In: SNYDER, I. **Taking literacy into the electronic era**. Sydney. Allen & Unwin, 1998.
- LEAL, A. A. A infraestrutura do texto multimodal: o caso do gênero cartoon. In: SOUZA, Sweder; SOBRAL, Adail. **Gêneros entre o texto e o discurso**. Campinas: Mercado de Letras, 2016, p. 311-326.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 3ª ed. São Paulo; Cortez Editora, 2000.

- _____. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A.; BEZERRA, M. (Orgs.). **Gêneros Textuais e Ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- _____. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo; Parábola, 2008.
- _____.; XAVIER, A. C. **Hipertexto e Gêneros Digitais**: novas formas de Construção de Sentido. Rio de Janeiro; Lucerna, 2005.
- MELLO, P. O que é um conto? In: Estudo Kids. [Online]. S/d. Disponível em: <<https://www.estudokids.com.br/o-que-e-um-conto/>> Acesso em: 16 jan. 2018.
- MOTTA, C. E. V. P. Conto: In: InfoEscola navegando e aprendendo. [Online]. S/d. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/redacao/conto/>> Acesso em: 16 jan. 2018.
- PAES DE BARROS, C. G. Capacidades de leitura de textos multimodais. **Polifonia**, n. 19 p.161-186, 2009. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/986>> Acesso em 15 jun. 2018.
- PREDIGER, A.; KERSCH, D. F. Usos e desafios da multimodalidade no ensino de línguas. **Signo**, v. 38, n. 64, p. 209-227, jan./jun. 2013. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/3419/2565>> Acesso em: 18 jan. 2018.
- ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- SANTOS; A. L.; SALES, C. Notícia da atual literatura brasileira digital. **Outra Travessia**, v. 13, p. 16-28, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/view/2176-8552.2011nesp1p16/22895>> Acesso em: 21 já. 2018.
- SILVA, E. D.; SOUZA-DIAS, R. Letramento racial mediado pela literatura infanto-juvenil na educação básica. **Revista InterteXto**, v. 10 n. 2, 2017. Disponível: <<http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/intertexto/article/view/2424/2748>> Acesso em: 30 mai. 2018.

SILVA, I. M. M. Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar. In: **Anais...** do Evento PPG Letras 30 Anos. v. 1, n. 1, p. 514-527, 2003. Disponível em: <<https://pibidespanholuefs.files.wordpress.com/2015/07/texto-para-o-encontro-de-amanhc3a3.pdf>> Acesso em: 04 jun. 2018.

SILVA, L. **Digital Storytelling**: histórias que ensinam. *Online*. 2015. Disponível em: <<http://www.educacao-a-distancia.com/digital-storytelling/>> Acesso em: 30 mai. 2018.

SIQUEIRA, E. **2015**: como viveremos. São Paulo: Saraiva, 2005.

VAN LEEUWEN, T. Ten reasons why linguistics should pay attention to visual communication. In: LEVINE, P.; SOLLOMN, R. (Ed.) *Discourse and Technology*: Multimodal Discourse analysis. Georgetown: Georgetown University Press, 2004.

Leitura da literatura indígena e afro-brasileira na escola

Francisco Bezerra dos Santos¹

Gabrielly Brito da Costa²

Maria Conceição Santarém Souza³

Ruth Fonseca Abecassis⁴

Considerações Iniciais

A leitura contribui para uma melhor compreensão da realidade que nos cerca. Ao mesmo tempo, o contato com a literatura indígena e afro-brasileira na sala de aula auxilia o aluno no entendimento das manifestações culturais existentes em nosso país. Além disso, trabalhar com textos não canônicos é mostrar para os alunos que essas manifestações literárias produzidas por povos silenciados durante séculos se reveste de fundamental importância para desconstruir o ideário de que a literatura de massa é que deve ocupar a sala de aula.

Diante desse pressuposto, este trabalho consiste em tecer considerações sobre o emprego dessas literaturas na sala de aula. Acreditamos que o contato com essas literaturas na escola pode contribuir com rupturas de estereótipos concernentes aos povos

¹Mestrando em Letras e Artes pela Universidade do Estado do Amazonas-UEA.

²Graduada em Letras-Língua Portuguesa-UEA e Especialista em Língua Portuguesa e Literatura - FACIBRA.

³Graduada em Letras-Língua Portuguesa-UEA e Especialista em Língua Portuguesa e Literatura - FACIBRA.

⁴Graduada em Letras-Língua Portuguesa-UEA e Especialista em Língua Portuguesa e Literatura - FACIBRA.

indígenas e afro-brasileiros. Pensando nisso, é que optamos por discutir essa temática envolvendo o ambiente escolar, já que o espaço do saber é o lugar ideal para a discussão e compreensão dos temas étnico-raciais.

O seguinte trabalho é pautado na pesquisa de cunho bibliográfico com estudiosos da temática em questão. A partir das leituras dos estudiosos foi possível perceber o quanto ainda são necessários trabalhos que versem sobre essa temática. As considerações desse trabalho estão divididas em duas seções: na primeira, discutimos sobre os desafios e as perspectivas envolvendo a produção literária indígena na sala de aula, e as suas contribuições, levando em consideração o que diz os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), sobre Pluralidade Cultural, e a Lei 11.645/08. Discutimos ainda nessa seção, o uso dos mitos e das lendas indígenas na escola como instrumento para o ensino e aprendizado dos alunos. Na segunda seção, discorreremos sobre o uso da literatura afro-brasileira como ruptura de paradigmas na sala de aula, haja vista que existe um grande preconceito na sociedade envolvendo a etnia negra. E, por fim, debatemos sobre estratégias de leituras que podem ser utilizadas pelos professores para inserir a temática afro-brasileira nos espaços do saber.

A literatura Indígena na sala de aula

A literatura brasileira é constituída por muitas literaturas, por inúmeras culturas e vozes, tais como as indígenas e “estas merecem ser inseridas nos estudos promovidos na escola como forma de conhecimento e inclusão do outro, prática do multiletramento e de leitura de multimodalidades textuais” (THIÉL, 2012, p. 12). Assim, compreende-se a importância da circulação dessa literatura no espaço escolar, como instrumento de rompimento de estereótipos sobre as etnias indígenas que ainda são perpetuados.

A leitura dos textos produzidos por escritores indígenas, conforme Thiél (2012, p. 13), permite a “abertura para outras

tradições literárias, construídas em multimodalidades discursivas que solicitam do leitor a percepção de elementos provenientes de visões complexas de mundo e da arte de narrar histórias”. As obras da literatura indígena representam muitas vozes de etnias indígenas que veem na propagação de suas lendas e mitos a continuidade de uma cultura rica que deve ser incluída nas escolas para que essa riqueza cultural não caia no esquecimento.

A leitura é uma das formas mais comuns de aprendizagem. De tal modo, o contato das crianças e dos jovens com os textos da literatura indígena é uma forma de autoconhecimento e de saber conviver com a diversidade cultural. Os temas apresentados pelas obras da literatura indígena são diversos, como, por exemplo, a preservação da floresta, direitos, lutas indígenas, pluralidade cultural, etc. A escola como incentivadora do hábito pela leitura, muitas vezes só apresenta aos alunos literaturas canonizadas. Deste modo, eles desconhecem as narrativas indígenas e há um pré-julgamento quanto ao seu valor literário, por essa literatura não ser anteriormente cobrada nas atividades escolares. Além disso, muitos educadores ainda desconhecem a Lei 11.645, aprovada em 2008, que torna obrigatório a inclusão das temáticas indígenas e africanas na sala de aula. Segundo a Lei:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e histórias brasileiras (BRASIL, 2008).

A inserção da história e das manifestações artísticas das comunidades indígenas na escolarização básica dos brasileiros supera o cumprimento da lei, sinalizando um compromisso ético com a tolerância. Conforme Funari & Piñón (2011, p. 8), se houver vontade política “é inegável o papel que a escola pode ter no sentido de atuar para uma maior compreensão do quanto o Brasil deve aos índios e como enriquece, em termos culturais, com essa experiência”.

O desconhecimento desses escritores nas escolas e universidades acontece devido a não valorização da escrita indígena, já que ainda existe uma visão estereotipada e etnocêntrica da figura do indígena. Para Capriles (1987), muitos chegam até a pensar que os povos do nosso continente desconhecem a linguagem escrita fonética tal como ela é conhecida no mundo ocidental europeu.

A literatura indígena é uma leitura agradável e rica em múltiplas modalidades discursivas, que expande horizontes, promove a reflexão do leitor e faz também um diálogo interdisciplinar de conhecimentos. Portanto, é necessária uma revisão no currículo escolar para que possa haver o contato com a literatura indígena e sua circulação na sala de aula.

Levar para a escola uma literatura que represente as lutas e tradições dos povos indígenas e a pluralidade cultural é contribuir para o conhecimento de histórias passadas, é também corroborar com um dos objetivos que é proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que é “valorizar as diversas culturas presentes na constituição do Brasil como nação, reconhecendo sua contribuição no processo de constituição da identidade brasileira” (BRASIL, 1997, p. 43).

A literatura dos povos indígenas cumpre com o papel de despertar o interesse do leitor, e ao mesmo tempo contribui com seu desenvolvimento intelectual ao abordar importantes temas que estão próximos de suas realidades.

Existe um grande número de obras de escritores indígenas, que podem ser de fácil acesso e de custo baixo, no entanto, essa literatura não é trabalhada nas escolas para que haja o multiletramento, ou seja, o conhecimento de culturas que contribuíram e contribui para o desenvolvimento do país. A literatura indígena precisa ser discutida e trabalhada nos espaços do saber, como forma de promover a diversidade cultural estabelecida pelos PCN's:

Para os alunos, o tema da Pluralidade Cultural oferece oportunidades de conhecimento de suas origens como brasileiro e como participante de grupos culturais específicos. Ao valorizar as diversas culturas que estão presentes no Brasil, propicia ao aluno a compreensão de seu próprio valor, promovendo sua autoestima como ser humano pleno de dignidade, cooperando na formação de autodefesas a expectativas indevidas que lhe poderiam ser prejudiciais (BRASIL, 1997, p.39).

A despeito da composição da narrativa indígena, a estudiosa Érika Guesse (2014), nos diz que uma característica significativa dos livros da literatura indígena é o diálogo entre os textos escritos e visuais. A ilustração é um dos recursos sempre encontrados nas narrativas da literatura indígena que fascinam com suas gravuras e o colorido. Os grafismos e imagens são mais comuns nos livros dedicados ao público infantil e juvenil. Os autores incorporam nos desenhos uma rede de significações entre a palavra e a imagem que torna a narrativa indígena um texto multimodal, ou seja, com múltiplas formas de linguagens.

Nas narrativas indígenas ainda é possível se deparar com a presença do maravilhoso, elemento que enriquece as categorias da narrativa. Conforme Aguiar (2009), a utilização da fantasia na

literatura é mais um recurso de adequação do texto ao receptor, pois o leitor assimila a vida pelo viés do imaginário. O livro põe o aluno em contato com o mundo e com todos os seus desdobramentos, oferecendo-lhe com isso a possibilidade de apreendê-lo melhor e de a ele adaptar-se.

Na atual conjuntura da educação brasileira, percebe-se que há ainda um grande desafio, que é fazer com que a escola consiga cumprir os desafios de inclusão da temática indígena prevista por lei, pois apenas nos últimos anos houve um maior reconhecimento e inclusão do pluralismo indígena como parte importante de nossa sociedade. Lembramos que o papel da escola, como instituição formal, entre tantos, é também de oportunizar que os alunos tenham contato com outros tipos de manifestações culturais e literárias.

Mitos e lendas indígenas na sala de aula: contribuindo para o aprendizado dos alunos

Sabe-se que a cultura popular surge essencialmente do imaginário, que por sua vez configura-se numa riqueza imprescindível, revelando sentimentos que desabrocham em lendas, mitos, contos e credices, as quais retratam e embelezam nossa cultura. Assim, as lendas e mitos indígenas inseridos no campo fértil do imaginário popular são narrativas que acompanham acontecimentos ocorridos em cenários fantásticos presentes no contexto folclórico.

O folclore está presente em diversos aspectos da vida do ser humano, em sua vida social, na alimentação, nas profissões de cada região, na música, na arte e na dança. Originalmente, o folclore brasileiro teve influências principalmente dos portugueses, africanos e dos indígenas, visto que na maioria de nossas manifestações folclóricas temos traços dessas culturas, sobretudo, na Amazônia. Com tantos mistérios sobre as matas e os rios, repassados de geração em geração no imaginário popular, as lendas

e mitos permanecem vivos, sendo narrados e perpetuados ao longo do tempo. Pereira (2007, p. 17), ressalta que, “nas manifestações de origem indígena, encontramos os costumes de dormir em redes, ter uma alimentação natural, produzir artesanato, fazer arte plumária, de argila, madeira (...) nas danças e rituais, com figuras mascaradas, apresenta-se mitos e lendas que explicam a origem das noites, da mandioca...” etc. Assim, percebe-se que além dos diversos costumes que herdamos da cultura indígena presentes em nosso cotidiano, temos uma diversidade de lendas e mitos como forma de explicação da origem de diversos aspectos da vida humana.

Pode-se afirmar que o nosso país pela sua grande extensão territorial apresenta múltiplas literaturas que retratam de modo particular a vida dos habitantes das diferentes regiões que o compõe. Dessa forma, quando falamos sobre o contato dos alunos com a literatura brasileira, estamos tratando de várias literaturas, com uma infinidade de textos que podem ser explorados em sala de aula. Conforme Kristeva (*apud* MOURA 2015, p. 24), a palavra literatura “não é um ponto (um sentido fixo), mas um cruzamento de superfícies textuais, um diálogo de diversas escrituras: do escritor, do destinatário (ou da personagem), do contexto cultural atual ou anterior”. Com isso, evidencia-se que não existe texto solitário, mas uma grande diversidade textual, uma riqueza presente em nossa literatura, desde textos de caráter canônico a textos de origem popular que descrevem crenças e valores comuns a cada lugar.

Sabe-se que a região amazônica possui uma literatura fundamentada no universo indígena, também presente no contexto do caboclo, composta por histórias fabulosas onde trafegam mitos, ritos, contos e lendas, na tentativa de compreender a realidade que o cerca. Este cenário está permeado de narrativas que transmitem um rico conhecimento de nossas crenças e costumes, com valor significativo que, sendo trabalhadas em sala de aula, podem ser uma importante ferramenta na formação de leitores.

Desse modo, trabalhar a leitura da literatura através de mitos e lendas como forma de contribuição para aprendizagem dos alunos

é de suma importância, pois além de tornar a leitura mais interessante e prazerosa, também evidencia para os alunos que as lendas e mitos não surgiram à toa, e sim representam a oportunidade de leitura do real. Particularmente, essas narrativas contam histórias ficcionais ou maravilhosas presentes no imaginário popular, conferindo versões fantásticas que tentam explicar fatos tidos como inexplicáveis.

No Amazonas, percebe-se que a experiência de vida do povo ribeirinho está diretamente relacionada à floresta e ao universo aquático, no qual os fenômenos naturais são fontes inspiradoras do imaginário regional, onde a fascinante Iara, deusa das águas, é uma das principais figuras do lendário amazônico. “De pele clara, longos cabelos e olhos azuis, Iara usa de sua beleza sensual e de um canto sedutor para atrair os jovens ribeirinhos para o fundo dos rios, com a promessa de eterna felicidade em seu palácio de cristal recoberto de ouro e pedras preciosas” (CLARO, 2007, p. 6). E quanto a relação do homem amazônida com a floresta, as lendas e mitos amazônicos retratam entes fantásticos, protetores das matas, que afugentam os malfeitores que querem destruir a natureza, como o fantástico e espantoso Curupira, que se manifesta como um anão de cabelos vermelhos, com os calcanhares para a frente. É um demônio, ou espécie de duende da floresta, responsável pelos rumores misteriosos da mata, sendo também, responsável pelo desaparecimento dos caçadores, visto que, com sua magia faz com que os mesmos esqueçam dos caminhos, ouvindo somente sopros, e pavores súbitos e inexplicáveis (SAUNIER, 2013).

Indubitavelmente, infere-se que os rios e as florestas influem na imaginação cabocla, dando vida a seres fabulosos, criando sentido e construindo cultura através da oralidade. Isso acontece porque o caboclo é influenciado pela leitura dos elementos naturais que compõem seu cotidiano, significando-os de acordo com o contexto no qual se encontram.

Assim, os mitos e as lendas amazônicas abordam histórias curiosas, sempre deixando suspeitas do que pode ou não ser

verdadeiro, possuindo um caráter atrativo, estimulando a imaginação dos alunos, havendo assim uma possibilidade maior de interesse da parte delas na busca de leituras relacionadas a este gênero. Um dos papéis da escola é levar o aluno através da leitura, a conhecer e compreender de forma mais clara o contexto em que está inserido, pois, de acordo com Freire: “A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica, implica a percepção das relações entre texto e o contexto” (2011, p. 20). A partir dessa compreensão, o aluno poderá descobrir novos aspectos pessoais e dessa forma valorizá-los e se reconhecer como parte integrante desse grupo.

No mercado livresco é muito fácil encontrar narrativas indígenas de autores de diversas etnias, como Eliane Potiguara, com *O coco que guardava a noite*, Yaguarê Yamã, com *Contos da floresta*, Daniel Munduruku, com *Contos indígenas brasileiros*, dentre outros escritores indígenas, que divulgam sua cultura por meio da palavra, que podem ser fonte de leitura na sala de aula.

Portanto, trabalhar em sala de aula a literatura indígena, através de mitos e lendas é bastante produtivo, pois, além de dar liberdade ao imaginário dos alunos, ainda ajuda no incentivo à leitura, sendo este um dos papéis principais da escola. Com ações como essas é possível fazer com que esta cultura tão bonita permaneça viva e perpetuada, visto que o contexto globalizado que estamos vivenciando permeado de tecnologias, está de certa forma tomando o lugar das histórias antigas que eram contadas nas rodas de conversas pelos mais velhos. Por fim, explorar a literatura amazônica, fundamentada na cultura indígena, é uma forma de conscientizar os jovens à valorização tanto ecológica, quanto cultural.

A literatura Afro-brasileira e a ruptura de estereótipos na escola

A literatura afro-brasileira tem um campo vasto de escritores e textos que podem cooperar na ruptura de estereótipos que surgem no contexto escolar. Já que o ambiente escolar é um lugar propício

para trabalhar questões culturais que contribuem na formação da opinião dos alunos.

A obrigatoriedade da Lei 11.645, sancionada em 2008, abre possibilidades para as escolas trabalharem a literatura afro-brasileira como forma de ensinar e apresentar a história do negro, através dos autores afro-brasileiros, que possibilita a construção de laços e trocas de tradições, costumes, conhecimento e cultura através do espaço crítico reflexivo da sala de aula.

Sabemos da relevância da literatura na escola, sendo ela muito importante para nossa sociedade. Além da apreciação na ocasião da leitura, ela possibilita a comunicação de valores e normas básicas para o bom convívio em sociedade. Segundo Antonio Candido (2010), a literatura possui três funções: a psicológica, a formadora e a social; que possibilita ao aluno a ampliação de seus conhecimentos e horizontes, e permite desempenhar um papel atuante no contexto social em que está inserido. É na leitura que os alunos são expostos a novas ideias e conhecimentos, permitindo o questionamento daquilo que antes apenas aceitavam.

Na literatura afro-brasileira é encontrado o cotidiano do negro, que não tem nada de diferente e afastado da nossa sociedade, pois o negro é a força raiz da nossa nação, sua cultura influenciou a dança, a música, a comida, etc. Sendo assim, os alunos precisam ser motivados e interessados a conhecer, compreender e reaprender os costumes para então ver o negro sem estereótipos em nossa sociedade.

Pensando nisso, um fator muito importante que pode ser trabalhado na literatura afro-brasileira é o racismo que ainda está impregnado em nossa sociedade, e que é necessário revelar para os alunos a diversidade presente na cultura negra.

Um dos princípios que devem orientar os temas, os projetos e as atividades pedagógicas em relação à questão do negro na escola é a desconstrução do preconceito racial e a reafirmação de uma autoestima positiva da população negra mestiça. Ensinar e aprender sobre e na diversidade, propor situações de

aprendizagem que sejam desafiadoras e que tragam novos conhecimentos são cuidados que se deve ter quando o que se estuda vem carregado de imagens e crenças baseadas no preconceito e na discriminação (MEC, 1996, p. 01).

Diante disso, percebe-se a necessidade do espaço escolar oferecer possibilidades de discutir alguns elementos que possam ajudar no desenvolvimento do processo de transformação dos alunos, dando espaço para o diálogo, para a troca de experiências e de ideias comprometidas com o reconhecimento do outro na história de nossa nação e, deste modo, promover entre os alunos uma mudança de postura em relação à alteridade afro-brasileira.

Portanto, de início, deve-se retirar qualquer sentimento de superioridade e revestir o aluno de entendimento para que receba os textos como “vozes” de muitos que merecem ser ouvidas. Assim sendo, torna-se relevante o ensino da literatura afro-brasileira, pois sua história e cultura abordam temas que denunciam aquilo que para a sociedade passa muitas vezes despercebido, mostrando contrastes políticos e sociais que chamam atenção dos alunos para a necessidade de mudança.

É um desafio muito grande, porém não existe algo que impeça iniciar os estudos e apresentações dessa literatura, afinal, o primeiro passo já foi dado por aqueles que lutaram para que o negro fosse reconhecido como construtor de sua própria história; cabe a nós, mantermos estas conquistas. Por exemplo, quando estivermos em sala de aula, oferecendo aos nossos alunos esse tipo de texto literário, é nosso dever colocar em prática, a Lei 11.645/08, fazendo com que os nossos alunos sintam orgulho dessa diversidade.

Dessa forma, incentiva-se a respeitar as diferenças existentes em nossa sociedade e não mascará-las, como foi feito, por longo tempo, o que gerou vários aspectos negativos, inclusive a desigualdade. Concordamos que será um desafio a concretização desta Lei, porém é necessário que todos se esforcem para que paradigmas sejam quebrados, principalmente relacionados ao preconceito e ao racismo que impera em nosso meio. Neste sentido,

é fundamental por parte dos profissionais dos estabelecimentos de ensino de todo o país uma mudança de postura no trato pedagógico com as questões étnico-raciais.

Estratégias de leitura da Literatura Afro-brasileira na sala de aula

A leitura é importante para o desenvolvimento social e intelectual de cada indivíduo, vai além da decodificação, “se realiza a partir do diálogo do leitor com o objeto lido - seja ele escrito ou sonoro, um gesto ou uma imagem” (MARTINS,1994, p. 23). Através da leitura é possível compreender a dimensão do mundo em que se vive ampliando nossas habilidades comunicativas que nos fazem interagir com o outro, o qual também participa e se posiciona perante a sociedade.

Partindo do pressuposto de que a leitura é imprescindível na formação crítica do cidadão, destaca-se que nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura, em algumas escolas, ainda estão fortemente presentes os clássicos literários que compõem todos os anos as grades curriculares, o que impede o professor de trabalhar com as temáticas da literatura afro-brasileira na escola, mesmo com a lei 11.645, aprovada em 2008, que inclui obrigatoriamente a temática indígena e afro-brasileira na escola. A leitura de obras com a temática afro é importantíssima, pois proporciona aos alunos através do texto, um resgate histórico e subsídios riquíssimos em conhecimentos da formação cultural brasileira e suas reais influências.

Mesmo havendo empecilhos, não se deve generalizar, pois nesses últimos anos pode-se observar que existem educadores e estabelecimentos de ensino desenvolvendo projetos com documentários, recitais de poesia e peças de teatro como estratégias para incentivar estas literaturas e também para combater os preconceitos étnico-raciais na sala de aula. Dessa forma, o professor como intermediário de conhecimento “deve fabricar (...) os

malabarismos mais escabrosos a fim de desempenhar o seu papel de orientador da leitura” (SILVA, 2002, p. 11), para que sob a ótica do aluno não se torne uma prática rotineira, mas sim algo significativo e contextualizado.

Na sala de aula, para incentivar a leitura e debater com os alunos sobre as relações étnico-raciais, o professor pode lançar mão de livros infanto-juvenis que abordem temas como: a valorização da beleza negra, com a obra *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado, sobre as famílias africanas trazidas para o Brasil na condição de escravos pelos portugueses, com *A história do rei galanga*, de Geranilde Costa, e sobre a valorização das diferenças pessoais existentes na escola, com a obra *Cada um com seu jeito, cada jeito é um!*, de Lucimar Rosa Dias. Através da obra do *Outro lato tem segredos*, da escritora Ana Maria Machado pode ser abordado na sala de aula os dois tipos de literaturas que esse trabalho se propõe a discutir, através de exposições como: seminários, curtas-metragens, fotonovela e radionovela, brincadeiras, jograis, pinturas e filmes para despertar o interesse dos alunos pela leitura da narrativa que apresenta a heterogeneidade do povo brasileiro na figura dos personagens Bino, como o negro, e Maria, descendente de índios.

Na sala de aula, uma leitura contextualizada, é uma das boas estratégias para incentivar a prática leitora, na qual o professor está preocupado com a formação dos alunos longe dos moldes antigos, propondo uma aprendizagem emancipadora, para que o aluno possa perceber-se perante a miscigenação da sociedade em que está inserido, não compactuando plenamente com o pensamento de discriminação alheia.

Com os meios inovadores já mencionados de abordar a literatura afro-brasileira na sala de aula, os educadores chamarão a atenção de seus alunos através da criatividade e encanto contidos nas obras literárias e podem também lançar mão de jogos, dinâmicas e ilustrações, para incorporar o desejo dos alunos de descobrirem coisas novas.

Podem ainda ser utilizados os materiais didáticos da biblioteca que variam entre revistas, livros ilustrados, artigos, entrevistas, *sites* disponíveis para pesquisa na internet, que dão ênfase a diversidade cultural da sociedade brasileira. O professor de Língua Portuguesa e Literatura pode apresentar nas aulas de leitura a importância do texto literário, o estilo dos escritores pertencentes a literatura afro-brasileira, com o intuito de sensibilizar os alunos para buscar não só livros de escritores canônicos, mas também de escritores afro-brasileiros que estão à margem do cânone, mas que não implica em nada a qualidade dos seus textos.

Dito isso, é preciso para o cumprimento da Lei 11.645/08 que os educandários esforcem-se para implementar de fato o ensino da cultura e da história afro-brasileira na sala de aula, para banir por meio de estratégias de leitura a visão preconceituosa que existe com relação ao espaço dos negros no imaginário da sociedade brasileira.

Considerações Finais

Diante do que foi exposto, compreendemos a grande importância da inserção da literatura indígena e afro-brasileira na sala de aula para o incentivo e respeito das diferenças existentes em nossa sociedade. Concordamos que será um desafio o cumprimento total da Lei 11.645/08, porém é necessário que todos se esforcem para que paradigmas sejam quebrados, principalmente relacionados ao preconceito e o racismo que impera em nosso meio.

A literatura tanto indígena quanto afro-brasileira são narrativas plurais, caracterizadas por produções riquíssimas como: mitos, ritos, lendas, cantos, poemas; que podem muito bem ser trabalhados na rede educacional. De tal modo, é inegável a urgência de ser divulgado nas escolas essas produções que não são menos complexas que as obras de escritores brancos, ricos e que fazem parte de um cânone excludente por natureza.

Entende-se, portanto, que o campo das discussões da literatura indígena e afro-brasileira é vasto, desse modo, trazemos

um olhar de reflexão sobre o indígena e o negro que colaboraram no passado e colaboram até hoje para nossa sociedade com suas manifestações culturais, e nada mais justo do que abrir espaço nas escolas e universidades sobre toda essa diversidade, fazendo com que as produções indígenas e afro-brasileiras sejam reconhecidas e estudadas.

Os apontamentos aqui feitos, revelam que é possível desenvolver um trabalho voltado para a inserção da literatura indígena e afro-brasileira, desde que o objetivo seja propiciar aos alunos a oportunidade de ter contato com a subjetividade e a estética dos textos literários, bem como com a pluralidade cultural do país.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de. (Org.) **Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2009.

BRASIL. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos2007-2010/2008/Lei/L11645.htm> Acesso em 10/08/2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Pluralidade cultural**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANDIDO, Antônio. **Formação da literatura brasileira - momentos decisivos**. Ed. 2010. Belo Horizonte: Itatiaia, 1975. v. 2.

CAPRILES, René. A força da poesia pré-colombiana. **Revista Letras e Artes**: São Paulo, abril, 1987.

CLARO, Milton. **A Amazônia que não conhecemos**. São Paulo: Ordem dos Servos de Maria, 2007.

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

FUNARI, Pedro Paulo, PIÑÓN, Ana. **A temática indígena na escola**: subsídios para os professores. São Paulo: Contexto, 2011.

GUESSE, Érika Bergamasco. **Shenipabu Miyui**: literatura e mito. Tese (Doutorado em Estudos Literários) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2014.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**, 19. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MOURA, Josilda Borges. **A intertextualidade, o gênero lenda e a produção de texto no ensino fundamental** / orientador José Ricardo Carvalho da Silva. – Itabaiana, 2015.

PEREIRA, Natividade. **Cultura popular e folclore na educação**: brincadeiras, artesanato, supertições e música. - São Paulo: paulinas, 2007.

SAUNIER, Alfredo. **Identidade Cabocla**. - Parintins: Edição do autor, 2013.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler**. Fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia de leitura: 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

THIÉL, Janice. **Pele silenciosa, pele sonora**: a literatura indígena em destaque. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

Leitura dos clássicos: um caminho para o letramento no ensino médio

Francisco Gomes da Silva¹
Rosângela Maria Bessa Vidal²

1. Considerações iniciais

A proposta deste trabalho volta-se para a discussão do processo formativo de jovens leitores, acima de tudo, observando o favorecimento da Literatura que, enquanto expressão artística, é capaz de contribuir com essa fase formativa, no contexto atual, já marcado por avanços significativos no tocante ao Ensino de Língua Portuguesa, a partir da adoção de práticas embasadas no uso da linguagem, visando à formação de leitores, com a inclusão de atividades realizadas com diversificados gêneros textuais, vindo como importante a necessidade de se definir o espaço para a literatura de clássicos e as prováveis contribuições para a formação do leitor e, ainda mais, a humana de cidadã.

Adotando tais encaminhamentos, alcançam-se, em muito, os objetivos vinculados ao esperado letramento, que, na condição de processo de apropriação de conhecimento pressupõe que o sujeito saiba responder às exigências, aqui no caso da leitura, feitas

¹ FRANCISCO GOMES DA SILVA: Doutorando em Letras (UERN), Mestre em Letras (UERN), Especialista em Língua, Linguística e Literatura (FIP), Graduado em Letras (UFPB). Professor Titular SEEC-PB.

² ROSÂNGELA MARIA BESSA VIDAL: Doutora em Letras, Professora Efetiva Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Membro Efetivo do Programa de Pós-Graduação em Letras-UERN.

continuamente pela sociedade. Para tanto, é necessária a habilidade de exercer práticas de leitura, ser dotado de capacidade interpretativa de um texto, como se afirma em:

um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever ; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2002, p.40)

É reconhecível a existência de interessantes encaminhamentos para tal, como se pode comprovar por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais e Orientações Curriculares Nacionais, os quais se revestem de boas diretrizes, em cuja meta se inclui a formação de leitores e, dentre estes, os de literatura. Em tudo isso, preside a defesa de renovação em determinadas práticas ainda em presentes no ensino, vindo à contraposição ao se defender o ensinar a linguagem, não apenas com foco em teorias ou mesmo a história literária, como se afirma em Dias (2010, p.3)

Os PCN apresentam algumas sugestões didáticas orientadas especificamente para a formação de leitores, quais sejam: leituras autônoma, colaborativa, em voz alta, programada, a leitura de escolha pessoal e outras, todas muito importantes na prática pedagógica. Todas essas sugestões dos PCN, bem trabalhadas em sala de aula, desenvolvem a capacidade criativa e crítica e, ainda, permitem a ampliação do vocabulário do aluno.

É aceitável o surgimento de indagações, a partir de muitas dúvidas dentre as quais: ensina-se a ler literatura? É possível ensinar a gostar de literatura? Como proceder se a cultura de leitura é pequena? O jovem pode ter acesso a livros interessantes? Os meios midiáticos não emperram o interesse pela leitura? As famílias motivam seus jovens a se interessarem em ler? Poderão vir muitas outras indagações, mas o que é preciso é que a escola ou

especificamente o professor se veja dentro desse contexto e procure respostas para essas inquietações, observando, sobretudo, o que leem e como leem os jovens no ensino médio e, além do mais, investigar as razões que podem levar o jovem a não se interessar por ler os clássicos.

Abre-se a necessidade de se realizar um estudo mais aprofundado a fim de atender estes questionamentos, observando os fatores do ensino médio, que geram o desestímulo nos alunos pela leitura, como se pontua em: “... em geral, as propostas para o ensino da literatura o apresentam como conteúdo necessário e obrigatório do currículo escolar, como recurso para trabalhar os conteúdos de língua portuguesa ou com base em cronologias das escolas literárias, suas características e autores, desprezando as relações estabelecidas entre o leitor e seu aspecto sensível”, Galvão e Silva (2017, p.8).

Os números ainda comprovam tal problemática, pois segundo matéria publicada no Jornal Folha de São Paulo, intitulada “No Brasil, 54% não consomem livros literários”, na seção Livros, mediante informação de Prado (2016): “... a literatura está longe de ser o formato preferido no País: 54% dos alfabetizados não lê romances, contos e poesias por vontade própria.” Isto se constitui um desafio para as escolas e demais segmentos cuja responsabilidade é estimular a prática de leitura.

O chamativo para tal discussão decorre da indispensabilidade de se estimular o reconhecimento à arte e, por extensão, a importância da Literatura, valiosa para o conhecimento de mundo e de vida, sobretudo, no contexto atual no qual predomina o tempo tumultuado dado as inúmeras atribuições e práticas e, por tabela, a pouca reflexão existencial, o que justifica a necessidade de leitura sugerida pela escola, a qual entende que, em sua maioria, os clássicos poderiam oferecer suporte para tal, que nem sempre há a devida aceitação desse valor literário por parte dos jovens. Precisa-se passar a ideia da literatura como uma necessidade universal, presente em todas as culturas e, sobretudo, ela exerce uma função

humanizadora, em razão de fortalecer a percepção e ampliar a visão de mundo do leitor.

Entenda-se por humanização o processo no qual a literatura ratifica aspectos imprescindíveis para o ser humano, dentre os quais citem-se: a reflexão, a aquisição do saber,

“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”, Candido (2004, p.180). Mediante a visão deste estudioso, a literatura é casada com o desenvolvimento de humanidade em cada um, ao permitir o homem ter maior compreensão e abertura aos seus semelhantes, para a sociedade, bem como à natureza; um conjunto de pretextos para se justificar o valor de se ler.

Como recebe grande responsabilidade pela prática e gosto pela leitura, a escola precisa rever as praticidades mais aceitas, mas, jamais recuar; a instituição e o professor, obviamente, devem cristalizar a ideia de que se trata de um investimento na formação da juventude. Por isso devem refletir sobre as resistências encontradas, à leitura do cânone literário, que mesmo importante para quem ensina, é de uma realidade bem diferente da vivenciada pelo aluno em seu tempo. Os tempos mudaram; é preciso ajustar-se à nova realidade, a partir de atualização profissional, melhoras na estrutura física, entre outros, possibilitando o uso da tecnologia, o que não é tarefa fácil, como se afirma em: “O problema é que as escolas estão sempre muito atrasadas com relação ao uso da tecnologia, dos instrumentos, por N razões, até por falta de verbas, em países como nosso”, Freire e Guimarães (2011, p.72).

Por tudo isso, pretende-se falar aqui do ensino de literatura a partir da leitura dos clássicos, os direcionamentos apontados pelos documentos oficiais objetivando a formação leitora na escola. Também se reforça o entendimento da literatura, na condição de expressão artística, como um caminho importante para a educação jovem, não deixando de refletir acerca das práticas de letramento,

cujas metas, nesse caso, devem apontar respostas que respondam a rejeição à leitura de literatura e, por sua vez, do cânone literário.

2. Por que a escola deve ensinar literatura?

Tomando como base as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), encontram-se respostas para tal indagação, a partir dos subsídios apresentados, objetivando promover uma reflexão sobre a organização curricular do Ensino Médio e, com isso, a implementação de novas práticas já apontadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (1998), bem como pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (2001), como se pode constatar:

Imersos nesses tempos, mais do que nunca se faz necessária a pergunta: por que ainda a Literatura no currículo do Ensino Médio se seu estudo não incide diretamente sobre nenhum dos postulados desse mundo hipermoderno? Boa parte da resposta pode ser encontrada talvez no próprio conceito de Literatura tal como o utilizamos até aqui, isto é, em seu sentido mais restrito. Embora se possa considerar, *lato sensu*, tudo o que é escrito como Literatura (ouve-se falar em literatura médica, literatura científica, etc.), para discutir o currículo do ensino médio tomaremos a Literatura em seu *stricto sensu*: como arte que se constrói com palavras. (ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO, 2006, p.52)

Nesse caso, o texto reconhece a Arte como uma necessidade, e, evidentemente, a Literatura como meio de dimensionar a vida e o conhecimento humanos, não se podendo desconsiderar, para tanto, o entendimento de que ela é uma transfiguração da realidade e, desse modo, vai ter a sua presença justificada pelo fato de promover discussões revestidas de criticidade, até menos preconceituoso para o contexto no qual o aluno vivencia. Mas, inegavelmente, que outra disciplina tem o poder de tão bem aprimorar o educando na condição de pessoa humana? Qual outra oferece tantos caminhos para a formação ética e desenvolvimento da autonomia intelectual e

pensamento crítico? Evidentemente as disciplinas oportunizam tais aprendizagens, mas a abertura dada pela habilidade e capacidade de leitura é inquestionável.

Para um começo, é preciso desmistificar a ideia de que os clássicos são obras difíceis de se ler. Necessário se faz repassar para o educando de que eles, como outros escritos artísticos, constituem também uma arte construída por meio de palavras. Precisa-se trabalhar a partir da concepção de que é possível detectar todas as novas ideias em livros antigos, embora que ali estejam, organizadas, equilibradas, no espaço que lhes é de direito e, às vezes, com outras acepções melhores, capazes de contradizer ou mesmo superar as que são vivenciadas. A leitura precisa ser inserta na sociedade, a fim de que as pessoas despertem para certas realidades e deixem de ser manipuladas pelas organizações ou por outras que as detêm, pois como afirma Freire (2007, p.26) o educador democrático deve “reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”.

Não se defende aqui a negação da grande questão cultural trazida pela literatura, como o conhecimento que permite a apropriação do estilo dos grandes autores, trazendo para o bojo da discussão a genialidade e o contexto histórico da obra em si, ou seja, as razões que propiciam a denominação de “clássico”. Para essa faixa etária, além de o professor ser um motivador, ele precisa convencer o jovem de que, independente da época, é fundamental conhecer obras antigas e clássicas e, sobretudo, ser um leitor das mesmas. É de competência de a escola enfrentar mais esse desafio, como se posiciona Lajolo (2010, p.19): “o papel da escola como avalista e fiadora do que é literatura.” Em suma, cabe à instituição valorizar ou desvalorizar obras literárias; ela detém grande poder de censura estética em se falando de produção literária.

O atual contexto da educação se insere em um processo no qual predominam as mudanças e as incertezas, acarretando a necessidade de se indicarem importantes valores, ajustados com a sociedade escolar, especialmente em se falando de educação básica.

Para tanto, surge a conveniência do exercício de um novo desafio, um papel capaz de contribuir com a condução formativa de crianças e jovens, visando a formar o cidadão crítico e reflexivo. Para isso, a viabilidade depende da iniciativa docente; ela se tornará viável no instante no qual o professor desempenhar a atribuição de mediador no processo ensino-aprendizagem, enriquecendo a postura reflexiva e investigativa, que deve sempre buscar se ajustar às concepções de ensino e de aprendizagem praticados.

Assim deve prevalecer a prática de ações recíprocas, a interação entre as duas partes da sala de aula, embora se constatem problemas inerentes à prática profissional do docente, conforme se coloca em Galvão e Silva (2017, p.5):

No caso específico do professor de língua portuguesa, que ministrará as aulas de literatura no Ensino Médio, os equívocos estão relacionados não só ao distanciamento entre teoria e prática, como já foi mencionado, mas também ao modo como os conteúdos de literatura são ministrados em muitos cursos de licenciatura em Letras, seguindo predominantemente o roteiro da historiografia literária, e com abordagens insuficientes de conceitos e pesquisas relativos ao estudo da teoria literária.

O docente precisa fazer reconhecer que conhecer as obras antigas e clássicas é importante para qualquer época, sendo a prática de leitura o caminho indicado. Para o jovem estudante, precisa-se desfazer o entendimento de que, dada a facilidade promovida pela internet, é provável que tudo que se procura se encontre ali; além dessa realidade, está o valor de se conhecer as obras passadas, uma grande parte ainda em papel, cuja leitura possibilitará a desenvoltura do senso crítico do leitor, sem contar o contato com outras realidades por meio da ficção. Compete ao mediador buscar e encontrar meios para facilitar essa prática, para isso ele carece ser “professor estrategista da aprendizagem”, Guimarães e Brennan (2007, p.68). É aí que deve entrar a argumentação no sentido de fazer compreender que a leitura assume valoroso papel tanto na

vida social, quanto na profissional, levando a aceitar a realidade de que as pessoas com maior capacidade crítica têm pensamento mais estratégico, são capazes de relacionar melhor aquilo que aprenderam, o que em muito favorece a vida pessoal, inclusive na possibilidade de inserção no mercado de trabalho. Pode-se, a partir disto, mostrar por meio de exemplos, que as pessoas formadoras de opinião, provavelmente leitoras, exercem influência sobre as demais. É uma forma de fazer o livro entrar na moda, pois além de outras referências, por mais que seja um modismo, o educando vai concluir que uma “celebridade” lê e daí, pode se interessar pela obra a qual ela está lendo. Não deixa de ser uma estratégia, como podem surgir muitas outras.

É aí onde entra boa parte do mérito da boa prática de sala de aula, considerando ser imprescindível a estratégia docente, o seu preparo eficiente para a realidade na qual irá intervir, levando em conta as suas muitas variáveis, dentre as quais a estrutura física escolar, o contexto sociocultural discente, as políticas educacionais em evidência, currículos e afins. No tocante aos alunos, merece destaque: “É preciso assegurar que a formação de professores possibilite ao profissional docente saber lidar com o processo formativo dos alunos em suas várias dimensões, além da cognitiva, englobando a dimensão afetiva, da educação dos sentidos, da estética, da ética e dos valores emocionais”, Ghedin; Leite; Almeida (2008, p. 31).

Para tudo isso, entra a atribuição da escola, cujo papel é imprescindível na formação de leitores, podendo ela elaborar projetos, criar espaços e situações exclusivos para a realização de leituras, enfim, promover atividades focadas nessa prática. É o estímulo do qual o leitor em formação precisa, o qual mesmo que não venha da família, não pode ser motivo para a instituição escolar se fechar à realização de tal prática, que também precisa entrar em confronto com o gosto dos jovens, não os impedindo, mas os convencendo de diminuir as suas ocupações nas redes sociais, nos bate-papos, nos games, vídeos e afins, abrindo um espaço para

ler. Logo, a prática cotidiana da leitura em sala de aula se constitui valiosa, não se esquecendo de negá-la como obrigatória, pois obrigação amedronta e acarreta o afastamento dos livros. O distanciamento dos pais, a ausência no processo formativo dos filhos é uma constatação, como se afirma em:

Nesse cotidiano é possível observar que uma das principais dificuldades enfrentadas pelo docente é, em geral, o desinteresse aparente dos alunos e pais. O professor angustia-se muito, na maioria das vezes, em tentar superar a falta de interesse manifestada por seus alunos como rebeldia, apatia, agressividade, alienação às propostas escolares. Quanto aos pais, o profissional do ensino lastima seu descomprometimento no que se refere à formação de hábitos e atitudes de estudo extraclasse, e mesmo, à valorização do trabalho escolar. Por parte do próprio professor, geralmente, reconhece que não há disposição para refletir sobre o que ocasiona ou aprofunda esse desinteresse atribuído a pais e alunos. (GIESTA, 2005, p.34-35).

São ocorrências que implicam cada vez mais a responsabilidade docente sobre essa atividade. Enfim, a leitura deve ser defendida e, conseqüentemente aceita como primordial para o desenvolvimento intelectual e social, devendo ser concebida como indispensável a “ascensão a novos graus de ensino”, conforme se posiciona Zilberman e Silva (2004, p.14). É ela que promove o êxito pessoal, permite a expansão comunicativa e, assim, promove a capacidade de liberdade, possibilita autonomia pessoal e, acima de tudo, a conquista dos sujeitos no mundo social.

3. Ler para quê? Para que ler? Como ler?

Possivelmente o jovem chamado à leitura, traga à mente que isso nem é necessário, uma vez que com um simples clique ele pode acessar aos milhares de resumos, enredos, resenhas, artigos que existem na internet, o que, de imediato, pode ser observado pelo professor de que todos esses recursos são incapazes de traduzir a

beleza, o estilo e a genialidade reinante nos clássicos; em suma, evidenciar que nada é capaz de substituir a obra em si, a realização prazerosa de sua leitura. O ato de ler deve ser trabalhado para se tornar um compromisso para o leitor, pois:

Todo ato de leitura é sempre acompanhado de emoção, sejam elas de curiosidade, interesse, excitação, consolo, alegria ou paz, quer sejam de ansiedade, medo ou aborrecimento. Em decorrência do envolvimento nessa gama e profundidade de emoções, as atitudes relativas à leitura podem tornar-se habituais, o que pode fazer com que a leitura seja desejada ou indesejada (BORGES, 2001, p. 91).

Outra barreira é a argumentação de que os clássicos apresentam linguagem difícil pelo fato de serem escritas em linguagem fora da época na qual vive o jovem, sendo que isso não pode ser fator de impedimento. Um estudante não é capaz de aprender um outro idioma? Por que não é capaz de ser um poliglota no uso de sua própria língua? Isso até se torna uma forma de demonstrar o quão o dinamismo temporal é marca das linguagens. O que não pode deixar de acontecer é o despertar para com o aluno, sempre com a intenção de aguçar a sua curiosidade. Uma sugestão para tal pode estar na indicação de leituras juvenis embasadas nos clássicos, aludindo a eles de forma a motivar e desejar conhecer a obra no momento oportuno.

É preciso se reconhecer a ocorrência do rompimento da comunicação existente entre o público juvenil e o patrimônio literário nacional, levando o mercado editorial a se reinventar diante das mudanças de hábito de leitura, em muito, seduzidos pelas inovações, especialmente pela multiplicidade de linguagem e suas formas expressivas pertinentes ao mundo tecnológico, como se declara em:

Atendendo a novos segmentos sociais, o ensino de literatura vê se romperem os canais de comunicação entre o patrimônio literário e o público estudantil, cuja rejeição traduz-se na não leitura e na preferência por outros meios de expressão. O mercado editorial percebeu a mudança muito mais rapidamente que a escola,

providenciando o lançamento de produtos alternativos que têm agradado a juventude e, por tabela, chegado aos professores. (ZILBERMAN, 2010, p.206)

Reconhece-se que a forma rebuscada de escrita predomina nos clássicos, cuja originalidade precisa ser preservada. Por que mudar a escrita de uma época apenas para facilitar a realização de uma leitura? O jovem não precisa reconhecer o referencial do passado? A permuta de palavras antigas por outras atuais não descaracteriza o texto? O aluno sempre vai ler somente textos de linguagem acessível? Por tudo isso, é bom se praticar ou habituar a realização de leituras de textos mais complexos, tidos como difíceis, mesmo que requeiram mais tempo e trabalho, mas não deixa de ser o melhor a ser feito. É preciso se extrair o melhor das obras, considerando os valores de juízo e a sensibilidade discente, conforme “O problema que pode levantar-se a propósito do ensino da literatura não reside, pois, nos livros que se escolhem, mas na maneira como se trabalha com eles”, Bernardes; Mateus (2013, p.125).

Havendo resistência pelo fato de não haver afinidade com este tipo de leitura, pode vir, de início, a realização dela por textos mais simples, voltados para os temas preferidos e, gradativamente, ir avançando e, dessa maneira, criar o famoso hábito de leitura, mesmo que razoável, para posteriormente ler textos classificados como difíceis com maior facilidade. Há de se reconhecer a denominada “nova geração”, cujos hábitos são diferentes dos praticados pelos professores, como se afirma em:

Uma geração que aprendeu a linguagem virtual antes da alfabetização pelas letras; que adere facilmente a novas tecnologias (“Early Adopter”); que estabelece uma teia de relações virtuais nas redes sociais; e que recebe um bombardeio de estímulos multimídias e tem disponível o acesso a informações, sobretudo, em um clique ou passar de dedos em uma tela. (FAILLA, 2012, p.19).

As instituições escolares não podem desconhecer a realidade de se viver a educação empreendedora, que deve estar literalmente

conectada com processo de motivar a capacidade de inovar, reter conhecimento, estimular a criatividade, levando o despertar para a identificação e aproveitamento de oportunidades. Elas devem propiciar ao educando a autonomia, de maneira que, com propriedade, faça as suas escolhas, enfim, devem realizar o trabalho “visando contribuir para o fortalecimento do seu projeto de vida, sendo um sujeito ativo na construção do desenvolvimento social”, Santos (2012 p.77).

Constata-se que mundo e escola assumem cada vez mais um pragmatismo, o reconhecimento ao direito à literatura é uma necessidade; a escola precisa convencer de que ela é indispensável; é a leitura que propicia a transgressão ao senso comum, possibilita o deslocamento do sujeito para outras situações, permite o olhar diferenciado e além do mais, possibilita a descoberta daquilo que o homem não pensava existir dentro e fora dele. O jovem, no Ensino Médio, ainda não despertou para a realidade de mundo, não se percebe no contexto dos livros, é cobrado para a realização de várias atividades e precisa tomar decisões importantes para a continuidade da tanto da vida pessoal quanto da profissional, vindo, daí, certa instabilidade como pontua o relato de uma jovem estudante com referência ao ato de ler:

Penso que no Ensino Médio criamos aversão pela leitura porque temos muitas coisas para fazer, nos sobrecarregam de trabalho – principalmente onde eu estudava, uma escola bastante rigorosa-, que não sobrava mais nenhuma vontade de ler. Não me lembro de nenhum livro que tenha me agradado. Detestava principalmente os de filosofia. Davam dor de cabeça. Não tinha escapatória. (PETIT, 2008, p.155).

O convencimento e a motivação também podem vir pelo fato de se chamar a atenção que há muitos bons motivos para se ler, dentre os quais: o conhecimento do patrimônio cultural e artístico, bem como o da história da literatura, o reconhecimento de grandes autores, a reflexão sobre determinado tempo histórico embasado nas manifestações artístico-literárias. A escola e o professor

precisam acreditar no valor da literário e ambos precisam se preparar para o trabalho, tendo como foco o com quem e o para quem as aulas são direcionadas. A adoção de estratégias se faz necessária como se constata, por exemplo, em:

Assim, é necessário que, já antes da leitura, da distribuição do texto, de qualquer contato com ele, o professor intervenha e realize o que chamamos de pré-leitura – momento em que se ativa o conhecimento prévio do aluno leitor mediante as habilidades de investigação: adivinhar, formular hipóteses, fazer previsões, buscar alternativas, selecionar possibilidades, imaginar (BRAGA; SILVESTRE, 2002, p. 31).

Em face ao exposto, o ler para quê? Para que ler? Como ler? , em sua amplitude, tem respostas que podem, na maioria, que podem ser dadas pelo professor mediador. Ele que deve achar motivos para não limitar as práticas literárias, visando a permitir que o educando se aproprie da condição de leitor, com capacidade de experimentação de sentir-se envolvido no seu contato com a literatura. É o encaminhamento no sentido de que esse prazer não se concebe apenas na capacidade de ler um clássico, um poema ou um conto, mas gostar do que ler, fazendo seleções, descobrindo experiências distintas, reconhecendo o lado prazeroso da estética. Essa é a formação esperada; essa é a principal meta do trabalho com a literatura na escola.

4. Juventude e leitura dos clássicos. Por que não?

No caso brasileiro, vivencia-se uma realidade na qual a cultura do “ler” e dos hábitos culturais como ir a exposições e a peças teatrais deveriam ser bem maiores. Isto é preocupante, pois mediante resultados da 4ª edição da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, cuja realização se deu em março de 2016, pelo Instituto Pró-Livro, mais da metade da população se declara leitora; entretanto, somente 4,96 livros são lidos por ano. Deste total, 2,43

tiveram suas leituras concluídas e 2,53 foram lidos parcialmente; destes, 0,94 são indicados pela escola e 2,88 lidos por vontade própria. Ainda segundo a pesquisa, a leitura ficou em 10º lugar quando o assunto é o que gosta de fazer no tempo livre.

Há a concepção de que os clássicos, em grande parte, não são sedutores para os jovens. Provavelmente isso faça sentido, com especialidade com a revolução tecnológica, na qual os hábitos foram mudados e, é provável que o livro, se já foi, não seja mais o suporte preferido para a realização de leitura. Constata-se uma tendência leitora que se volta para a internet, jornais e revistas, daí, não se inusitado o fato de os clássicos serem relegados a um plano secundário, ficando os autores da tradição literária, bem como os contemporâneos fora das escolhas feitas pelos jovens que também gosta de literatura de entretenimento e aventura, bastante promovida pelo mercado editorial, como pontua Petit (2009, p. 22):

[...] de vinte anos para cá, a proporção de leitores entre os jovens diminuiu, quando se poderia esperar que aumentasse devido à maior escolarização. Segundo esses, a causa seria a seguinte: aos livros, os jovens preferem o cinema ou a televisão, que identificam com a modernidade, a rapidez e a facilidade; ou preferem a música, o esporte, que são prazeres compartilhados. O livro estaria ultrapassado, de nada adiantaria chorar diante disso.

O cânone literário é detentor de obras que, reconhecidamente são magníficas, mas não seduzem, como deveriam ou como poderiam, estudantes do ensino médio. Tal sedução não se dá pelo fato de pouca absorção das ideias, o que acarreta a frustração e o conseqüente abandono das leituras. Quando há cobrança de caráter avaliativo muitos recorrem a resumos, resenhas e outros feitos pelos colegas que captaram mensagens, bem como por intermédio de sites da internet. É uma prática para ser repensada pela escola; a pressa estabelecida leva o professor a aligeirar o ensino, geralmente vendo todo o conteúdo nas duas primeiras séries e revendo-o na terceira,

deixando a conclusão antecipada de que será necessária a revisão e novas explicações para os mesmos tópicos, como se aborda em:

“Nesse sentido, dado o tempo escasso, tanto na escola de ensino médio quanto no cursinho, proliferam os resumos, os esquemas, a visão geral do enredo, das personagens principais, do tempo e do espaço, enquanto a leitura mais profunda do texto literário e sua posterior discussão e possíveis relações com outros saberes, são deixadas de lado...”. (GLERIA, 2015, p. 115).

Provavelmente isso resulte de muitas imposições e reduzidas opções de leituras, em acarretando o desinteresse do jovem pelo cânone e, dessa forma, ele vai buscar outras fontes para saciar a sua vontade de ler, de conformidade com:

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. Nestas circunstâncias, muitos adolescentes optam por buscar outros tipos de leituras em suas horas livres, trocando José de Alencar e Guimarães Rosa pela saga do Harry Potter ou as aventuras vampírescas da série Crepúsculo. (SANFELICI e SILVA, 2015, p. 192).

Importante é fazer com que o adolescente não veja somente a leitura como algo chato e sem graça, que não receba a obra para ler impositivamente. O outro lado da situação deve observado pelo professor, levando em conta os desafios carregados pelo aluno, bem como: falta de incentivo familiar, as influências midiáticas, a sedução das redes sociais, a falta de acesso a livros nas escolas e, ainda por cima, a rotulação de que os clássicos são chatos. A escola, na condição de agenciadora do letramento literário, precisa reverter essa concepção, procurando meios de promover o contato entre o aluno e o contexto canônico, cujo conjunto de obras vai de encontro à realidade do jovem, apegado a uma leitura mais comercial.

Tal reversão é necessária a fim de inserir o jovem, cuja cultura é complexa, múltipla, inter-relacionada e se apoia intensamente num processo lúdico e de socialização, o qual, por sua vez, se marca por adquirir contornos cada vez mais globalizados. Preferencialmente a leitura feita pelo jovem não se dá de maneira isolada, mediante o que se diz em:

Os livros mais lidos hoje pelos jovens costumam estar associados a fenômenos culturais que não se limitam a um dado livro, mas envolvem adaptações e recriações as mais variadas, abarcando filmes, vídeos, peças teatrais, música, videogames, moda, HQ, TV, sites, espetáculos multimídia, aplicativos, enfim, uma grande diversidade de produtos que vinculam cultura e consumo e convidam permanentemente à múltipla fruição e ao trânsito entre linguagens e suportes, fundindo-se variadas modalidades. (CECCANTINI, 2015, p. 89)

Cabe assim a orientação para o aluno da existência das várias formas literárias com vistas a fazer com que este consiga visualizar e compreender o papel estético e a função social da arte da escrita. Como principiante, é fundamental que o faça encontrar a relação direta entre o texto literário e o seu dia-a-dia, permitindo a percepção do texto com a realidade. A escola deve abordar a função social da literatura como viés para leituras de mundo, encaminhando-os para a criticidade, com a consequente capacidade de articulação entre leitura de mundo com a realizada em sala de aula.

A opção pelo aluno do ensino médio, considerando-se a faixa etária predominante, provavelmente se dá por trazer ingredientes que os agradam, pois tal fase da vida elege o entretenimento como interessante o que pode acarretar recusa pela literatura clássica, mais lenta e fora da realidade vivida. É conflitante defender a ideia de que a leitura dos clássicos vai construir o gosto pela leitura, considerando que há várias outras formas de construí-lo. Entretanto, abrir mão deles implica perder um valioso trabalho intelectual a ser explorado na escola.

As escolas parecem trabalhar mais focadas na obrigatoriedade da leitura, partindo da concepção de que isso é o que assegura o contato com os clássicos. Mas, se prevalecer tão somente esse entendimento, pode acarretar fator desmotivador, diante da classificação de que são livros difíceis e desinteressantes. Aqui não se contrariam determinadas práticas; a defesa é que se repense a maneira de trabalho, de modo que a leitura aconteça e seja capaz de produzir boas mudanças.

A maneira como a atividade direcionada ao “ler” é inserida deve considerar os graus de leitura dos alunos. É possível que muitos cheguem ao ensino médio com o mínimo de contato com livros ou outros tipos de leituras e, de imediato, são apresentados aos clássicos, que passam a ser vistos pelos estudantes como complexos e maçantes. Tal contato desconforta e acarreta resistência, desconforto e o consequente desinteresse para estas práticas, como se afirma em: Ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler em sala de aula: para uma grande maioria dos alunos ela é difícil demais, justamente porque não faz sentido conforme afirma Kleiman (2002, p.16).

De um lado, a escola e seus agentes argumentam que a obrigatoriedade da leitura é o que tem garantido o contato com os clássicos e mesmo a possibilidade de, mediante boas práticas, promover uma aproximação positiva desse tipo de leitura. De outro, os jovens indicam que ler por obrigação é fator desmotivador e que os livros indicados são difíceis e desinteressantes. Esse confronto precisa ser superado por intermédio de uma aproximação mediada pela instituição onde estudam. Essa discussão aparece bem em Calvino (2004, p.12-13) quando se posiciona sobre esse tema em seu clássico “Por que ler os clássicos”. Em seu modo de ver, um clássico nunca é lido por obrigação (com exceção na escola) e é justamente a ela que cabe a competência ou por que não dizer a obrigação de oferecer instrumentos a fim de que os alunos possam realizar suas escolhas, fazendo sobressair as suas subjetividades.

No momento no qual os jovens de ensino médio vivenciam pressões, dadas às necessidades de escolhas, o livro pode funcionar como válvula de escape, considerando a leitura reduzir o estresse, desenvolver a memória, ajudar na concentração, e, sobretudo, expandir o vocabulário e incentivar o pensamento crítico. Assim, a proposta para realizar visitas às bibliotecas, mesmo sendo comum, ainda é recomendável; a realização de rodas e discussões de leituras pode ser bom método de incentivo. Outra ideia pode vir por meio da exibição de filmes que tenham enredo embasado em livros, com a sugestão de leitura da obra inspiradora para o filme e, posteriormente, realizar atividades pertinentes ao assunto. São práticas simples, mas detentoras do poder de auxiliar os estudantes em criar o hábito de ler e tomem gosto por isto, sem fazê-lo para cumprir metas.

A participação deles no processo de escolhas é louvável; precisam ser ouvidos sobre no tocante ao que leem por desejo ou por obrigatoriedade. O tipo de informação que buscam, a leitura que realizam fora do contexto escolar que deve abraçar também a leitura de entretenimento; esta sinaliza que há possibilidades de outras leituras no meio da juventude, as quais podem ser mais refinadas e, dessa forma, vir a constituir leitores mais reflexivos, interessados em obras do cânone.

Para tudo isso, o requisito para a escola é de mudança de práticas, a desconstrução do rótulo dos clássicos como difíceis e chatos, bem como reforçar a ideia de que eles têm algo a dizer ao jovem contemporâneo desejoso de aventuras, ações e surpresas. A escola também precisa negar a prática resumitiva como capaz de contatar com o texto, vetar a realização de aulas teóricas às quais a leitura escapa, orientar para que os professores se preocupem em conhecer as dificuldades enfrentadas pelos jovens leitores e, especificamente, promover a interação cuja meta seja favorecer a participação dos estudantes e a interação com o que leem. É preciso, sobretudo, fazer com que sobressaia a descoberta.

5. O professor – peça-chave para o prazer da leitura

Evidentemente, o papel do professor na formação acadêmica e intelectual do aluno é inquestionável. Em se tratando de estímulo à leitura, provavelmente seja o mais presente e ativo como influenciador, superando outras pessoas mais próximas como pais ou amigos, por exemplos. Reconhece-se o professor como detentor do protagonismo, cujo papel/função é incentivar o gosto pela leitura literária, como se afirma em:

Dessa forma, pressupõe-se que haja um processo de ensino-aprendizagem e que, portanto, cabe ao professor ensinar a ler a partir de um planejamento de metodologias e estratégias que melhor se encaixem para aquele momento de leitura, isto é, para a obra que foi selecionada como objeto estético de ensino da leitura literária. Por esta via, o professor é quem vai apresentar ao aluno o desconhecido, isto é, está sob sua responsabilidade a oferta e a partilha da leitura de uma obra de valor estético, rompendo com os horizontes já estabilizados nas prévias leituras dos alunos/leitores. (SEGABINAZI, 2016, p.5)

Entretanto, torna-se preocupante quando se constata o fato de o docente não possuir adequada formação ou sólida prática de leitura e, assim, não é capaz de despertar o entusiasmo discente, deixando prevalecer o entendimento de que o livro não passa de ferramenta auxiliar para aprovação de ano. O docente precisa justamente fazer o contrário; deve propiciar o contato com o texto literário, esforçando-se para que se incluam leituras dos clássicos, convencendo os leitores a partir de diálogos mediados pelo leitor mais experiente, permitindo que o aluno sinta essa segurança e, desse modo, auxiliando nas dificuldades, estimulando a desvendar o prazer que a literatura pode oferecer. Sugestiva a atividade capaz de romper limites das vivências pessoais, no tempo e no espaço, por intermédio das quais o aluno possa perceber “quem somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos”, Cosson (2006, p.17).

De início, há de se ver que compete ao professor selecionar textos literários, considerando-se a capacidade interpretativa dos

estudantes. Na condição de mais experiente, ele deve mostrar que qualquer obra literária constitui-se de registros lingüísticos e estéticos, inclusive abrindo discussões e apontamentos sobre estes. Além do mais, é louvável que se abra o espaço para a sugestão de textos, obras de preferência dos estudantes, fazendo com que eles registrem o prazer descoberto com o que leram e, a partir de então, faça-se a sugestão de outras obras que podem propiciar estes e outros prazeres e descobertas.

Agindo assim, ocorre a prática de compreensão de leitura como “construção subjetiva” de sujeitos leitores que atuam sobre o texto a partir de um conjunto de conhecimentos e experiências, conforme se constata em (Kleiman, 1993; Kato & Elias, 2006). O professor precisa fazer acontecer, aderir a inovações, desprender-se de leituras oferecidas apenas pelo livro didático, realizando práticas nas quais o aluno produza, exponha e seja capaz de confrontar suas leituras com outras. Na mediação docente pressupõe a tarefa de desenvolver habilidades de leitura.

Outra atribuição ao mediador é sempre buscar conhecer os motivos de resistência à leitura do texto literário, no caso, o clássico a fim de ser possível a oferta de oportunidades para o conhecimento de textos e autores ainda desconhecidos ou que ainda não caíram na preferência do aluno. A possível resistência pode estar não somente no esforço imposto por esse tipo de literatura, mas também pela falta de experiências que possibilitem a descoberta do que a literatura possa trazer. O professor precisa fazer com que seus alunos gostem, amem os livros, como se vê em:

Os livros acumulam a sabedoria que os povos de toda a terra adquiriram ao longo dos séculos. É improvável que a minha vida individual, em tão poucos anos, possa ter tanta riqueza quanto a soma de vidas representada pelos livros. Não se trata de substituir a experiência pela literatura, mas multiplicar uma pela outra. Não lemos para nos tornar especialistas em teoria literária, mas para aprender mais sobre a existência humana. Quando lemos, nos tornamos antes de qualquer coisa especialistas em vida.

Adquirimos uma riqueza que não está apenas no acesso às idéias, mas também no conhecimento do ser humano em toda a sua diversidade (TODOROV, Tzvetan. *Literatura não é teoria, é paixão*. Revista *BRAVO!* ano 12, n. 150, p. 38-39, fev - 2010).

Em face a isso, reconhece-se o valor docente nessa atividade, reafirmando-se ainda a necessidade de a escola investir em espaços interativos, espontâneos, com textos e práticas capazes de possibilitar descobertas e redescobertas tão peculiares a literatura canônica, ainda vista com equívocos pelos jovens leitores. Para tanto, evidencia-se a presença de profissionais educadores que não se limitem apenas aos livros didáticos, mas que façam outras leituras e ensinem seus alunos a buscar outras novas, fazendo prevalecer a reflexão interior, apontando condições convenientes para o entusiasmo do leitor em formação.

6. Considerações iniciais

Observando o que foi dito, é evidente a importância da leitura dos clássicos, a resistência que essa pode ser encontrada no meio da juventude leitora, mas há também o reconhecimento de possibilidades, com o apontamento de caminhos que facilitem tal trabalho, não se deixando de reconhecer que o jovem pode se tornar um leitor e que o professor exerce papel primordial no processo formativo, em se tratando do hábito de ler.

Reconhecendo essa realidade e sabendo do valor que a leitura pode exercer na formação e, conseqüentemente, na inclusão social e profissional do cidadão, deve-se partir para o desafio, não deixando de visualizar outras opções surgidas para os jovens propiciadas pela era digital, o que os distancia dos livros literários. Daí, a escola, como um todo deve se envolver em pesquisas e projetos que visem à aproximação do jovem com a leitura a fim de este se torne um leitor reflexivo, competente, capaz de descobrir novos mundos.

Caminhos não faltam. O livro deve ser apresentado como prazeroso e o gosto jovem deve ser respeitado, uma vez que os Best

Sellers, na atualidade, são os mais procurados pelo público jovem que lê, e justamente esses, podem acarretar a adesão a outras leituras e, incluindo-se nelas, os clássicos, os quais ainda não se constituem prazerosos e, por isso, há a necessidade de motivação.

Esse estímulo deve vir através da defesa de que a leitura possibilita alçar voos imaginários, e ainda por cima, permite a abertura de vias de acesso para qualquer área de atuação profissional, uma vez que o leitor é o tipo de sujeito mais crítico, apto a enfrentar as adversidades de mundo, com possibilidades inquestionáveis de incluir-se, convencendo-o da constatação de que o que se lê é valoroso para a vida.

Face ao exposto, o sugestivo é que se leia literatura na escola; que o professor ensine a ler e a promover o gosto pela leitura, mediando e criando situações, fazendo pontes com outras obras e também se mostre entusiasmado por esse hábito, constituindo-se um exemplo para seus alunos. A escola e o professor, como motivador, devem criar espaços de escolha e a inclusão de leituras mais espontâneas, de forma que caminhem na busca do enfrentamento das prováveis resistências as quais podem ser vencidas desde que se criem estratégias de enfrentamento, até que se chegue à leitura dos clássicos.

Referências

- BERNARDES, J. A.; MATEUS, R. A. **Literatura e Ensino do Português**. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2013.
- BORGES, T. M. M. **Ensinando a ler sem silabar**. 2ª ed. Campinas, Papyrus. 2001.
- BRAGA, R. M.; & SILVESTRE, M. F. B. (2002). **Construindo o leitor competente: atividades de leitura interativa para a sala de aula**. São Paulo: Petrópolis.
- CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

CANDIDO, Antônio. **Esquema Machado de Assis**. In: Vários escritos. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/ Ouro sobre o Azul, 2004.

CECCANTINI, J. L. **Mentira que parece verdade: os jovens não leem e não gostam de ler**. In: FAILLA, Z. (Org.) **Retratos da Leitura no Brasil 3** -. São Paulo: Imprensa Oficial do Est. SP , 2016.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

DIAS, Eliana. **Reflexões sobre o ensino da leitura na perspectiva interativa**. Vivências. Vol.6, N.9, Maio/2010

FAILLA, Z. (Org.) **Retratos da Leitura no Brasil 3** -. São Paulo: Imprensa Oficial do Est. SP , 2016

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 35 ed. São Paulo, Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a Mídia: Novos diálogos sobre educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GALVÃO, A. L. M.; SILVA, A. C. **O ensino de literatura no Brasil: desafios a superar em busca de práticas mais eficientes**. Letras & Letras | Uberlândia | v. 33 n. 2 | jul./dez. 2017.

GIESTA, N. C. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente?** 2. ed. Araraquara: junqueira & marin editores, 2005.

GHEDIN, E.; LEITE, Y.; ALMEIDA, M. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

GLERIA, Erico. **A (de)formação literária no ensino médio: a literatura mesmo em perigo**. LITERARTES, n. 4, 2015.

GUIMARÃES, Jane Mary, BRENNAND, Edna. **Educação à distância: a “rede” eliminando fronteiras**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas, SP: Pontes, 1993.

_____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

KOCH, I. V & ELIAS, V. M. **Ler e compreender – os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LAJOLO, M. **Literatura: leitores & leitura**. São Paulo: Moderna, 2010.

ORIENTAÇÕES CURRIULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2006.

PETIT, Micheli. **Os Jovens e a Leitura: uma nova perspectiva**. 1 ed. São Paulo: Ed. 34, 2006.

_____. **A arte de ler**. São Paulo: Ed. 34, 2009.

PRADO, Carol. **No Brasil, 54% não consomem livros literários por vontade própria**. Folha de São Paulo, 2016 <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2016/05/1772898-no-brasil-54-nao-consome-literatura-por-vontade-propria-aponta-pesquisa.shtml>, acesso em 8 de agosto de 2018, às 10h20min.

SANFELICI, A. de M.; SILVA, F. L. da. **Os adolescentes e a leitura literária por opção**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 57, p. 191-204, jul./set. 2015.

SANTOS, J. R. **A Moodle nas práticas pedagógicas de uma escola básica: realidade ou ficção na inserção das TIC em sala de aula**. Educação, Formação & Tecnologias, n. 5, v. 1, p. 72-83, 2012.

SEGABINAZI, D. M. **A mediação do professor no ensino de literatura: os discursos oficiais e acadêmicos**. Terra roxa e outras terras – Revista de Estudos Literários Volume 31 (dez. 2016)

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TODOROV, Tzvetan. **Literatura não é teoria, é paixão**. Revista BRAVO! ano 12, n. 150, p. 38-39, fev – 2010.

ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Theodoro da. (Org.). **Pedagogia da leitura: movimento e história**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2004.

A literatura no ensino médio integrado: um encontro com Clarice Lispector

Jordane Lima Dias Oliveira
Miranilde Oliveira Neves

Considerações iniciais

Despertar no estudante o gosto pela leitura é tarefa árdua e quando o ensino é ofertado na modalidade Médio Integrado, a responsabilidade do professor aumenta, pois há uma carga horária excessiva, em geral, composta por mais de vinte disciplinas (Educação Básica + Ensino Técnico) por semestre letivo. Neste ínterim, encontra-se o professor de Literatura. Pensativo, analisa e reflete: o que fazer para que o discente reconheça a importância da leitura e da escrita nos diferentes contextos sociais? Como instigar o prazer em descobrir os caminhos proporcionados pela leitura? Frente a essas indagações, surge uma ideia: por que não apresentar a trajetória dos grandes escritores literários sob um viés diferente? Por que não percorrer uma passagem inversa em relação ao que muitos docentes de Letras têm feito na sala de aula? Esse trajeto seria o do conhecimento mais aprofundado do autor, antes de desvendar a obra e foi assim que nossos jovens leitores foram apresentados, dentre outros escritores, à fenomenal Clarice Lispector.

Com Clarice aprenderam a dor da saudade, a nostalgia das recordações, a descoberta do primeiro amor e o mais importante: aproveitaram bem a viagem: se descobriram como leitores e

escritores e souberam relacionar cada aprendizado ao cotidiano e hoje utilizam a literatura para se defender frente às adversidades da vida.

Durante as oficinas de textos que se desenvolveram em um Instituto Federal de Educação do Estado do Pará, trinta estudantes aprenderam que é larga a diferença entre ouvir, falar e conhecer os clássicos da Literatura Brasileira, em especial, a literatura feminina que nos ensina associar, discutir e refletir sobre os diferentes acasos que o cotidiano traz.

A metodologia utilizada tanto para o trabalho baseado, principalmente, na obra da escritora Clarice Lispector baseou-se nas sequências didáticas difundidas por Dolz, Noverraz, e Schneuwly (2004); como referencial teórico amparou-se, principalmente, no letramento literário de Cosson (2016), Zilberman (2012), dentre outros.

No decorrer deste artigo, serão conhecidos os caminhos que um jovem leitor percorre para reconhecer o valor da boa leitura. Aqui a apresentação do dia fica por conta de Clarice Lispector, então, abram-se as cortinas “a hora da estrela” chegou!

Leitura e letramento literário

Muitos escritores já se debruçaram sobre o tema da leitura e do letramento literário, devido ao fato de esta ser uma temática de imensa importância, afinal, não se consegue inserção social sem leitura. Como já afirmou Cosson (2016), ela está presente da vida à morte.

Vamos, porém, investigar uma questão: muitos pais e professores sempre justificam que o discente não lê, quando lê, não gosta, não tem compromisso com a disciplina e por aí surgem muitas “desculpas” ou justificativas que culminarão, futuramente, em mais desmotivação por parte do estudante “descompromissado”. Uma questão, entretanto, deve fazer parte da reflexão do professor: como propagador da leitura e responsável

pelo letramento literário do alunado, o que estou a fazer para reverter esse quadro? Será mais difícil formar um discente-leitor ou um professor-leitor?

A formação de professores é uma das mais difíceis e ela é, indubitavelmente, uma das maiores responsáveis pelo desenvolvimento do processo de leitura em sala de aula.

No cenário do letramento literário, o professor deve protagonizar, ao lado de seus discentes, momentos em que a leitura seja vista como porta de entrada e de saída para o desenvolvimento das mais diversas práticas sociais promovidas pela escrita. Portanto, pode-se afirmar que, apesar de existirem diversas caracterizações para letramento, é no literário que está uma das maiores possibilidades de autonomia por parte de quem ensina e de quem aprende, já que há, claramente, uma resignificação daquilo que se lê e uma possibilidade de inovação de ideias, interpretações variadas e associações com o mundo secular.

Ser letrado literariamente, portanto, proporciona maior desenvolvimento da cultura a partir do conhecimento de autores e épocas diferentes e amplia consideravelmente as informações sobre a própria cultura, o que promove maior lucidez quanto aos valores adquiridos no meio social e visão crítica da realidade.

A formação do discente perpassa por várias etapas até a aquisição das aprendizagens essenciais de leitura e escrita, como, por exemplo, a aquisição da fala, desenvolvida no seio familiar antes mesmo de a criança ingressar na escola. A leitura e a escrita, aprendidas na alfabetização, constituem-se em uma necessidade para o letramento em qualquer âmbito. Após essa fase, o educando continua em contato com livros e textos ao longo de toda sua vida acadêmica, o que certamente promoverá um hábito diário. Esse é o ponto de vista e desejo de alguns professores, mas a realidade, diversas vezes prova o contrário.

Ao que parece, conforme o educando avança nas etapas escolares, decresce o gosto pela leitura, enquanto atividade de lazer e atualização, seja pela forma como se é abordada na escola, seja pela

falta de condições econômicas, que muitas vezes restringem as classes menos favorecidas do acesso aos livros. O fato é que, esse cenário, resulta no baixo rendimento dos estudantes em leitura, na modalidade oral ou escrita de sua língua materna, afirmação esta comprovada, sobretudo, nas séries iniciais do Ensino Médio quando os educandos não se sentem “capazes” de articular e organizar as ideias em textos.

Nota-se, com frequência, que esses estudantes aprendem a ler e a escrever, mas não desenvolvem o exercício da leitura e da escrita para realizar as práticas sociais, tais como: a leitura de jornais, revistas, preencher formulários, sentem dificuldades em redigir e-mails, cartas, textos argumentativos, dentre outros gêneros. Sobre esta questão Soares (2016) esclarece a distinção entre *alfabetizar* e *letrar*. O primeiro conceito diz respeito a tornar o indivíduo capaz de ler e escrever; o segundo, leva o indivíduo à apropriação da leitura e da escrita em suas práticas sociais e é sobre esse que temos que nos debruçar.

É importante ressaltar que a ausência do hábito da leitura impossibilita a participação mais crítica do homem sobre questões que envolvem o meio social, político e econômico, o que ocasiona dificuldades na comunicação escrita e em certos momentos oral, já que cada experiência adquirida pela apropriação da leitura, certamente promove o domínio do conhecimento em diversos âmbitos.

Nesse sentido, o professor de língua materna há de repensar estratégias de leitura escolar para além da decodificação ou análise gramatical descontextualizada (prática comum nas aulas). É preciso utilizar textos que se aproximem da realidade dos estudantes e os motive, para em seguida, sugerir atividades de construção de seus próprios textos escritos, como propõe Dolz (2004) ao destacar a necessidade de estabelecer um trabalho que valorize as diferentes situações de comunicação e que proporcione interações desenvoltas entre o leitor e o texto e nesse sentido, o papel do professor é fundamental.

O trabalho sistemático com a língua pode e deve ser desenvolvido nas aulas de língua materna, pois o objetivo central é a comunicação tanto oral quanto escrita. Uma saída coerente e eficaz é utilizar as sequências didáticas, as quais facilitam práticas de linguagem, além de promoverem a apropriação de diversificados gêneros textuais, os quais são indispensáveis quando se estuda o processo de textualidade. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Clarice na teia da língua portuguesa

A Língua Portuguesa descobriu Clarice ou Clarice descobriu a Língua Portuguesa? O casamento amoroso entre os dois começou bem cedo, como relata Clarice em seu livro de crônicas *A Descoberta do mundo*. Em suas reflexões, a escritora conversa com o leitor e desabafa:

[...] poderia ser brasileira nata. Fiz da Língua Portuguesa a minha vida interior, o meu pensamento mais íntimo, usei-a para palavras de amor. Comecei a escrever pequenos contos logo que me alfabetizaram, e escrevi-os em português, é claro. (LISPECTOR, 1999, p. 213.)

Nota-se, claramente, a influência da Língua Portuguesa na vida dessa ucraniana de nascimento, mas brasileiríssima na influência cultural e linguística – uma das mais admiradas escritoras, mesmo depois de décadas de sua morte.

A chegada ao Brasil com apenas dois meses de idade, se deveu à fuga de uma violenta perseguição aos judeus. Sua família estabeleceu-se em Recife, cidade citada em diversas de suas obras, retratando de forma memorialista as experiências vividas pela autora, principalmente, na infância.

Aos 15 anos, mudou-se para o Rio de Janeiro com a família. Coursou direito na Universidade do Brasil e casou-se com Maury

Gurgel Valente. Morou fora do Brasil por dezesseis anos – Itália, Suíça, Inglaterra e Estados Unidos.

Clarice Lispector escreveu romances, contos, crônicas, cartas e novelas. Destaca-se, especialmente, pela forma “aparentemente” simples, mas a partir de escolhas e combinações lexicais que tornam o texto paradoxal e sedutor. *Perto do coração selvagem* (1943) foi o seu primeiro romance publicado e *A hora da estrela*, em 1977, o último publicado em vida.

O início da viagem clariciana: felicidade clandestina e o primeiro beijo

Dentre os desafios enfrentados pelos professores na escola, o desenvolvimento da leitura pode ser considerado um dos principais. Ela mantém estrita relação com os demais conteúdos ministrados em todas as séries. Engana-se quem associa o papel de instruir na leitura apenas ao professor de Língua Portuguesa. Para entender Matemática, por exemplo, é necessário interpretar gráficos, tabelas, situações cotidianas, fazer uma leitura de mundo.

Uma das dificuldades da leitura, dentro da escola, é o fato de, geralmente, estar associada não ao fim a que o livro foi destinado: ser lido, mas sim ao livro didático, com recortes de poemas e ficção, além de interpretações técnicas que retiram a “essência” da obra. Com isso, perde-se a finalidade deste em detrimento de alcançar certa aprendizagem relacionada ao conteúdo que o professor deseja lecionar. Zilberman (2010, p. 112) afirma que uma das consequências disso é o “obscurcimento de sua origem – o livro de onde proveio, o patrimônio artístico e cultural a que pertenceu”. A literatura é separada, por assim dizer, do seu principal objetivo que é a experiência individual, um encontro entre o autor e o leitor.

Então, como promover no discente o gosto pela leitura e pela literatura? Cabe a nós, professores, encontrar maneiras de fazer acontecer. Não acreditamos em uma receita pronta que possa ser aplicada a qualquer texto. Contudo, cremos que o professor de

linguagens, sendo um bom leitor, será capaz de descobrir os melhores caminhos para fazer com que seus discentes passem a apreciar o ato de ler.

Os contos e crônicas de Clarice Lispector, dessa forma, surgiram como um desses caminhos para diversos estudantes que não haviam tido um encontro verdadeiro com a leitura não obrigatória, situação distinta do que, muitas vezes, a escola propõe.

Os contos escolhidos, inicialmente, partiram do livro *Felicidade Clandestina* (1998). Dentre os que foram trabalhados receberam destaque: “Felicidade Clandestina” e o “Primeiro Beijo”. Como muitos desses estudantes vêm à escola já com certo bloqueio de leitura de textos literários, eles foram escolhidos por tratarem de questões próximas à realidade dos adolescentes que frequentam o Ensino Médio, a fim de estimulá-los ainda mais. Dessa forma, iniciemos com um resumo e em seguida com uma pequena análise dos referidos contos.

Felicidade clandestina: um texto apaixonante

O conto, inicialmente publicado no jornal para o qual Clarice escrevia aos sábados, recebeu o primeiro título de “Tortura e Glória”; mais tarde foi publicado no livro *Felicidade Clandestina*, que reúne outros contos. Narra a história de uma garotinha cujo coração desejava ansiosamente um livro: *Reinações de Narizinho* do escritor Monteiro Lobato.

Com foco narrativo em primeira pessoa, a personagem descreve logo no início a diferença física e social entre ela, ou “nós”, e outra menina, que possuía um pai dono de livraria.

Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos. Veio a ter um busto enorme, enquanto nós todas ainda éramos achatadas. Como se não bastasse, enchia os bolsos da blusa, por cima do busto, com balas. Mas possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livraria. (LISPECTOR, 1998, p. 9)

A personagem principal passa, então, a sofrer o que ela mesma metaforiza como uma “tortura chinesa”. Todos os dias, ia à casa da colega de escola tentar emprestar o livro, mas sempre obtinha a mesma resposta: que o livro houvera sido emprestado a outra menina, que então, ela voltasse no dia seguinte.

O “drama do dia seguinte” se repetiu por bastante tempo, até que a mãe da antagonista percebe a situação e empresta o livro “por quanto tempo quiser”. A menina leva o seu objeto de desejo e, de tão emocionada em tê-lo, simplesmente adia sua leitura, num “fingimento de não o ter, só para depois ter o susto de o ter”.

É nítido, no conto e em outros contos presentes em *Felicidade Clandestina*, que Clarice Lispector narra, de maneira simples, uma experiência autobiográfica de sua infância. A referência à cidade de Recife “onde morávamos, com suas pontes mais do que vistas”, as divagações reflexivas sobre a sua infância, mescladas com o que sentira no momento da escrita; a paixão, desde menina, pela literatura, aponta ao leitor que se tratara dela mesma.

Quantas lições aprendemos com este conto! Poderíamos até imaginar: por que ela escolheu esse nome – clandestina? Mas ao término da leitura entenderemos tudo.

E o primeiro beijo?

É outra leitura deleitosa. O nome do conto já instiga a atenção dos adolescentes. O texto inicia com uma narração típica do público juvenil: dois adolescentes apaixonados, recém-enamorados, conversam; quando a menina, invadida pelo ciúme, pergunta se o jovem já havia beijado alguém. Ele retoma suas lembranças sobre um episódio em que dentro de um ônibus, durante certa excursão, sente sede: “e mesmo a sede começara: brincar com a turma, falar bem alto, mais alto que o barulho do motor, rir, gritar, pensar, sentir, puxa vida! Como deixava a garganta seca.” (LISPECTOR, 1998, p. 157)

Conforme o tempo passa, uma sede “enorme, maior do que ele próprio” já o faz procurar desesperadamente uma fonte que lhe saciasse. Até que em uma curva inesperada, na estrada, o ônibus para. Ele desce em direção a um chafariz. Cola sua boca no local onde jorrava um filete de água. Só depois percebe que era a estátua de uma mulher e que de sua boca jorrava o “líquido vivificador de vida”. Então, deu por si que a havia beijado.

Diferentemente do conto “Felicidade Clandestina”, “O primeiro beijo” é narrado em terceira pessoa com um narrador onisciente.

Neste texto, estão presentes as características mais típicas de Clarice: o discurso indireto livre, que confunde o leitor em até que ponto temos o discurso de quem narra e os pensamentos e devaneios do personagem: “E se fechasse as narinas e respirasse um pouco menos daquele vento do deserto? Tentou por instantes, mas logo sufocava. O jeito era mesmo esperar, esperar. Talvez minutos apenas, talvez horas, enquanto sua sede era de anos”. (LISPECTOR, 1998, p. 158).

A linguagem dos contos é “aparentemente simples”, porém com combinações paradoxais, o que quebra a expectativa de representações pré-estabelecidas. Podemos perceber isto, por exemplo, no trecho “Estava de pé, docemente agressivo, sozinho no meio outros, de coração batendo fundo [...]” (LISPECTOR, 1998, p. 159). Esses aspectos somam-se ao olhar direcionado a questões cotidianas. Situações simples do dia a dia tornam-se, de um momento a outro, dimensionais, como se o tempo fosse eterno. São, por assim dizer, experiências “epifânicas”.

Comum aos dois contos é o momento em que ambos vivem algo, como se fosse um ritual de passagem de uma fase de suas vidas a outra: em “Felicidade Clandestina”, a menina que junto ao seu “amante”, o livro *Reinações de Narizinho*, deixa de ser uma menina e passa a ser uma mulher. O mesmo ocorre com o personagem de “O primeiro beijo”, em que a partir da experiência com o toque de

sua boca à da estátua, fica perplexo, descobre uma nova vida: “ele...Ele se tornara homem.” (LISPECTOR, 1998, p. 159).

Pode-se, portanto, inferir, que a obra clariciana consegue, mesmo em pequenos contos, de uma maneira fortemente individual, tocar a todos que a leem. Os temas tratados podem ser lidos atemporalmente, pois Clarice exerce uma ruptura entre o fictício e o real, o que aproxima mesmo o leitor mais inexperiente.

Gêneros textuais escritos: por que escrever crônica?

O trabalho desenvolvido com os discentes foi focado também em crônicas de Clarice e de outros escritores, pois conhecer gêneros diferentes possibilita ao estudante certo domínio da habilidade escrita e, principalmente, quando isso é feito de maneira espontânea, até certas dificuldades com questões gramaticais e ortográficas podem ser superadas. É o que defendem os escritores Ferrarezi Junior e Carvalho (2015) no livro *Produzir Textos na Educação Básica* – um aliado importante no processo de letramento literário dos discentes, visto que é necessário que o professor reflita sobre estas questões quando se tem algum propósito a ser alcançado a partir de uma produção escrita e o norte encontrado na obra direciona muito bem os objetivos pretendidos pelo professor.

A prática da escrita na escola deve ser um ato compromissado, com foco e encadeamento bem definidos, a fim de construir textos específicos. O trabalho com diversos gêneros textuais abre oportunidades para que os estudantes conheçam os mais variados textos que circulam socialmente, pois cada texto tem uma forma específica de ser e dizer, assim pontua Marcuschi (2008, p.154) ao afirmar que: “Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”.

Assim sendo, são textos orais ou escritos, com estruturas relativamente estáveis utilizados nas diversas situações comunicativas.

O gênero textual crônica consiste numa produção breve sobre fatos do cotidiano. É um texto curto, escrito em linguagem comum ou familiar. É um gênero híbrido, na maioria das vezes de base narrativa.

A crônica está presente nos livros didáticos, contudo, não se utiliza com frequência em práticas de produção textual nos Ensinos Fundamental e Médio, apenas como leitura e compreensão textual. Em geral, privilegia-se o conto ao se trabalhar a tipologia narrativa. Este é um dos motivos da importância de se trabalhar esse gênero aproximando o discente primeiramente de sua leitura e posteriormente da sua produção.

Não constitui tarefa difícil inserir esse gênero na escola, pois o fato de a crônica ter em seu âmago características que se aproximam do dia a dia de qualquer estudante, permite a este sentir-se inserido no mundo da leitura e, indubitavelmente, este é o primeiro passo sobre como implantar o desejo de conhecer o gênero – lendo-o.

Há, na nossa Literatura, uma gama de autores que inspiram estudantes, docentes e qualquer leitor ávido por conhecimento a penetrar nesse mundo enigmático das palavras – eis aqui uma responsabilidade do professor formador: permitir que os estudantes percebam o quanto podem aprender para a vida e para a profissão futura: a crônica permite maior análise reflexiva e refletir para posteriormente refutar ideias e lutar por uma sociedade mais igualitária, deve ser preocupação do currículo escolar – com a aprendizagem da crônica essa tarefa torna-se mais fácil de ser executada.

Por ser uma atividade de cunho social, a leitura torna-se uma ferramenta importante, na perspectiva sociointeracionista da linguagem – interação necessária no ensino-aprendizagem da crônica, já que este gênero, praticamente mantém uma conversa

com o leitor, instigando-o a prosseguir na leitura e a conhecer melhor este e outros gêneros.

No processo de escritura dos textos, o educando vai ressignificando seus conhecimentos em nível pessoal, pois toma posse da história e cotidiano do meio em que vive e em nível escolar, porque ao ler, escrever, reescrever e criar outras histórias, ele é conduzido, automaticamente, à sociedade dita letrada, como destaca Soares (2017, p. 117): “Os efeitos, na escola, das relações entre linguagem e classe social não se restringem à área da língua materna”.

Nota-se que há muitos motivos para que a crônica seja ensinada na escola – motivos diversos que ultrapassam os seus muros.

Percurso metodológico

Com apoio de Dolz, Gagnon e Decândio (2010) que defendem a utilização de sequências didáticas, desenvolveu-se pelo período de 06 (seis meses) o projeto “Oficinas de Textos”, o qual contemplou 30 (trinta) estudantes do Ensino Médio Integrado de diferentes cursos técnicos de um Instituto Federal de Educação do Pará, localizado no interior do Estado do Pará e teve como foco o conhecimento de obras e autores da Literatura Brasileira, em especial, Clarice Lispector.

A escolha por sequência didática deveu-se ao fato de ela permitir maior reflexão e domínio sobre a prática da escrita, uma vez que não exige do alunado a construção imediata do texto escrito, mas apresenta um planejamento organizado de maneira detalhada e que vai permitir uma produção com maior domínio e segurança da língua escrita.

As atividades apresentadas neste trabalho representam apenas algumas das oficinas. As demais seguiram o mesmo estilo, alternando-se apenas autores e questões diversificadas (no que

concerne ao desenvolvimento da leitura e da escrita) que surgiram durante o projeto.

As primeiras atividades (oficinas sobre contos) seguiram a sistematização descrita abaixo:

1º Passo: Reflexões sobre a importância da leitura – A primeira atividade proposta teve como temática: “A leitura precisa ser minha maior aliada na escola e na vida!”. Nesta oficina, houve a preocupação em sensibilizar os discentes para a necessidade que cada um de nós tem de conhecer diferentes escritores e valorizar a leitura como suporte à vida secular e acadêmica. Inicialmente, solicitou-se um relato sobre lembranças dos primeiros contatos e experiências com a leitura desde a infância. No decorrer da oficina, foram exploradas visões de personalidades de destaque no cenário mundial que conseguiram realizar tudo o que planejaram na vida, devido à valorização da leitura. Um dos exemplos citados foi do empresário Bill Gates e do escritor Machado de Assis. Ao longo desta oficina, os discentes desenvolveram várias atividades que remeteram à defesa e importância da leitura em variados contextos de aplicação.

2º Passo: Compreensão do conceito de gênero literário – Ainda na primeira oficina de texto foi estudado o conceito de gênero literário e explicadas as características, principalmente, do conto e da crônica. Durante o diálogo, os discentes puderam tirar dúvidas sobre os dois gêneros.

3º Passo: Conhecimento da vida pessoal e acadêmica de Clarice Lispector com apresentação de trechos biográficos da obra *A descoberta do mundo* – nessa fase, foi apresentada a escritora Clarice Lispector. Para a adequada compreensão dos estudantes, foram utilizados vídeos e trechos de livros e da biografia da escritora para os discentes.

4º Passo: Pesquisa de textos de Clarice Lispector no laboratório de informática – na oficina que apresentou Clarice aos discentes, eles foram incentivados a ir ao laboratório de Informática do Instituto a fim de pesquisarem mais sobre a escritora e coletar o máximo possível de informações sobre sua vida e obra. Após a pesquisa, os estudantes reuniram-se em círculo na sala de aula para discutirem que informações conseguiram encontrar, se houve informação contraditória em relação às pesquisas de outros discentes e assim por diante.

5º Passo: Leitura e debate sobre questões levantadas em obras de Clarice – Uma nova oficina foi organizada para dar continuidade à

anterior e nela o destaque foi para a leitura, reflexão e debate sobre textos de Clarice Lispector e sua relação com o cotidiano dos discentes.

6º Passo: Performance dos contos: O primeiro beijo, Uma galinha, Felicidade clandestina, As três experiências e Uma Iara perigosa –

Esta oficina promoveu a liberdade de executar performances de vários textos de Clarice e os discentes se divertiram bastante durante o ensaio e apresentação das peças improvisadas durante a oficina. Ao final das apresentações, cada estudante avaliou o que conseguiu captar com os textos lidos e compartilharam pontos em comum e divergências entre os contos estudados.

7º Passo: Produção textual de contos a partir das obras estudadas –

Nessa oficina, o foco foi a produção – um processo demorado e que demandou uma atenção especial por parte das professoras ministrantes, mas que, ao final, capturou o que de melhor os discentes puderam alcançar com a escrita.

8º Passo: Análise dos contos produzidos – após a produção, cada estudante, em círculo formado na sala de aula, leu e ouviu opiniões sobre o texto produzido. O próprio elaborador do texto e os colegas deram opinião sobre as características presentes ou não nos textos e, ao final, as professoras fizeram suas observações.

9º Passo: Autoavaliação do desenvolvimento da aprendizagem, a partir dos conteúdos aprendidos durante as oficinas – a última oficina

sobre os contos de Clarice culminou com um processo avaliativo do qual todos fizeram parte: estudantes e professoras. Nesse processo, foi possível acompanhar a evolução de cada estudante durante o percurso das oficinas.

10º Passo: Desvendando os segredos do Gênero Crônica –

Nas primeiras quatro oficinas, os estudantes foram instigados a conhecer o gênero estudado através da leitura de algumas crônicas de renomados escritores da Língua Portuguesa: Carlos Drummond de Andrade, Ruben Braga, Cony, dentre outros. Também se levantou questionamentos sobre onde circulam os textos desse gênero, a linguagem simples, os assuntos tratados e como foram descritos.

No segundo encontro para trabalhar a crônica, os participantes se dividiram em grupos e receberam as seguintes perguntas sobre o lugar onde vivem: O que mais chama a sua atenção na cidade? Quando você pensa em sua cidade, qual é o seu lugar favorito? Como você descreveria sua infância na sua cidade? O que você fazia nos fins de semana para se divertir na sua cidade?

O que diferencia a sua cidade de todas as outras? Esses questionamentos proporcionaram aos participantes a oportunidade de executar com desenvoltura a tarefa que viria a seguir: aguçar o olhar para os fatos cotidianos, a fim de construir sua própria crônica.

Com a intenção de resgatar elementos da memória e cultura local, os discentes visitaram os pontos mais significativos da cidade, entrevistaram moradores antigos, consultaram familiares, em especial, os avós, pesquisaram um pouco da história local, fotografaram paisagens, a fim de construir a “voz do cronista”.

No último encontro desta etapa, os participantes socializaram suas experiências cotidianas, as pesquisas realizadas em campo e definiram a temática sobre a qual o texto seria produzido. A partir desse momento, estavam aptos a realizar a etapa seguinte: a primeira produção do gênero agora em foco – *A crônica tão esperada*.

11ª Passo: A primeira crônica – Continuação da viagem pela escrita –

O próximo passo foi escolher o acontecimento que daria início ao texto, o tom que adotariam – poético, humorado, crítico – em seguida, cada um escreveu a primeira versão do texto.

A primeira produção é muito significativa, pois a partir dela o professor terá o diagnóstico da bagagem já trazida pelo discente e as principais dificuldades enfrentadas. A partir de então, poderá planejar as próximas oficinas.

12º Passo: Demais oficinas – enriquecendo a crônica –

Nas etapas seguintes, os professores auxiliaram os estudantes no aprimoramento do texto, através de conteúdos linguísticos como: figuras de linguagem, narrador, a construção dos discursos direto, indireto e indireto livre, a conversa com o leitor – característica essencial da crônica – além de orientar cada um dos estudantes, oferecendo ferramentas para a progressão e aperfeiçoamento da produção.

É válido ressaltar que, nessa etapa, alguns dos participantes desejaram mudar a temática da crônica, pois conforme foram se apropriando do gênero, surgiram novas ideias e assim se tornaram autônomos em suas próprias produções – importante exercício preparatório para a produção final.

13º Passo: Reescritura – Momento de aprimorar a produção - Uma tarefa condutora para uma excelente apropriação do gênero é a reescritura do texto. As atividades desenvolvidas durante as oficinas provam a importância de valorizar as informações já escritas e reescrevê-las como processo reflexivo de aprendizagem.

14º Passo: A Produção Final - Após todos os passos seguidos durante a preparação da crônica, finalmente chegou-se à produção final: um texto coeso e coerente com todas as qualificações adotadas para o gênero estudado. Notou-se mudança de visão por parte de cada participante do projeto e pôde-se observar maior interesse não apenas pelo gênero crônica, mas os aprendizes se interessaram também por outros gêneros como o artigo de opinião, a dissertação argumentativa, a carta argumentativa, dentre outros.

Resultados

Os resultados demonstraram que a aprendizagem dos gêneros conto e crônica foi satisfatória, uma vez que os estímulos gerados durante as oficinas de textos levaram os participantes a obter autonomia e criatividade em suas produções, na medida em que passaram a ler, reler, revisar e reescrever seus textos.

Em relação à adequação discursiva, os textos passaram a abordar aspectos da realidade local, como pode-se verificar nos exemplos abaixo:

Sou a prova viva de tudo isso, admiradora do meu lugar. Chamo-me Yoki – pássaro azul ou chuva. Pequeninha de cabelo liso e preto, olhos puxados, de pele morena, detentora de um gênio forte e filha de cacique.

Índia enraizada, expectadora de suas transformações. Descalça vivi diversas aventuras juntamente com Chico o macaco de criação do meu pai. (Estudante R.C).

Esta era uma das propostas estabelecidas durante o trabalho de produção da crônica: permitir que os estudantes transmitissem suas experiências locais e a visão que tinham da cidade onde moram, representada em seus textos.

Outro aspecto importante – ainda no âmbito da adequação linguística, deve-se ao fato de cada produtor textual saber distinguir adequadamente o tipo de crônica produzida – no caso dos estudantes participantes da pesquisa, o gênero mais elaborado foi a crônica narrativa, como é possível comprovar no trecho que segue:

Enquanto a usina ainda não estava pronta, havia um carro de som que passava nas ruas falando para os moradores arrumarem seus pertences, pois logo teriam que sair dali.

Assim que a construção acabou, algumas pessoas se recusaram a sair de suas casas e quando a água foi solta, elas acabaram morrendo afogadas por amor à sua terra. (Estudante A.S.M).

Narrar é uma das características que marcam de forma mais significativa a crônica. Logo, o fato de optar-se por narrativa, corroborou o caminho certo para a aprendizagem de mais esse gênero textual.

Em relação à adequação linguística foi possível observar que os recursos linguísticos selecionados pelos estudantes, como: vocabulário, figuras de linguagem, dentre outros, contribuíram para a construção do tom visado: ora irônico, ora divertido, lírico e principalmente crítico. Além disso, os articuladores textuais foram utilizados adequadamente ao gênero escolhido, o que permite dizer que foram produzidos textos coesos. O exemplo abaixo evidencia isso:

Sou privilegiada, pois tenho um amigo cuja mãe trabalha lá, tia Índia, vende farinha de mandioca, confesso que é uma das melhores e tem um gosto muito bom. Meu pai e eu adoramos. Outra comida que gostamos é o Tucunaré com açaí que é vendido na feira. (Estudante L.C. L).

Quanto às marcas de autoria, foi notório nos textos produzidos, o posicionamento dos autores com um olhar próprio e peculiar sobre algo cotidiano e conhecido.

As ideias e conteúdos apresentados foram organizados de maneira a atrair, fazer refletir, mobilizar e criar cumplicidade com o leitor. A opção pela mesclagem dos discursos direto e indireto também contribuiu para o desenvolvimento dessa questão.

Os resultados obtidos por meio do projeto foram alcançados de forma satisfatória, pois as potencialidades de leitura e produção de textos dos discentes ampliaram-se. Diversas questões trabalhadas durante o processo de aquisição do letramento literário destacaram-se e hoje já se pode corroborar que fazem parte do cotidiano do alunado, como: o estímulo, a reflexão e o gosto pela leitura, a produção de textos com qualidade e domínio de conteúdo. Além disso, notou-se uma acuidade em relação ao planejamento de uma produção textual, execução e revisão adequada de outros gêneros textuais, o posicionamento mais crítico em relação a temas e a defesa de seu posicionamento.



Encerramento do projeto
Fonte: arquivo da Instituição

O projeto ampliou os conhecimentos em Língua Portuguesa e Literatura, mas também marcou profundamente cada um dos estudantes. É importante destacar que nem todas as dificuldades foram superadas, mas um importante passo foi dado para que os discentes reconhecessem suas necessidades e buscassem ampliar seus estudos no que tange à prática da leitura e da escrita e à consolidação do Letramento Literário.

Considerações finais

A partir dos resultados obtidos durante a pesquisa, confirmou-se que os textos de Clarice Lispector despertaram os discentes para um contato mais efetivo com a leitura. O fato de conhecer a biografia da autora de forma interativa, relacionar a fatos contidos nos textos a questões do cotidiano, mostrou o quanto nossos estudantes cresceram em termos de compreensão e construção textual.

A escrita foi consideravelmente modificada. Traços literários, uso de metáforas passaram a fazer parte da escrita dos jovens leitores. Os participantes do projeto conseguiram identificar os gêneros crônicas e contos e ampliarem seus conhecimentos quanto à adequação linguística e discursiva, logo, houve, um aprimoramento da produção textual.

Em relação à construção argumentativa, verificou-se uma organização mais adequada dos argumentos e elaboração de estratégias capazes de captar a atenção do leitor, o que resultou em textos transmitidos de forma compreensiva e com uma boa aceitabilidade.

A pesquisa não se encerrou com o fim do projeto, ao contrário: foi apenas o primeiro passo rumo à uma aprendizagem com mais significados e ressignificações.

Ao final dos trabalhos realizados, os estudantes fizeram uma autoavaliação e confirmaram que foram incentivados para ler e produzir por um viés que perpassa pela reflexão e realidade local.

Pode-se comprovar que não existem fórmulas, não há receitas prontas, o que o estudante do Ensino Médio precisa é de ação – atualizar-se, praticar com mais afinco o seu código verbal – a Língua Portuguesa, seja na oralidade ou na escrita, aprimorar sua leitura e tomar conhecimento das normas necessárias a cada gênero de produção – questão discutida durante a construção do projeto e executada, na medida do possível.

Trabalhar com sequência didática proporcionou maior aprofundamento e apropriação do gênero estudado. A socialização das produções dos discentes permitiu um processo mais interessante e motivador, o que levou os participantes a uma construção coletiva do gênero textual estudado, na medida em que puderam debater a temática escolhida, sugerir novas situações, corrigir uns aos outros e, assim, organizar a escrita.

Portanto, pode-se considerar que a leitura e a escrita certamente se constituem fatores determinantes quando o assunto é ter autonomia para lutar em favor de direitos muitas vezes negados àqueles que por eles não batalham pelo fato de desconhecem 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. Um cidadão completo é aquele que lê, conhece e argumenta, portanto, proporcionar a aprendizagem da crônica na escola ou de qualquer outro gênero textual, é abrir alas para que esse sujeito se complete no momento em que conhece a literatura da sua região, do lugar onde vive.

Referências

AMARAL, E. **Para amar Clarice: como descobrir e apreciar os aspectos mais inovadores de sua obra**. Barueri, SP: Faro Editorial, 2017.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2016.

DOLZ, J; GAGNON, R; DECANDIO, F. R. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2010.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, N. e SCHNEUWLY, B. **Seqüências Didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros textuais e escrita na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FERRAREZI JUNIOR, C; CARVALHO, R. S. **Produzir textos na educação básica**: o que saber, como fazer. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

LISPECTOR, C. **A Descoberta do Mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

_____. **Felicidade Clandestina**: contos. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SOARES, M. **Linguagem e escola** – uma perspectiva social. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

ZILBERMAN, R. **A Leitura e o ensino da Literatura**. Curitiba: Ibipex, 2010.

Entre a literatura comparada e o ensino de literatura: desvendando a construção dos personagens

Juliana da Silva

Introdução

O trabalho apresenta um estudo comparativo entre uma obra literária, “Vidas Secas”, do autor alagoano Graciliano Ramos e uma parábola da Bíblia. Pretendemos, no decorrer deste artigo, fazermos um paralelo entre os personagens destas obras.

Este estudo parte do preceito da comparação entre duas obras de estéticas diferentes dessa forma, alguns personagens foram comparados pela sua natureza dentro das respectivas obras. Temos como objetivo identificar as relações entre esses dois textos, partindo de alguns dos pressupostos da literatura comparada.

Inicialmente apresentamos um pequeno esboço sobre a literatura comparada seu início e desenvolvimento por se tratar de uma área nova, temos atualmente diversas pesquisas em desenvolvimento. Prosseguindo o trabalho, apresentamos uma reflexão sobre a influência do elemento religioso nos estudos literários onde fazemos algumas reflexões sobre a presença do elemento religioso e dos valores associados em ambos os textos.

No segundo momento deste trabalho apresentamos uma análise dos dois textos, a obra literária e a parábola do filho pródigo através do viés da literatura comparada, onde foram analisados os personagens dos respectivos textos.

O ensino de literatura na escola representa um enorme desafio, tanto para os profissionais da área, quanto para os futuros professores, dessa forma, acreditamos que as reflexões apresentadas neste trabalho auxiliam na formulação de novas estratégias metodológicas para o ensino de literatura em sala de aula, abrindo assim, um novo olhar para o texto literário.

A literatura comparada nos propõe novos caminhos para entendermos as relações existentes entre diferentes obras sendo assim, a intertextualidade do texto literário nos direcionar para uma melhor forma de reflexão sobre uma determinada obra.

1. Literatura comparada: uma breve introdução

O termo literatura comparada começou a ganhar força na França, precisamente por volta do meio do século XIX. A partir do apogeu de diversos trabalhos em literatura comparada, toda essa gama de interesse dos franceses demonstrava que naquela época a França estava efervescendo culturalmente e literalmente.

A literatura comparada é uma área relativamente nova, e apresenta substratos de ideias românticas que começaram na Europa, por volta do século XVIII.

Inicialmente as comparações se restringiam em tentar constatar a influência de uma obra sobre a outra, apresentando assim, comparações entre literaturas nacionais, o que gerou certo mal-estar, como se uma literatura, quisesse ultrapassar a outra. Este início começou quando, os estudos de literatura comparada pautavam-se tradicionalmente pela prática de medir e avaliar as diferentes literaturas com base no parâmetro da causa e do efeito e em termos de quem influenciou e quem imitou ou tomou emprestado. (VOLOBUEF, 1999, p. 19).

Alguns outros países também iniciaram uma trilha do que chamamos hoje de literatura comparada entre esses países podemos citar: a Alemanha, a Inglaterra, a Itália e Portugal. A origem da

literatura comparada tem um viés forte com a história da literatura e a teoria literária.

O estudioso Antonio Candido afirma que “estudar literatura brasileira é estudar literatura comparada porque a nossa produção foi sempre tão vinculada aos exemplos externos”. (CANDIDO, 1996, p. 200)

No Brasil a literatura comparada começou a aparecer por volta do século XX, mas ainda não se tinha definido o que eram esses estudos comparados, começou-se a pensar ainda de forma bastante inicial sobre a literatura comparada. O pesquisador Antônio Candido nos apresenta um panorama sobre o primeiro curso de literatura comparada no Brasil.

Quero agora mencionar o primeiro curso de literatura comparada do que tenho notícia no Brasil, e que, aliás, nem sei se passou de projeto. Denominava-se História Comparada das Literaturas Novas Latinas e compunha o currículo da Faculdade Paulista de Letras e Filosofia fundada em 1931 sob a orientação de Antônio Piccarolo. (CANDIDO, 1996, p. 213)

De acordo com Antonio Candido, o primeiro curso de literatura comparada no Brasil que se tem notícia é datado do ano 1931, não se tem muitas informações sobre o curso, apenas que o estudo tinha influência do latim. Por volta dos finais dos anos 60 e 70 a literatura comparada começou a caminhar a partir da criação de cursos de pós-graduação.

Atualmente a literatura comparada se encontra dentro de várias transições, abrangendo um grande campo de possibilidades, encontramos trabalhos que dialogam com a pintura, com a música, e com a literatura. Essas várias interfaces tentam verificar como se dão as relações dessas diferentes obras e como se esses diálogos se encontram ou se refletem dentro dos estudos comparativos.

A estudiosa Tânia Franco Carvalhal em seu livro “Literatura comparada” nos chama atenção para seguinte reflexão “aos poucos torna-se mais claro que literatura comparada não pode ser

entendida apenas como sinônimo de comparação” (CARVALHAL, 2006, p.07).

Notamos que, de acordo com a estudiosa, a comparação deve ser uma ferramenta e não um único fim, até porque socialmente fazemos este exercício diariamente, para os estudos comparados as obras se relacionam e a comparação permite a investigação de determinados aspectos em uma obra.

Primeiramente a literatura comparativa apresentava conceitos ligados a historicidade, a história literária, o biografismo, o psicologismo, ou seja, os estudos comparativos eram mais rotulados pelas suas influências. No segundo momento, atuaram teorias literárias como o Formalismo Russo e New Criticism, e atualmente temos dentro dos estudos em literatura comparados a intertextualidade, conceito apresentado pela crítica Julia Kristeva, que é citado pela estudiosa Carvalhal.

Todo texto é absorção e transformação de outro texto. Em lugar da noção de intersubjetividade, se instala a de intertextualidade e a linguagem poética se lê, pelo menos, como dupla. (CARVALHAL, 2006, p. 50)

Dessa forma, observamos que a noção de intertextualidade nos propõe um avanço no processo de desenvolvimento da literatura comparada em relação ao texto literário. Assim saímos do pensamento das influências e surge o lugar para o terreno dos diálogos dos intertextos, das relações das diferentes vozes que uma obra pode refletir na outra. Segundo Sousa (2004, p. 191) a literatura nos amplia os horizontes com:

(...) a investigação de redes intertextuais e o exame dos modos de absorção e de transformação permitem que se avaliem os processos de apropriação criativa, favorecendo não só o conhecimento das peculiaridades do texto, mas também a compreensão dos procedimentos de produção literária. Entendida assim, como o embasamento teórico crítico indispensável a literatura comparada permite que se ampliem os horizontes de conhecimento estético.

Dessa forma, percebemos que teoricamente a literatura comparada, apresenta diferentes referências no seu ambiente de surgimento apresentando assim, pensamentos diferentes que se inter cruzam. Assim, tentamos trazer apenas uma síntese das principais reflexões desta área de estudo.

2. Os estudos literários e a referência ao elemento religioso

Um texto pode se relacionar com outros, muitas vezes, e estas relações ocorrem de forma direta ou indireta, outras vezes a referência pode estar em pequenos rastros que são direcionados para o leitor. Dessa forma, uma obra literária pode dialogar com diferentes textos.

No livro “Vidas Secas” podemos encontrar um intertexto com o discurso religioso, mais precisamente com uma passagem da Bíblia. A parábola do filho pródigo conta uma história de um filho que depois de ter perdido tudo, volta para casa de seu pai, arrependido, na passagem da Bíblia o pai acolhe o filho, apesar dos erros e da ganância, o que nos evidencia a presença de alguns elementos do cristianismo.

Desde a criação do mundo, as pessoas têm uma religião, o cristianismo e a crença em um Deus, não importa o tempo e a religião, a religiosidade sempre esteve presente no contexto histórico da humanidade.

Este trabalho pretende fazer um paralelo entre uma passagem da Bíblia e uma obra literária, partindo da comparação dos personagens.

A complexidade de uma obra literária ultrapassa o alcance da imaginação do autor, a estética da recepção nos direciona para as maneiras diferentes de como um mesmo texto, pode ser recebido ou lido. Cada leitor pode ler uma obra de maneira diferente enxergando nela uma rede de intertextualidades passíveis de reflexões.

A religiosidade sempre esteve presente na humanidade como uma forma de alívio dos sofrimentos, a família de Fabiano na obra “Vidas Secas” é sinônimo de sofrimento, de desesperança e ao mesmo tempo em que eles sofrem, também acreditam na possibilidade de uma vida melhor, têm esperança e esperam a vinda da chuva.

Essa referência à seca e à espera da chuva parece nos evidenciar que eles estão a esperar não de um fenômeno físico “a chuva” e sim de um fenômeno religioso, depois do sofrimento e da forte seca, Deus mandaria chuva e Fabiano e sua família poderiam viver como gente não como bichos.

Na parábola do filho pródigo também encontramos o sofrimento, a esperança, a alegria e a tristeza, no final o filho mais novo, encontra o caminho dos justos depois de arrepender-se e voltar para casa do pai.

No livro “Ressonâncias bíblicas” encontramos uma indagação sobre a presença do elemento religioso perpassado para a literatura como podemos ver,

O conteúdo bíblico pode ser um poço para saciar a sede de um literato, pois, nela encontramos muitos ingredientes comuns ao enredo de uma obra, conforme declara Ryken (Apud ZUK, 1994, p. 145). A literatura bíblica está repleta de aventuras, fatos maravilhosos, batalhas, personagens sobrenaturais, vilões (...) heróis valentes, heroínas belas e corajosas (...) cárceres, sagas, histórias de resgates, romantismo, heróis juvenis. (...) A literatura bíblica tem vida. (OLIVERA, 2012, p.14).

Com base na citação de Oliveira (2012) percebemos que na Bíblia encontramos diversas passagens, nas quais podemos encontrar diferentes histórias e cada trecho que lemos da Bíblia, atribuímos vida a essa literatura. Este trabalho pretende demonstrar que no texto literário encontramos vários intertextos com a Bíblia, no caso deste artigo encontramos na obra “Vidas Secas” marcas de uma intertextualidade provenientes do cristianismo.

3. Análise

Antes de adentrarmos na análise propriamente dita, é fundamental mencionarmos que nossa proposta de metodologia para o ensino de literatura, parte de um exemplo prático no que se refere a análise comparativa entre textos. A nossa escolha metodológica justifica-se mediante as dificuldades encontradas pelos professores em sala de aula ao trabalhar com texto literário.

Algumas destas questões tem sido problematizada em diversas pesquisas produzidas atualmente sobre o ensino de literatura, entretanto ainda encontramos dificuldades ao trabalhar com texto literário. Ensinar literatura significa repensar, o espaço, o tempo, o conhecimento de mundo dos alunos, a verossimilhança das obras e principalmente o acesso destes alunos às obras literárias, onde devemos identificar as principais dificuldades que envolve o processo de leitura de um texto literário.

Quando repensamos o ensino de literatura, como forma de promover o conhecimento a partir de diferentes diálogos que o texto literário possa nos situar estamos contribuindo para formação de leitores. As aulas de literatura precisam motivar os alunos ao hábito da leitura, que por vezes, acaba restrito a leitura de uma única obra, ou até mesmo ao resumo da obra.

A literatura comparada nos proporciona um diálogo entre diferentes vozes da produção artística. Ao compararmos diferentes obras como uma obra de arte, uma música, uma pintura, estamos contribuindo para formação crítica e ideológica, precisamos repensar o ensino de literatura pelas vozes que muitas vezes são silenciadas na atual produção artística.

A partir desse momento, focaremos na análise das obras investigadas neste trabalho, ressaltamos que essa proposta pode ser adaptada para ensino de literatura na escola, cabendo ao professor fazer as adequações necessárias, afim de promover uma formação literária crítica.

O trabalho apresenta um estudo comparativo entre os personagens de uma obra literária e os personagens de uma passagem da Bíblia. Apesar de se tratar de dois gêneros de estéticas diferentes, notamos que alguns destes personagens se aproximam e outros se encontram mais distantes, se comparados.

A obra literária escolhida para análise é de autoria do Graciliano Ramos, a obra se chama “Vidas Secas” que faz parte da segunda fase do movimento modernista brasileiro e que vai contar a história de uma família marcada pelas andanças no sertão nordestino, que enfrenta a fome e desigualdade social, e que conseguem sobreviver através da força e da coragem do homem nordestino.

A passagem da Bíblia escolhida para traçarmos um paralelo com a obra literária é a parábola do filho pródigo que conta a história de um filho que ao se desfazer de todos os seus bens volta arrependido, e consegue o perdão de seu pai, entretanto seu irmão mais velho, não aceita a atitude do pai em relação ao seu irmão.

Na citação abaixo que foi retirada do livro de Silva “Aporia do sentido: uma leitura da intertextualidade nos contos de Dalton Trevisan” (2007, p. 60) encontramos mais informações sobre o gênero parábola.

As parábolas são pequenas narrativas alegóricas às quais se atribui uma espécie de saber codificado. Conforme o Cristo de São Lucas, este saber é acessível aos sábios e crentes em Deus e inacessível àquelas cujas impurezas de espírito os domina (LC, VIII, 09-10 e 16-18).¹⁸ Por serem alegóricas, isto é, compostas por um encadeamento de metáforas, os exegetas e hermeneutas atribuem, as parábolas, várias significações, desde as circunscritas a um âmbito puramente religioso àquelas que as concebem como um conto moral, do qual se pode abstrair algum ensinamento aplicável ao cotidiano dos crentes. O evangelho segundo São Lucas contém dezesseis parábolas, todas atribuídas a Cristo.

Dessa forma, notamos que essas pequenas narrativas trazem sempre um ensinamento e apresentam uma linguagem simples e ao

mesmo tempo metafórica, discutindo assim a complexidade da existência humana.

O livro “Vidas Secas” se apresenta como quarto romance de Graciliano, e os personagens principais desta obra são: o Fabiano, o menino mais novo, o menino mais velho, a cachorra Baleia e o papagaio entre outros, que para este estudo destacamos apenas os acima citados. Já na parábola do filho pródigo destacamos os seguintes personagens: um certo homem (pai), o filho mais moço, o filho mais velho, o bezerro, e os porcos.

Começamos inicialmente pela análise dos personagens animais, estes desempenham papéis sociais que vão ser refletidos nas atitudes dos personagens. Faremos um paralelo entre os personagens papagaio (“Vidas Secas”) e o bezerro cevado da parábola do filho pródigo.

Primeiramente em “Vidas Secas” o papagaio é citado logo no primeiro capítulo onde as vésperas da viagem tinham seis viventes, ou seja, o papagaio não existia mais ele morreu na areia do rio, e os seus restos serviram de comida para matar a fome dos retirantes, percebe-se que a morte do papagaio é sempre retomada como uma lembrança triste, que faz retomar um episódio da seca.

Na parábola do filho pródigo encontramos um personagem semelhante ao da obra de “Vidas Secas” que serve de alimento, neste caso estamos falando do bezerro, o bezerro cevado serve de alimento como uma forma de comemorar a volta do filho mais novo.

Comparando esses dois personagens, o papagaio de “Vidas Secas”, e o bezerro da parábola do filho pródigo, percebemos que ambos serviram de alimento para determinadas famílias, entretanto a figura do papagaio na obra de Graciliano Ramos nos demonstra o contraste entre realmente sentir fome e se ver obrigado a comer o papagaio, que já acompanhava a família há um grande tempo.

O remorso ou as justificativas que ao longo da prosa são nos colocadas, como quando Sinhá Vitória justifica a morte do papagaio que “resolvera de supetão aproveitá-lo como alimento e justificara -

se declarando a si mesma que ele era mudo e inútil” (RAMOS, 2013, p.70).

Duas circunstâncias diferentes em que esses personagens (papagaio e bezerro) são inseridos em seus respectivos textos, enquanto em “Vidas Secas”, a família de Fabiano lutava para escapar da seca, mostrando assim um momento crucial da vida do sertanejo nordestino, um momento mais dramático, já na parábola do filho pródigo percebemos que a morte do bezerro, é um sinônimo de comemoração e festa.

Continuando a análise, apresentaremos outro paralelo entre a personagem Baleia (“Vidas Secas”) e os porcos (da parábola do filho pródigo), é necessário, aqui reiterar que sabemos a importância da personagem Baleia dentro da obra “Vidas Secas”, entretanto o fato de compararmos o seu papel com a do outro personagem (os porcos), não apaga a grandiosidade e complexidade da personagem Baleia.

Baleia era como se fosse da família segundo Fabiano a cachorrinha mantinha uma relação com todos os membros da família, ela salvara a família, quando estavam passando fome durante a seca. Apesar de Baleia ser um animal, percebemos que as características psicológicas que são dadas a essa cachorrinha são mais humanas, ultrapassam o limite e a função da cachorra, ela não era apenas um animal de estimação.

Na parábola encontramos uma referência a outro personagem animal (os porcos), ou seja, depois do filho mais novo ter pedido tudo, ele passa a cuidar dos porcos. Podemos dizer aparentemente que existia uma relação entre os animais e a pessoa que cuidava deles.

Apesar da fome que sentia o filho mais novo, perceba que ele não desejou alimentar-se dos porcos, em nenhum momento, ao contrário desejava comer os restos dos alimentos que alimentava os porcos, o que aparentemente nos sugere que poderia existir entre eles (o filho mais novo/os porcos) uma relação semelhante mais não

idêntica à da personagem Baleia com seu dono Fabiano em “Vidas Secas”.

Dessa forma podemos dizer que os personagens representados pelas figuras dos animais (a cachorra baleia/os porcos), apesar de apresentarem diferenças, principalmente pelo fato de, na obra “Vidas Secas” Baleia, se torna uma personagem com atitudes e comportamento humanos, bastante contraditório à sua função de animal de estimação.

Percebemos que o aproximar estes diferentes animais notamos a importância deles para cada história. No caso da parábola o personagem do filho mais novo necessitava sofrer, para aprender com seus erros, e alimentar os porcos, foi uma forma dele começa a mudar de atitudes.

Apresentamos a seguir um paralelo entre outros dois personagens um de cada obra, o filho mais velho, da obra de Graciliano, e o filho mais velho da parábola do filho pródigo. Chamamos atenção para essa nomenclatura observe que apesar de se tratar de textos diferentes, eles possuem a mesma nomenclatura, o que nos sugere uma noção de abertura da obra, não importa o nome e sim as associações que cada leitor fará ao ler a obra.

Em “Vidas Secas” o personagem Fabiano tem dois filhos, o filho mais novo e o filho mais velho. Logo no começo do primeiro capítulo Fabiano se vê angustiado em determinado momento em que o filho mais velho fechou os olhos e não voltou a acordar como podemos ver abaixo:

(...) O pirralho não se mexeu, e Fabiano desejou mata-lo. Tinha o coração grosso, queria responsabilizar alguém pela sua desgraça. A seca aparecia-lhe como um fato necessário- e a obstinação – da criança o irritava-o. Certamente esse obstáculo miúdo não era culpado, mas dificultava a marcha, e o vaqueiro precisava chegar não sabia aonde. (RAMOS, 2013, p.10)

De acordo com fragmento percebemos que o filho mais velho estava doente, devido à forte seca e apesar de Fabiano desejar matá-

lo num momento de desespero, o mesmo se arrepende não poderia deixar aquele anjinho para trás, pois, os urubus iriam comer.

Num primeiro momento do enredo, o filho mais velho é apresentado com certa fragilidade de saúde, fraco devido à fome e as andanças pelo sertão sem rumo. Já num segundo momento do enredo o menino mais velho é apresentado como uma criança curiosa, que não sabe falar direito, tinha os braços magros, os dedos finos, e se dava muito bem com os animais principalmente com a cachorra Baleia.

Notamos que a análise psicológica deste personagem nos evidencia, uma criança marcada pela realidade da seca, da fome e que não tinha voz, e nem vez, era repreendida quando conversa ou falava com seu pai, sempre por cocorotes e punhões.

Um personagem marcado historicamente e socialmente pela realidade da sua condição de filho que não pode questionar e nem sonhar, e que buscava no relacionamento com os animais saciar um pouco da carência que sentia, devido à dureza da vida.

O personagem filho mais velho, na parábola pode ser classificado como personagem com tendência redonda, suas atitudes se iniciam de uma forma e terminam de forma diferente. O filho mais velho sempre esteve com seu pai era fiel a ele, e cuidava das coisas do pai, como se fossem dele, entretanto quando ficou sabendo que o seu irmão mais novo voltou e o pai acolheu-o, o personagem ficou indignado pelo fato dele sempre estar com pai e ele nunca ter dado nem um cabrito para ele.

Percebemos na construção deste personagem, traços de interesse, de egoísmo, de revolta e discórdia, um irmão que não está disposto a perde o lugar que conquistou com seu pai.

Traçando um paralelo entre estes dois personagens, notamos que os personagens se distanciam um pouco, enquanto o filho mais velho de “Vidas Secas” era mais curioso e mantinha certo medo dos castigos do pai e é marcado por uma forte realidade social, o outro é mais egoísta.

O filho mais novo da parábola demonstrava-se egoísta e não achava justo que o irmão mais novo voltasse depois de ter gastado toda sua herança. Apesar da diferença entre eles percebemos que ambos os filhos tinham respeito pelo pai, apesar de que no caso da parábola, o filho mais velho não concordar com atitude do pai em relação ao irmão, o que não tira o mérito de que ele sempre serviu ao pai.

Outro paralelo que apresentamos é entre os personagens o filho mais novo, da obra “Vidas Secas” de Graciliano Ramos e o personagem filho mais moço da parábola do filho pródigo.

A construção do personagem (filho mais novo) na parábola do filho pródigo é marcada por várias peripécias, o personagem em primeiro momento demonstra interesse somente nos bens materiais, e depois de receber a herança parte para uma terra distante, entretanto depois de gastar tudo, ele começou a padecer de necessidades, entre elas, a fome e arrependido de tudo que tinha feito.

O personagem o filho mais novo de (“Vidas Secas”) apresenta características simples e ao mesmo tempo imprescindíveis de uma criança esperta e arteira, que queria ser igual ao pai na coragem e na bravura. Tinha os olhos tímidos, os dedos magros, as pernas finas, apesar da aparência frágil o personagem era corajoso e aventureiro, e via na figura do sertanejo Fabiano admiração e queria ser igual a ele, forte e destemido.

Comparando os personagens percebemos que apesar de se tratar duas obras de estéticas diferentes, esses dois personagens se aproximam quando comparados na coragem, ambos enfrentaram seus medos, o filho mais novo enfrentou um bode quando tentava montá-lo (“Vidas Secas”) e o filho mais novo da parábola enfrentou seus erros quando retornou para casa reconhecendo que não era digno de ser perdoado.

Ambos se aproximam na questão de terem passado por uma forte seca, enfrentaram a fome e a miséria. Os personagens se distanciam nas escolhas, nos medos, em “Vidas Secas” o filho mais

novo, é uma criança destemida e de coração puro, entretanto, na parábola do filho pródigo, o menino mais novo é um personagem redondo, começou egoísta e interesseiro e no final encontrou o caminho de volta se arrependendo e reconhecendo seus erros.

Apresentados as análises dos personagens animais e dos personagens que desempenha o papel de filhos, faremos a seguir uma análise sobre os personagens que têm a função de pai nos respectivos textos.

Em “Vidas Secas” a figura paterna é desempenhada pelo personagem Fabiano, o mesmo é marcado por uma forte condição social, e é afetado pelo ambiente em que vive, bem como as suas relações afetivas. Ao personagem Fabiano são atribuídas muitas características físicas que trazem a marca da seca, do abandono e do esquecimento.

Fabiano é apresentado como uma pessoa de cor vermelha queimada, com olhos azuis, com as mãos grossas e cabeludas cheias de manchas, sua voz era dura e rouca, possuía um coração forte, e marcado pela sua própria condição social de sofredor da seca e das várias injustiças sociais.

A construção do personagem perpassa toda a trama suas características psicológicas são limiares sempre se encontram no limite, era um pai protetor que salvará seus filhos da seca, era também um homem sofrido e bastante fechado de pouca conversa se considerava um bicho capaz de vencer as dificuldades.

Fabiano era um vaqueiro sertanejo que tinha forte ligação com a terra com os bichos, porém vivia numa fazenda alheia, cuidava de gados alheios e ainda era julgado de ladrão pelo seu patrão, foi preso injustamente por um soldado amarelo, tinha se acostumado com a violência da vida e das pessoas que não o enxergavam.

Um personagem de coração duro que foi capaz de matar a cachorrinha Baleia a quem tanto gostava como se fosse da família, as circunstâncias da doença da cachorra e o arrependimento do ato, são sempre retomados na história.

A parábola do filho pródigo se inicia com a seguinte frase: “um certo homem tinha dois filhos” (Bíblia, Lucas 15:11-32), este certo homem, da parábola que desempenha a construção da figura paterna, apresenta as seguintes características: tinha coração generoso, e bastante paciente, um homem sábio e possuía uma condição financeira mais favorável. Este personagem na parábola nos evidencia um pai que estava sempre disposto a cuidar dos filhos e a perdoá-los quando se desviassem do caminho certo.

Comparando estes dois personagens Fabiano (“Vidas Secas”) e o pai (da parábola do filho pródigo), vemos que os personagens apresentam condições sociais diferentes, o personagem Fabiano em “Vidas Secas” é vaqueiro marcado pela seca, pela fome e a indiferença. Já na parábola o pai apresenta uma melhor condição financeira, têm servos e jornaleiros ao seu dispor. Eles se distanciam pela condição social, um trabalhava como um negro sem carta de alforria e outro não trabalhava tinha empregados.

Esses mesmos personagens se aproximam na preocupação com a família e com seus filhos, na compreensão e no amor incondicional pelos filhos.

Considerações finais

Neste trabalho apresentamos uma comparação entre os personagens dos dois textos, “Vidas Secas” de Graciliano Ramos, e a parábola do filho pródigo, da Bíblia. Percebemos que houve um encontro de vozes, ou seja, houve uma relação de aproximação entre os dois textos.

Nesse sentido, parece evidente que Graciliano Ramos ao escrever “Vidas Secas” fez uma intertextualidade com uma passagem da Bíblia. As reflexões que entrelaçam esses dois textos nos permitem evidenciar que há a presença do elemento religioso em ambas as obras, temos a aproximação de personagens, as provações que as duas famílias passaram, o sofrimento, as alegrias, e as referências a seca e a fome.

Por fim, esperamos que este artigo possa contribuir para amadurecimento de reflexões na área de literatura comparada, o texto literário apresenta uma rede de possibilidade de interpretações, cabe ao pesquisador encontrar as intertextualidades, os discursos e as entrelinhas.

Em relação ao ensino de literatura, acreditamos que a literatura comparada deve ser vista como um importante aliado para a leitura de diferentes textos na escola, contribuindo assim, para um letramento literário. Cabe ao professor de literatura um importante papel, ao se apropriar dos conceitos da literatura comparada, o mesmo poderá realizar um trabalho de intertextualidade entre diferentes obras.

Quando lemos uma obra literária não estamos lendo apenas um único livro, ao contrário, a literatura é como uma rede de pensamentos e reflexões, muitos textos apresentam relações com outros textos de diferentes áreas, a literatura nos aproxima de diferentes realidades.

Referências

ALÓS, Anselmo Peres. **Literatura comparada ontem e hoje: campo epistemológico de ansiedades e incertezas**. Disponível em: < www.seer.ufrgs.br/organon/article/download/33469/21342 > Acesso em: 18 de maio de 2018.

CANDIDO, Antonio. **Literatura comparada**. In: Recortes. São Paulo: Companhia das letras, 1996.

CARVALHAL, Tânia Franco. **Literatura comparada**. 4ed. São Paulo: Ática, 2006.

KRISTEVA, Júlia. **Introdução à Seminálise**. São Paulo: Debates, 1969.

OLIVEIRA, David da Silva. **Ressonâncias bíblicas: a sagrada escritura visitada pela literatura** São Paulo, 2012

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas** /Graciliano Ramos; Posfácio de Hermenegildo Bastos. 120 ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

- SAMUEL, Rogel. **Literatura comparada**. In: Novo manual de teoria literária. 2. ed. São Paulo: Vozes, 2002.
- SILVA, Marcio Renato Pinheiro Da. **A aporia do sentido: uma leitura da intertextualidade nos contos de Dalton Trevisan**. São Paulo: Annablume. FAPESP. 2007.
- SOUZA, Helton Gonçalves de. **Dialogramas Concretos: uma leitura comparativa das poéticas de João de Cabral de Melo Neto e Augusto de Campos**. São Paulo: Annablume, 2004.
- VOLOBUEF, Karin. **Frestas e arestas: a prosa de ficção do romantismo na Alemanha e no Brasil**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

Reacender o prazer pela leitura de textos literários: uma questão possível

Miranilde Oliveira Neves

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 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 desconhecem 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 à 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. 06) 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 ocorre 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.
- _____. **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.

A literatura de cordel e a educação

Sabrinne Cordeiro Barbosa da Silva¹

Considerações iniciais

A constituição da literatura de cordel como fonte histórica já é algo que está a ser construído pela historiografia desde meados do século XX. Em consonância com Margarida Neves, temos a ideia da narrativa de cordel igualada a outros tipos de obras literárias em importância com variadas fontes documentais tidas como “oficiais”. A historiadora faz menção à obra machadiana como um meio de diálogo entre ficção e realidade com o fundamento de desconstruir imagens já codificadas por determinadas épocas.² Neste seguimento, os autores de literatura de cordel também podem ser usados na história como autores intérpretes de períodos históricos por uma visão cotidiana de uma temática geral.

Nessa ótica é possível relacionarmos este campo de pesquisa histórica com a micro- história, em que utiliza a redução de uma escala de observação para uma análise crítica da “realidade” pesquisada em interesses profundos no individual. “O folheto brasileiro surgiu nos fins do século XIX e, desde a sua mais antiga produção, vem testemunhando os fatos decisivos da História do Brasil, um entre os mais diversos temas que despertam a

¹ Doutoranda da Universidade de Lisboa curso História e Cultura das Religiões.

² NEVES, Margarida de Souza. *O bordado de um tempo: a história na estória de Esaú e Jacó*. In: *Literatura e História*. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, abril-junho, 1985.

preocupação do poeta com o mundo a sua volta”³ Compreende-se dessa forma que o poeta cordelista aqui é um agente histórico direto por estar a registrar suas próprias impressões a cerca do momento vivido.

O cordel pelo mundo

A literatura de cordel é conhecida por ser uma narrativa de cunho popular muito difundida pela região Nordeste do Brasil. Representa um elemento cultural essencialmente brasileiro. Pode ser traduzido como uma forma de comunicação produzida do povo para o povo.

“ O cordel, como crônica poética e história popular é a narração em versos do ‘poeta do povo’ em no seu meio, ‘o jornal do povo’. Trata-se de uma crônica popular porque expressa a cosmovisão das massas de origem nordestina e as raízes do Nordeste na linguagem do povo. É a história popular porque relata os eventos que fizeram a história a partir de uma perspectiva popular”.⁴

No entanto, uma pesquisa mais aprofundada demonstra que a origem do cordel remete ao continente europeu. Em diversos países a tradição dos livretos foi disseminada, mesmo com características diferentes das dos cordéis encontrados no Brasil.

Em países como a França pode-se encontrar a chamada *literature de colportage* (literatura volante) voltada para os moradores das zonas rurais e os *canard* (pato) lidos pelos habitantes das grandes cidades. Na Inglaterra, esses livretos eram divididos de acordo com os assuntos abordados. Os *cooks* ou *catchpennies* (livretos baratos) retratavam romances e estórias do imaginário. Enquanto os *broadviders* (a pessoa ou a política) traziam prosas sobre fatos históricos. Vestígios de folhetos também foram

³ SANTOS, Olga de Jesus. O povo conta a História. In: FUNDAÇÃO CASA DE RUI BARBOSA. O Cordel: testemunha da História do Brasil. Rio de Janeiro: 1987. p.6.

⁴ CURRAN, Mark J. *História do Brasil em Cordel*. São Paulo: EDUSP, 1998. P. 20

encontrados na Holanda com o nome de *pamflet* (panfleto em holandês).

Os livretos encontrados na Alemanha trazem características diferentes das presentes em outros países. Eles eram editados em pequenas tipografias, durante o século 16. Eram destinados ao grande público e vendidos em tabernas, feiras, portas de igrejas e universidades. O aspecto mais importante a ser observado é o fato destes folhetos possuírem imagens feitas por meio da xilografia (imagens formadas em um molde de madeira). A técnica de feitura desses desenhos teve influência no expressionismo alemão. Principalmente, na década de 20, com o movimento intitulado *A Ponte* (Die Brücke).

No caso da tradição dos livretos desenvolvida no Brasil, está diretamente ligada aos costumes Ibéricos. O próprio termo, cordel é considerado uma invenção de espanhóis e portugueses. Essa expressão surgiu devido à forma como eram comercializados. Eles eram pendurados por cordas para serem lidos e vistos. No início, a maior parte dos cordéis era comercializada por deficientes visuais. Em 1789, D. João V teria promulgado uma lei permitindo que a Irmandade dos Homens Cegos os vendessem para a manutenção financeira da instituição.

O libreto ibérico floresceu no século XVI, quando os laços entre Espanha e Portugal eram particularmente estreitos (entre 1580 e 1640 Portugal que fez parte da Espanha). Essas composições-impresas conhecidas como *pliegos sueltos* na Espanha e *folhas volantes* em Portugal – eram originalmente uma espécie de repositório geral para baladas tradicionais e novas por autores conhecidos. Muitos dos primeiros livretos a aparecer nas ruas de Madri tratavam de assuntos históricos.⁵

A influência da cultura ibérica dos folhetos se deu na América Latina de formas diversas. Em países colonizados pelos espanhóis

⁵ SLATER, Candace. A vida no barbante: A literatura do cordel no Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984. p. 9

essa tradição recebeu o nome de *currído*. Em sua maioria não possuíam a forma de livros como no Brasil. Às vezes eram vendidos em folhas avulsas. No entanto, os temas tratados eram semelhantes.

No Brasil, a literatura de cordel foi difundida com a chegada dos colonizadores portugueses ao país. Foi em Salvador, então capital da colônia, no século 17, que essa tradição chegou ao país. Em seguida, espalhou-se por outros estados nordestinos. São apontados como motivos para essa difusão do cordel no nordeste: a organização patriarcal da sociedade, manifestações messiânicas (Canudos), o cangaço, uma grande seca que atingiu a região em 1877 e a migração para o Pará e a Amazônia (ciclo da borracha). Os livretos também chegaram ao Rio de Janeiro e São Paulo através dos migrantes nordestinos.

A expressão literatura de cordel foi mais portuguesa do que brasileira. O nome refere-se à maneira pela qual os livrinhos muitas vezes ficavam pendurados em linhas esticadas entre dois suportes. No Brasil os poetas populares chamavam suas estórias em *folhetos* ou, mais coloquialmente *folhetes*.⁶

Acredita-se que o primeiro cordel escrito por um brasileiro teve como tema a Guerra de Canudos (1896 -1897). Ele teria sido produzido, em 1896, por um soldado que lutou no conflito. Com o passar das décadas, essa literatura popular se destacou pela variedade de assuntos que abordava. Pode-se destacar: os romances e novelas, anti-heróis, tradições religiosas, crítica e sátira, vida urbana e elemento humano.

Embora os folhetos sejam produzidos, em sua maioria, por pessoas com baixa escolaridade. No entanto, escrever um cordel não é fácil. Há a necessidade de seguir algumas regras de simetria. As estrofes mais populares são chamadas de sextilha (seis versos de sete sílabas) e a setilha (sete versos de sete sílabas).

⁶ SLATER, Op. Cit.

A literatura de cordel é uma poesia folclórica e popular com raízes no Nordeste do Brasil. Consistem, basicamente, em longos poemas narrativos, chamados ‘romances’ ou histórias, impressos em folhetins ou panfletos de 32 ou, raramente, 64 páginas, que falam de amores, sofrimentos ou aventuras, num discurso heróico de ficção... Um segundo tipo de impresso, o folheto com oito páginas de poesia circunstancial ou de acontecido, também contribui para o *corpus* total. Completa o quadro o duelo político chamado ‘peleja’, ‘desafio’ ou termo equivalente.⁷

A literatura de cordel também pode extrapolar o conteúdo dos folhetos. É muito comum que durante feiras e outros eventos públicos, acontecerem desafios entre cordelistas. Essas disputas também são conhecidas como *cantorias* ou *pelejas*, devido a influências ibéricas. Esse tipo apresentação dos versos de cordéis teria sido inspirado nos jograis, que aconteciam durante a Idade Média. Especula-se que a primeira escola brasileira de cantadores foi fundada no interior da Paraíba, no final do século 18. Recebeu o nome de Escola do Teixeira. Muitos desses registros orais se perderam. Na atualidade, em razão das novas tecnologias, esses duelos estão sendo registrados.

Cordelistas brasileiros

O maior cantador e cordelista brasileiro foi Leandro Gomes de Barros. Nasceu em 19 de novembro de 1865 em Pombal, na Paraíba. Aos 11 anos fugiu de casa em razão de maus tratos cometidos por familiares. Até os 15 anos residiu na Escola do Teixeira, importante centro formador de cordelistas. Depois se mudou para Pernambuco onde constituiu família e começou sua produção literária em 1889. Estima-se que tenha produzido entre 600 e 1000 cordeís. O cantador faleceu em quatro de março de 1918 de gripe espanhola.

⁷ CURRAN, Op. Cit. P. 17

No cenário do cordel brasileiro também se destacam João Martins de Athayde, Cuíca de Santo Amaro (pseudônimo de José Gomes), Rodolfo Coelho Cavalcante, Raimundo Santa Helena, Francklin Machado, Paulo Nunes Baptista entre outros.

Outro aspecto que tornou a literatura de cordel marcante é o emprego de desenhos de xilogravuras. A técnica de xilografia teria surgido nos países asiáticos. Na Europa, o seu uso foi consolidado durante a Idade Média com a impressão da chamada *Bíblia Pauperium*. As gravuras de xilografia se caracterizam por serem feitas sobre um pedaço de madeira talhado. Para desenhar a imagem usa-se uma faca de buril (espécie de bambu). Em seguida encharca-se a madeira com tinta de impressão. As partes cavadas não recebem tintas ficam mais claras. Em relação aos textos, as letras são gravadas ao contrário. Nesse processo também eram usados prensas.

No Brasil a xilografia ganhou respeitabilidade com a exposição do pintor alemão Lassar Segal em 1912. Um dos primeiros estudiosos a pesquisar a xilografia nordestina foi o artista Oswaldo Goeldi, na década de 20. Entre as principais características dos desenhos de cordel estão o traço forte e a expressividade dos desenhos. Hoje, alguns cordéis são feitos com scanners.

Epistemologia do Cordel

Assimilar o conteúdo de um folheto de cordel, assim como transpor seus versos e torná-lo público é algo que articula com várias competências do indivíduo. Como suas expressões teatrais e musicais. Assim como em um romance tradicional, o cordel carece de uma entonação diferente para cada passagem, e no caso especial da literatura de cordel nordestina, vemos as expressões características do linguajar sertanejo expresso em forma de versos. Geralmente as narrativas dos folhetos retratam suas vivências locais e perpassam por lugares tão mais distantes.

Para Émile Durkheim, a concepção da existência de uma representação no conjunto do meio social ocorre através da

concepção de representação coletiva. Para Durkheim, a sociedade deveria funcionar como um sistema, por exemplo, o corpo humano que necessita do funcionamento correto de cada um de seus órgãos, para que ele funcione de forma harmoniosa. A mesma perspectiva poderia ser transportada para as relações com o meio social. De acordo com Durkheim, a manutenção da ordem social é baseada na concepção de solidariedade.

Na percepção de Roger Chartier, o conceito de representação está inserido na conjuntura de um grupo social que precisa dar sentido ao mundo em que vive e buscar em símbolos sociais e nas suas práticas, a importância e até mesmo sentimentos que possuem. Como o próprio autor menciona o conceito é a tensão entre duas famílias de sentidos:

[...] por um lado a representação como dando a ver uma coisa ausente o que supõe uma distinção radical entre aquilo que representa e aquilo que é representado; por outro a representação como exibição de uma presença como apresentação pública de algo ou alguém.⁸

Pensar em representação é ter certeza que ela só existe através de algo que também existe. Dentro de um grupo social, ela se constitui como a maneira de pensar a realidade humana seus códigos e ideologias. Ao trabalharmos com o imaginário e as mentalidades, dois campos extensos da história, passamos pelo conceito de Representação Social.

A perspectiva de Chartier remete que a representação está inserida no panorama das práticas sociais. Ela é o que torna legítimo o indivíduo na realidade a qual pertence, pois estão presas a um determinado contexto de origem. É para cada sujeito, o real, a maneira de pensar. As representações estão ligadas ao seu contexto de origem, não podendo ser generalizada. O conceito está relacionado ao que lhe

⁸ CHARTIER, 1990, p20

permitiu emergir, e será sempre o elemento que possibilita a um indivíduo estar inserido em determinado grupo social.

Podemos pensar a literatura de Cordel como um exemplo de como o conceito de representação pode ser lido de forma empírica, por narrar um conto, aventura, historieta de determinada personagem sobre determinada ótica. Um exemplo é um trecho do cordel Antônio Conselheiro, o Santo Guerreiro de Canudos:

*Para concluir, leitores,
Foi Antônio Concelheiro
Um Bravo, um Heróe, Fanático,
Um cidadão brasileiro
Que seria premiado
Se ele tivesse lutado ao lado
De um ideal verdadeiro.*

*R-uíu todo misticismo
O-nde a falsa pregação
D-issipou milhares vidas
O-bscurecendo o sertão...
L - ivre Deus Pai Verdadeiro,
F-indo Antônio Conselheiro
O-utro não apareça, não⁹*

Considera-se a perspectiva de que tais representações podem ser polissêmicas, pois dependem do meio nos quais são representadas. As práticas de representação desses líderes se tornam plurais onde quer que sejam entoadas. Os movimentos de Canudos e do Cangaço são narrados de tantas formas que forem necessárias. “[...] re- apresentar como presente algo que não é diretamente dado aos sentidos.”¹⁰ Eles se constituem como a memória dos que tiveram impressões sobre os dois fenômenos e os promovem de formas diferentes.

⁹ CAVALCANTI. Rodolfo Coelho. Antônio Conselheiro, o Santo Guerreiro de Canudos. Salvador: Tip. Ansival, 1977.8.p.

¹⁰ CHARTIER, 1977. P. 77

A literatura de cordel acaba por ser o instrumento que passa para os versos a memória que este meio social construiu a partir de uma realidade vivida. O que difere da narrativa literária em forma de romance é o fato da literatura de cordel ter suas origens na oralidade.

Dada à origem da literatura de cordel, deve-se observar que existem pesquisadores que questionam a origem ibérica dos folhetos brasileiros. De acordo com Márcia Abreu, o cordel nordestino surgiu por influência das cantorias anteriormente praticadas na região. A autora aponta que existem importantes diferenças entre a literatura feita, por exemplo, em Portugal e no Brasil.

Primeiramente, Abreu aponta que os livretos portugueses tinham como conteúdo versões resumidas de livros, enquanto que a produção nordestina se baseava em acontecimentos do cotidiano. Estabelecendo-se uma diferença em relação às suas matrizes de origem: uma tinha origem escrita e a outra puramente oral¹¹. A questão acerca da origem desse tipo de literatura esteve presente no cordel com autoria de Rodolfo Coelho Cavalcanti, como demonstram os trechos a seguir:

Cordel quer dizer Barbante
Ou senão mesmo Cordão
Mas Cordel-Literatura
É a real expressão

Como fonte de Cultura
Ou melhor: poesia pura
Dos poetas do sertão
Na França, também Espanha

Era nas Bancas vendida,
Que fosse em prosa ou em verso
Por ser a mais preferida,
Com o seu preço popular

¹¹ ABREU, Márcia. *História de cordéis e folhetos*. Campinas: Mercado das Letras/Associação de Leitura no Brasil, 1999.p.15.

Poderia se encontrar
Nas esquinas da Avenida
Era em pequeno volume
A edição publicada

Tamanho 15 x12
Para melhor ser consultada,
Isso no século XVIII
Depois de noventa e oito
Foi aos poucos desprezada.
No Brasil é diferente
O Cordel-Literatura
Tem que ser todo rimado

Cem sua própria estrutura-
Versificado em sextilhas
Ou então em septilhas
Com métrica mais pura¹²

Neste contexto, são apontadas diferenças, não apenas em relação aos conteúdos expressos nos folhetos quanto também ao fato de este tipo de literatura ter perdido força de propagação em Portugal, mas ter se constituído com uma importante ferramenta de transmissão e circulação de informações. De acordo com Rute Terra¹³, a literatura de cordel surgiu e se consolidou na região Nordeste quando a mesma deixara de ser o principal pólo exportador brasileiro. A economia açucareira cederia lugar à produção, principalmente, de algodão. Essa nova estrutura de trabalho e as questões climáticas acabaram por fazer com que os cantadores e cordelistas tivessem que se mudar para cidades maiores ou para as capitais. Desse modo, os folhetos puderam se popularizar. Uma posterior variante que nos serve como justificativa para a proliferação do cordel pelo Nordeste brasileiro foi o processo expansionista por fim do século XIX. O mesmo

¹² CAVALCANTI, Rodolfo Coelho. *Origem da Literatura de Cordel e a sua Expressão de Cultura nas Letras de nosso País*. 1984. 10p.

¹³ TERRA, Rute Brito Lemos. *Memórias de lutas: literatura de folhetos do Nordeste (1893-1930)*. São Paulo: Global, 1983.p.15.

culminou no estabelecimento de ferrovias que ligam o agreste ao litoral do Nordeste, assim como o desenvolvimento da imprensa em Pernambuco. Nessa perspectiva, o cordel vira um elemento que resiste a essas mudanças “tecnológicas”. Ao invés de ser repudiado por essa população, a literatura incorpora novas temáticas que acompanham novos hábitos sociais e assim está em plena auto renovação.

Com o passar das décadas, essa literatura popular se destacou pela variedade de assuntos que abordava. Pode-se destacar: os romances e novelas, anti-heróis, tradições religiosas, crítica e sátira, vida urbana e elemento humano. Em termos estruturais o folheto de cordel se caracteriza por sua linguagem rimada e suas ilustrações feitas através da técnica da xilografia. As estrofes mais comuns são as de dez, oito ou seis versos. Alguns cordelistas recitam esses versos acompanhados por uma viola.

A literatura de cordel é uma poesia folclórica e popular com raízes no Nordeste do Brasil. Consistem, basicamente, em longos poemas narrativos, chamados ‘romances’ ou histórias, impressos em folhetins ou panfletos de 32 ou, raramente, 64 páginas, que falam de amores, sofrimentos ou aventuras, num discurso heróico de ficção. Um segundo tipo de impresso, o folheto com oito páginas de poesia circunstancial ou de acontecido, também contribui para o corpus total. Completa o quadro o duelo político chamado ‘peleja’, ‘desafio’ ou termo equivalente.¹⁴

Camara Cascudo configurou em seu Dicionário do Folclore Brasileiro, verbetes a cerca de diversas manifestações culturais brasileiras entendidas como elementos folclóricos em uma perspectiva chamada etno-terminologia em que a palavra não é definida por seu sentido apenas literal, mas auxiliada pela etnografia, que se trata de um estudo de um povo e suas variantes, busca compreender seu sentido considerando o contexto histórico que o rodeia e a narrativa a qual foi inserida de forma multifuncional. Segundo Maria Aparecida Barbosa:

¹⁴ CURRAN, Marc. História do Brasil em Cordel. São Paulo: EDUSP, 2003.p.20.

Tomando-se, por exemplo, o boi no rito do Bumba-meu-boi do Maranhão, no Norte do Brasil, verifica-se que essa unidade lexical não se refere a um boi, no sentido comum, não se refere ao animal que encontramos nos campos ou nas fazendas; essa unidade não designa, também, o boi, da biologia, ou da agro-pecuária. Ela tem uma significação especial, no universo de discurso desse rito folclórico, em que representa uma entidade mítica, que é morta, para satisfazer o desejo de uma mulher grávida e que, ao final da narrativa, ressuscita, para a felicidade de todos. Uma das interpretações correntes é a de que esse boi representa, nessa história, a morte e ressurreição do Cristo.¹⁵

Nesses temas, as palavras ganham variantes que vão além do seu sentido literal, mas considerando todo o universo histórico que o cerca, no caso comentado por Maria Aparecida temos a palavra *boi* que nesta proposta etnotermiológica, ganha significantes em todo o momento histórico que o compreende. Esta visão interessa aos estudiosos da literatura de cordel tanto para pesquisa quanto para o ensino pois traduz uma vertente mais interdisciplinar.

Cordel e a Educação

Durante muito tempo a literatura de cordel foi enraizada na cultura brasileira como uma manifestação folclórica puramente. Como já foi dito anteriormente, o termo está presente nos dicionários de folclore brasileiro de Luís da Câmara Cascudo e ali foi discutido amplamente em suas variáveis. Porém, há décadas a historiografia explora o cordel também na área educacional. Seria uma fuga dos livros didáticos e uma metodologia estimulante para os alunos assimilarem o ensino de história.

A união entre o estudo sobre a história do Brasil e a literatura de cordel deu-se na percepção de que simples folhetos oriundos da oralidade, tornam-se fontes de conhecimento e intelectualidade. A

¹⁵ BARBOSA, 2005. P 105

análise dos fatos históricos está além dos fatos considerados como “oficiais” pela historiografia, aposta-se em uma visão histórica por um viés cultural que é onde encontra-se a literatura de cordel. Um dos objetivos dessa prerrogativa é possibilitar ao aluno uma visão menos elitista da produção historiográfica, uma vez que durante muito tempo a literatura de cordel era escrita por cantadores das classes menos favorecidas.

Dentro desta possibilidade de ensino temos o projeto Acorda Cordel na Sala de Aula. Idealizado pelo cordelista Arievaldo Viana em 2002 o escritor natural do Ceará, procurou estruturar um projeto em que fosse possível a alfabetização de jovens e adultos através da literatura de cordel.



Imagem 1

O poeta que é membro da Academia Brasileira de Literatura de Cordel, organizou a obra com base em suas experiências na produção de cordel, uma vez que possui mais de 50 títulos lançados e desde seu processo de alfabetização já era consumidor da poesia. A proposta permanece ativa no Nordeste brasileiro e foi considerada inovadora em seu lançamento. O autor torna o cordel elemento

fundamental em termos metodológicos, considerando sua sensibilidade e sem excluir o caráter crítico, uma nova possibilidade afora os livros didáticos.

Em um mundo em que o uso da tecnologia tornou-se banal pela popularização da internet, temos projetos como o *Acorda Cordel* como ainda mais desafiante, pois se é difícil fazer com que alunos atentem-se para leituras tradicionais, uma literatura popular como o cordel é ainda mais distante da realidade deste aluno, que já passa um tempo considerável de frente para seus computadores. O desafio do educador neste caso é tornar essa busca mais o mais estimulante possível.

O caso do projeto de Arievaldo é interessante pois trata-se de uma proposta não só para alunos como também para os seus professores, no kit fornecido pelo autor encontram-se exercícios para que as duas partes envolvidas possam desenvolver suas habilidades cognitivas através da literatura de cordel no que diz respeito à própria alfabetização destes alunos. O folheto de cordel pode assim, promover diálogos interculturais estimulando a aprendizagem escolar.

Em suma, compreendemos que a literatura de cordel carrega uma imensidão de diálogos possíveis em sala de aula e no meio social em que circula. Dentro da perspectiva interdisciplinar e multicultural, o cordel possibilita uma visão mais humana das disciplinas sem contar apenas com conteúdos considerados como “oficiais” para livros didáticos e demais materiais educativos. Essa humanização dos conteúdos é a maneira com que os alunos assimilam e se aproximam dos mesmos e desta forma compreendendo diversas realidades que os cercam.

Nas palavras de Freire “O ser humano aprende a ser humano, aprendendo os significados que os outros humanos dão à vida”¹⁶

¹⁶ FREIRE, 2005, p. 67.

Referências

- ABDALA, Benjamim. *Canudos: Palavra de Deus, Sonho na Terra*. Ed. SENAC. São Paulo. 1997.
- ALBUQUERQUE, Durval Muniz Junior. *O Engenho Anti- Moderno- A Invenção do Nordeste*. Campinas. Unicamp Biblioteca Central. Tese de doutorado defendida em 1994
- FACÓ, Rui. *Cangaceiros e Fanáticos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972
- GUEDES, Mário. *Os Seringais*. Rio de Janeiro. 1914. P. 196
- J.J. Collins (ed), *Apocalypse: The Morphology of a Genre* (Semeia 14; Missoula, MT: Scholars Press, 1979) Sociedade de Literatura Bíblica.
- MACEDO, Nertan. *Memorial de Vilanova*. Rio de JANEIRO: O Cruzeiro, 1964. p. 38. *Apud*: CALASANS, José. *Antônio Conselheiro, Construtor de Igrejas e Cemitérios*. Artigo Publicado na *Revista Brasileira de Cultura*, Brasília, n. 16, abr./jun., 1973.p. 1.
- MACEDO. Nertan. Antonio Conselheiro (a morte em vida do beato de Canudos.) Record Editora. 1969
- MEIRA, Fernanda Amaral. Virgílio e a construção da ideia do Império Romano. V Colóquio de História. Perspectivas Históricas. UNICAP. 2011
- OLIVEIRA, Irineu Correia. As bucólicas de Virgílio: relação ao passado e o presente. Ensaio. Universidade Regional do Cariri- URCA. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/as-bucolicas-de-virgilio-relacao-ao-passado-e-o-presente/70458#ixzz56Rfc2e23>
- PARATORE, Ettore. *História da Literatura Latina*. Tradução de Manuel Losa. Lisboa: Fundação Calouste Gullbenkian, 1983. P. 377

Arqui-literatura ou a transgressão ao formalismo

*Wilder Kleber Fernandes de Santana*¹

*Éderson Luís da Silveira*²

Introdução

A perspectiva dialógico-discursiva da Linguagem consiste em observar os enunciados produzidos sócio-ideologicamente, não apenas sob seus aspectos formais, morfossintáticos ou semânticos, mas sobretudo, através de seus elementos extra-verbais, ou precisamente seus heterodiscursos. Para o propósito de nossa pesquisa, delimitamos como objeto de análise o atual ensino de Literatura no Brasil, que ainda carece de reformulações de ordem teórico-metodológica.

Nessa linha argumentativa, através de pequeno censo, caso observemos o direcionamento do atual ensino de Literatura no Brasil, principalmente no que concerne ao sistema regular de ensino, averiguaremos a existência de um ensino tendenciosamente formal, preso às escassas metodologias dos livros didáticos.

Candido (2011), sobre a especificidade da aula de literatura, afirma que esta desempenha papel formador e humanizador. Na ótica deste, faz-se mister refletir sobre os anseios do aluno,

¹ Doutorando e Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Pesquisador no Grupo de Pesquisa em Linguagem, Enunciação e Interação (GPLEI-UFPB/CNPq) E-mail: wildersantana92@gmail.com

² Doutorando e Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pesquisador dos Grupos Michel Foucault e os Estudos Foucaultianos (UFAM/CNPq) e FORPROL/CNPq. E-mail: ediliteratus@gmail.com

mensurar qual “aprendizado” deve ser alcançado e que competências poderão ser desenvolvidas no contato concreto com a obra literária. Esse conjunto de relações do sujeito com a obra alicerçará seus conhecimentos de modo significativamente construtivos enquanto leitor, cidadão e sujeito humano. Corroboramos com Cândido (2011) sobre o fato de que o ensino de literatura é um trilhar de caminhos multifacetados e labirínticos, que deve ser desvendado pelo leitor crítico.

Segundo Cosson (2011), as atitudes do professor de Literatura devem partir do que o aluno conhece para aquilo que ele desconhece, pois isso propiciará amadurecimento via ampliação dos horizontes de leitura. Em mesmas trilhas de compreensão, Lajolo (2009) afirma que o ensino de literatura deve ser edificado sob dimensões ideológica, linguística, afetiva, histórica e discursiva do texto, não observando o texto como um pretexto, mas num dado contexto.

Jobim (2009), ao tecer propostas sobre o encontro *leitor - obra literária*, o que denomina “entendimento” do texto literário, afirma que se deve haver crítica e avaliação, por parte do leitor, pondo o texto em confronto com outras produções textuais e outras realidades, em especial as vivências do próprio aluno/leitor. Colomer (2007), por sua vez, engaja na reivindicação do saber (ler) literatura como equivalente ao desenvolvimento de competência(s) literária(s) e seus respectivos instrumentos de interpretação. É preciso, portanto, olhar tanto para fora do texto (cujos fatores externos ao fenômeno literário) como também para seu interior. Assim, é necessário haver diálogo com a obra e com a comunidade cultural.

Assim como em todas as áreas do saber, o processo de ensino de Literatura exige complexos horizontes axiológicos, com claros papéis e adequadas funções de cada sujeito envolvido no processo (professor(a), aluno(a), texto, contexto). Desse modo, o cerne das aulas de literatura não deve ser apenas a estrutura formal nem somente as bases da estrutura ideológica, mas, sobretudo o ensino

que privilegie as fronteiras discursivas e as vozes que atravessam o todo enunciativo para que cada sujeito participante seja ativo em seus gestos de compreensão.

É nesse povoamento de palavras que inserimos nossa proposta do ensino dialógico-discursivo de Literatura, o qual não privilegia apenas a forma nem a estrutura do enunciado, mas a arquitetônica discursiva: o conteúdo, a forma e o material (BAKHTIN, 2010 [1924]). A essa proposta atribuímos o nome “arqui-literatura”, por entendermos que o ensino de Literatura deve se alicerçar em uma proposta que abarque todas as fronteiras do objeto textual-discursivo: a proposta arquitetônica bakhtiniana de ensino.

Posto isso, este trabalho se insere em uma linha de discussões sobre o ensino de Literatura no Brasil, na busca de propor uma didática de aprendizagens múltiplas cuja concepção dos sujeitos que apre(e)ndem as materialidades situadas na dialogicidade que surge no contato entre a vida e a arte. Discorreremos, portanto, sobre o ensino de literatura que se corporifica através de metodologia dialógica na heterodiscursividade do texto literário, em suas múltiplas faces – sua hipersemiose.

Nosso objetivo central consiste em propor uma perspectiva de análise(s) metodológica(s) cujos subsídios teóricos circunscrevam as ideias de Bakhtin (1993 [1920-1924], 2006 [1979], 2010 [1924]), na promoção de posicionamento(s) ativo(s) contra o sistema formal. Nossa agenda, portanto, viabiliza tanto a proposição de uma *arqui-literatura* quanto a *transgressão ao formalismo*. Além de ilustrar didáticas concretas que sirvam de fundamento para professores em atuação ou formação, no concernente ao ensino de literatura, o *design* de nosso escopo estético é gerenciado em perspectiva dialógica, cujos trabalhos entoam dinamismo verbi-voco-visual (FERRARA, 1978).

Assim, para adentrarmos nos procedimentos de compreensão de um texto literário (objeto estético), recorreremos ao texto “O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária” (BAKHTIN, 2010 [1924]), “efetuado no período de uma vasta discussão sobre a problemática e a metodologia geral dos estudos literários”

(Nota da edição Russa, 1924, p.9). Este consiste em “uma tomada de posição sobre esse diálogo metodológico” (Nota da edição Russa, 1924, p.9). Em “Crítica da arte e estética geral”, Bakhtin infere que

nenhum valor cultural, nenhum ponto de vista criador pode e deve permanecer no nível da simples manifestação, do fato puro de ordem psicológica e histórica; somente uma definição sistemática na unidade semântica da cultura superará o caráter factual do valor cultural. A autonomia da arte é baseada e garantida pela sua participação na unidade da cultura, tanto que a definição sistemática ocupa aqui um lugar não só singular, mas também indispensável e insubstituível. (BAKHTIN, 2010 (1924), p. 16).

Dito de outra forma é impossível que um objeto estético (literário) seja tomado isoladamente, deslocado de sua realidade sócio-histórico-cultural, pois a forma não enxerga nada além de si mesma. É preciso, portanto, que os objetos de análise que o professor leve para sala de aula, sejam revestidos de relações interdiscursivas, movimentos de compreensão extraverbal, atos analíticos nas condições de produção daquele determinado discurso.

Em um primeiro momento foi feita uma breve explanação teórico-analítica sobre o dialogismo e a arquetônica para o ensino de literatura, tendo como fundamentos os pressupostos bakhtinianos. Na seção posterior, fizemos a análise do Poema *O bicho*, de Manuel Bandeira, em que o analisamos sob um prisma “arqui-literário”, dialogando a partir das relações entre forma, material e conteúdo.

2. Breve explanação teórico-analítica do dialogismo e da arquetônica

Em *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin (2006 [1979]) se refere à categoria de texto como objeto de estudo no âmbito das Ciências Humanas. Para existir, todo texto comporta dois polos: o da língua enquanto sistema de signos (estrutura, desarticulado das

instâncias de interação) e o do enunciado (considerando o caráter discursivo do texto). O nível do enunciado está relacionado ao acontecimento irrepitível que se articula ao contexto social e histórico específico no qual é produzido. Ao aprofundar essa discussão, o filósofo russo amplia o horizonte do texto para além da materialidade verbal do domínio linguístico, o que o confere *status* de discurso. Logo, os sujeitos se manifestam por meio de textos (discursos). As reflexões e análises de textos consideram por vezes a primeira perspectiva, a segunda ou ambas. Para Rodrigues (2001) delimitações textuais partem do estudo do texto-estrutura, que diz respeito ao texto desarticulado do terreno das práticas sociais e do texto-enunciado, na qual o texto passa a ser percebido como mediador da interação.

Trabalhar com textos literários a partir de um prisma enunciativo-discursivo remete à apresentação de diversos textos em sala de aula, que possam estar relacionados para que estudantes se apropriem da relativa estabilidade dos gêneros do discurso apresentados. Isso não pode acontecer de forma mecânica, a partir de questões que incidam sobre os discentes a partir de questionamentos que priorizem a repetição e a memorização de categorias ou classes gramaticais. A artificialização do gênero (GERALDI, 2003) se dá, por exemplo, quando este é transposto de seu lugar de origem para um livro didático e não são considerados o lugar de produção, o contexto social e histórico vigente, a historicidade do gênero, os projetos de dizer nele presentes, etc. É preciso ter cautela com conceitos e teorias para não aplainar demais e pulverizar a dimensão específica dos conceitos que estão relacionados ao contexto de elaboração e às (re) formulações propostas com o passar do tempo.

Todo texto literário é elaborado sob a configuração de enunciados que medeiam relações com os leitores. Dessa forma, o olhar do leitor é considerado bem como as possíveis reações-resposta dos interlocutores. O autor-criador, que é diferente do indivíduo sociológico considera tais instâncias para produzir. Por

isso um texto não pode se reduzir à metáfora de um andaime³ cujas estruturas precisam ser reconstituídas depois de desfeitas via atividade de interpretação discente (via método estrutural tradicional de análise de textos).

Ao mesmo tempo em que os sentidos produzidos por um texto não podem se desarticular do contexto sociohistórico no qual a obra entrou em circulação não se pode remeter a generalidade dos sentidos produzidos a uma soberania universal do indivíduo que os escreveu. Para Silveira, Rohling e Rodrigues (2012, p. 13) afirmar que um texto é produzido por alguém quer dizer que não há palavra sem dono e que este alguém tem conhecimento “das particularidades de interação que aquele texto irá mediar (a quem ele se dirige, a que intenções atende, em que esfera irá circular, que papel ele (autor) ocupa nessa situação, etc.)”. Considerando tais particularidades, o autor fará uso desse conhecimento para “orientar, para balizar, de forma mais ou menos consciente, a produção do texto” (SILVEIRA, ROHLING & RODRIGUES, 2012, p. 13). Dessa forma

[...] o conceito bakhtiniano de texto produzido pelos trabalhos de Bakhtin/Voloshinov afasta-se de uma concepção que colocaria como autônomo, passível de ser compreendido somente por seus elementos linguísticos, por exemplo, ou pelas partes que o integram, para inseri-lo numa perspectiva mais ampla, ligada ao enunciado concreto que o abriga, a discursos que o constituem, a autoria individual ou coletiva, a destinatários próximos, reais ou imaginados, a esferas de produção, circulação e recepção, interação (BRAIT, 2012, p. 10).

³ Todorov (2010), ao se referir ao ensino de literatura no nível secundário francês, estabelece a comparação entre o ensino de literatura e um edifício em construção. Ao invés de se livrar dos andaimes, pois deveria importar o prédio, sua arquitetura e funcionalidade, se percebe a manutenção dos andaimes que são transformados em objetos de estudo (pela crítica formalista, por exemplo, e outras teorizações da segunda metade do século XX). Dessa forma, ele menciona a necessidade de percebermos textos como estando inseridos social e temporalmente e menciona a relação entre o discurso literário e outros discursos, afirmando que “não é por acaso que, ao longo da história, suas fronteiras foram inconstantes”.

A partir das considerações de Brait (2012), adentramos no terreno das relações dialógicas entre os enunciados. Dessa forma, para a autora, o texto vai além das marcas linguísticas, a qual, por sua vez, baseou-se nos princípios de Bakhtin. O pensador soviético compreende o termo texto por enunciado/enunciação para que não esteja vinculado a uma abordagem estilística, individual, desarticulado de instâncias histórica, social e culturalmente situado. Isso remete a considerar o texto não como unidade independente e autônoma, mas ligada a outros textos, enunciados e discursos (BAKHTIN, 2006 [1979]). Como os textos estão sempre relacionados a outros textos, a interpretação passa a ser, também, um movimento dialógico (BRAIT, 2012). Daí a importância de considerar não apenas elementos formais de análise, mas elementos discursivos que dizem respeito ao universo léxico-discursivo e sua relação com a produção de sentidos.

3. Atos analíticos com base na arquitetura

Nesta sessão explanaremos analiticamente acerca do poema *O bicho*, de Manuel Bandeira, tal qual inserido num rito-proposta de compreensão responsiva ativa.

Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem.
(Manuel Bandeira, Rio de Janeiro, 1993 [25/02/1947])

Primeira parte: análise de questões estruturais – versificação, rimas, métrica, gradação etc.

Sobre o objeto anteposto podemos afirmar que se trata de um poema modernista de autoria de Manuel Bandeira que foi produzido a partir de formas não-fixas e não-tradicionais, constituído de três tercetos e um monístico. Suas rimas são ocasionais e os versos são predominantemente livres. Não é um poema tradicional⁴ por não estar configurado sob a forma de tipos como soneto, ode, haicai ou éloga. As expectativas do leitor criadas desde o título do poema são contrariadas pela terceira estrofe que é toda construída por negativas. Constituída de um verso apenas, a última estrofe produz um efeito de identificação incomum do ser humano, revelando o mistério alimentado ao longo do poema.

As rimas são ocasionais, não ocorrem em todos os versos, como se pode perceber abaixo:

Quando achava alguma coisa,
 Não examinava nem cheirava:
 Engolia com voracidade.
 O bicho não era um cão.
 Não era um gato.
 Não era um rato.

Enquanto que a rima gato/rato poderia ser classificada como paralela ou emparelhada, não há classificação para a rima achava/examinava/cheirava na poética tradicional. Sob aspectos de tendência textual genérico-literária, o texto é predominantemente narrativo, tendo o ritmo poético surgido apenas no 3º terceto. É composto de versos livres, libertos de regras tradicionais da métrica

⁴ Tal afirmação traz à baila muitos outros dizeres que estão nas fronteiras de construção do enunciado, uma vez que a perspectiva tradicional formalista, inclusive no Brasil, fechava-se no horizonte obscuro da imanência, tal qual E = E/ E explica E. E não pode ser nada além de E. O modernismo inaugura novos óculos tanto no pensar quanto no agir filosófico-literários.

e da versificação: o 1º verso é um pentassílabo (verso composto por cinco sílabas, desde a primeira até a última tônica; redondilha menor); já o 2º, é um hexassílabo (possui seis sílabas da primeira até a última tônica) e o 3º, um eneassilábico (com nove sílabas).

Segunda parte: o material – realizam-se algumas pequenas relações com o autor-criador: Por que ele utilizou determinada linguagem? Faz parte do gênero discursivo poema?

Antes de tecermos considerações sobre a noção de autor-criador, é preciso precaver-nos com a apresentação de algumas ressalvas: em relação a Bakhtin, podemos mencionar que ele destacou que “não há palavra sem dono, visto que na relação criadora com a língua não existem palavras sem voz, palavras de ninguém” (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 330). Impulsionado por essa proposta dialógica de análise literária, menciona que “[...] o autor ocupa uma posição responsável no acontecimento do existir, opera com elementos desse acontecimento e, por isso, sua obra é também um momento desse acontecimento” (BAKHTIN 2006 [1979], p. 176).

Autor é, portanto, sob este viés, um agente que mobiliza a produção do texto-enunciado. Segundo Faraco (2005), a principal contribuição de Bakhtin é a diferenciação entre o autor-pessoa – o indivíduo – e o autor-criador – aquele que produz enunciados e se responsabiliza por eles. Assim, autor e indivíduo não se misturam como nos preceitos de boa parte dos estudos literários. Em Bakhtin, há uma posição valorativa de autor-criador como aquele que vê o mundo e dá acabamento ao objeto estético visando direcionar o olhar do leitor e considerando a reação-resposta do interlocutor que também influencia na realização do texto-enunciado (SILVEIRA, ROHLING & RODRIGUES, 2012).

O engajamento social, característica de alguns textos situados no período do Modernismo, articula-se a temáticas como a miséria, a pobreza e a fome: catar comida no lixo era, na década de 40, uma atividade observável no cotidiano das cidades grandes (infelizmente,

continua sendo). A forma como Manuel Bandeira (autor pessoa) constrói o poema constrói o poema nos remete a uma instância produtora de sentidos: o autor-criador. Ainda que precisemos imergir no contexto sociohistórico específico em que viveu o autor-pessoa, faz-se necessário analisar as tonalidades realizadas pelo autor-criador. Para pensar o texto em uma dimensão enunciativa, não se pode deslocá-lo de tal contexto. Assim, não é apenas a dimensão social que importa, visto que os enunciados se materializam em forma de textos ou discursos.

Linguisticamente, podemos mencionar que Manuel Bandeira se inscreve no contexto do Modernismo e constrói um poema narrativo no qual emerge um enredo com suspense e desfecho com a revelação final a partir de recursos estilísticos que remetem a enunciados de outros textos produzidos no mesmo período. Observamos, assim, o uso da versificação livre, por exemplo, e de linguagem predominantemente menos rebuscada. Tal “estilo” (sóciohistórico de atravessamento subjetivo), ainda que nos remeta cognitivamente ao autor-criador, não vincula o texto à instância extra-estética.

Podemos mencionar, então que, integrando o livro de poesia *Belo belo*, o poema *O bicho* foi publicado em 1947. O apelo social e político em *O Bicho*, construído através do caráter narrativo, produz o efeito de alertar o leitor para a situação degradante dos miseráveis. Excetuando palavras como “detritos” e “voracidade”, o restante do poema pode ser classificado como próximo da linguagem coloquial, o que, aliás, é típico de textos modernistas. Integra, assim, o universo composicional poema, porém, sua configuração formamaterial, por exemplo, já remete a uma relativa estabilidade ⁵do gênero do discurso mencionado, visto que, ainda que possa ser categorizado como poema, se difere de textos desse tipo que se utilizam de formas tradicionais de versificação.

⁵ Remetendo-nos à formulação bakhtiniana: gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados (BAKHTIN, 2006 [1979]; 2016 [1979]).

Terceira parte: o conteúdo. a análise extra-verbal, (inter) discursiva, sóciohistórica

Este poema de Manuel Bandeira descreve uma cena que faz parte do cotidiano histórico-social da população brasileira associado a condições às quais se submetiam os pobres e miseráveis. Deste âmbito, o homem-bicho ou o bicho-homem remetem a uma coletividade representativa de outros seres humanos que vivem em situação de extrema pobreza. Podemos mencionar que ano anterior, em 1946, o também recifense Josué de Castro lançou uma obra que viria a ser um clássico da Geografia e áreas afins intitulado **Geografia da fome**. Vale acentuar que Manuel Bandeira na época morava no Rio de Janeiro, na região denominada Castelo, que fica nas proximidades do centro da capital carioca, cujo cenário esteve – e continua – historicamente povoado de exemplos que reiteram a existência da fome e da vulnerabilidade no Brasil.

Em relação à produção de sentidos no poema, temos:

Vi (ele, o eu-lírico, testemunhou o fato, verbo articulado a forma narrativa em primeira pessoa) ontem (quando? – no dia anterior ao qual está sendo narrado o acontecimento) um bicho (quem?) / Na imundície do pátio (onde? – o lugar, o ambiente onde aconteceu a cena narrada) / Catando comida entre os detritos (o quê? – a ação, o fato central relacionado à ação observada). // Quando (quando? – o tempo, o momento em que ocorre o fato) achava alguma coisa, / Não examinava nem cheirava: / Engolia com voracidade (como? – o modo como age o ser/personagem corroborando a construção de um enredo). // O bicho não era um cão. / Não era um gato. / Não era um rato (quem? – aqui, para manter o suspense e deixar suspensa a informação para revela-la apenas no final o poeta se utiliza de três negativas). // O bicho, meu Deus, era um homem (desfecho do poema onde se tem a (re) revelação).

A breve análise mencionada acima está relacionada a um conteúdo associado a elementos internos ao texto, e não viabiliza a apresentação de estratégias extraverbais, que também produzem sentido e dizem respeito ao âmbito da (inter) discursividade. Assim, o contexto histórico e social em que o poema foi concebido também é relevante, não para que retomemos o indivíduo que escreveu, tomando-o na sua individualidade, como fonte ou origem dos sentidos das coisas ditas, mas para compreensão de *como* este projetou artisticamente um autor-criador, cuja ação visa ao direcionamento de pontos de vista dos leitores. Cabe frisar que o autor-criador é também afetado pela reação-resposta dos interlocutores.

Se formos considerar o léxico utilizado, por exemplo, em relação à palavra “pátio” (segundo verso), podemos considerá-la como uma contra-palavra ao termo “casa” – não havia casa, aqui – confere sentido(s) de oposição ao “Lar” proposto por Gaston Bachelard (1993) como um lugar onde se encontra abrigo, no qual são depositadas lembranças e, para o filósofo “[...] sem ela [a palavra lar] o homem seria um ser disperso. [...] A vida começa bem, começa fechada, protegida, agasalhada no regaço da casa” (1993, p.26). Tal uso reitera uma noção de abandono, de falta de proteção, de vulnerabilidade, portanto.

Podemos observar que, explicitamente, o autor faz uma metáfora: o homem é um bicho. A palavra “bicho” está semanticamente associada à imagem depreciativa do homem através de gradações, expõe-se negativamente a imagem construída acerca do animal humano: “gato, rato... enfim, homem”. Todo o aspecto arquitetônico, tanto em relação à forma e ao estilo quanto em relação ao conteúdo, perfaz efeito(s) para a crítica do autor à miséria social predominante ao longo do século XX, o que nos remete, de certa forma, ao contexto estético do Modernismo no qual linguagem e apelo aos tipos populares nacionais foram considerados na elaboração das obras do período. Na busca de romper com o tradicionalismo, o Modernismo surge a partir da Semana da Arte

Moderna, de 1922, em um contexto de insatisfação política no Brasil culminando em um movimento cultural, artístico e literário da primeira metade do século XX.

O personagem é evidenciado como um ser que busca migalhas de outras pessoas, corroborando a intensa desigualdade social em uma cidade urbana e evidenciando sua animalidade a partir da expectativa inicial do poema (primeiro verso) de que algo que procurasse comida no lixo só poderia ser um bicho. Para o zoólogo Desmond Morris (2004), autor de *O macaco nu*, o homem é exposto como aquele que faz questão de negar as características hereditárias de sua própria espécie, e torna-se pior que os próprios animais não-humanos. Segundo afirma em seu livro *O contrato animal*,

[...] as mudanças que provocamos no meio ambiente fazem com que o planeta rapidamente se torne impróprio para a vida humana. Somos vítimas de nossa própria inventividade. Tal inventividade fará com que, em menos de 40 anos, a população sobre a terra dobre para dez bilhões. Não somos uma espécie rara, porém, sem sombra de dúvida, somos uma espécie ameaçada. (MORRIS, 1990, p. 11).

O cenário cronotópico confere figuradamente aspectos de baixa e redução à natureza humana: o pior de todos os bichos é, ideologicamente, o homem. As considerações de Morris apontam para o fato de que os seres humanos são responsáveis pela produção de sua própria desgraça. Se para o zoólogo, a animalidade está associada a questões de espécie, em Manuel Bandeira, a hierarquização coloca o homem em um espaço de animalidade como alguém que perdeu a humanidade e vive através do uso do instinto: “Quando achava alguma coisa, não examinava nem cheirava: Engolia com voracidade”.

A esta altura, o professor pode dialogar com outras obras que trazem essa proposta: consideremos um trecho do romance *Vidas secas* no qual Graciliano Ramos descreve o sertanejo Fabiano:

Vivia longe dos homens, só se dava bem com animais. Os seus pés duros quebravam espinhos e não sentiam a quentura da terra. Montado, confundia-se com o cavalo. A pé, não se agüentava bem. Pendia para um lado, cambaio, torto e feio. Às vezes utilizava nas relações com as pessoas a mesma língua com que se dirigia aos brutos – exclamações, onomatopéias. – Você é um homem, Fabiano. Olhou em torno, com receio que alguém tivesse percebido a frase imprudente. Corrigiu-a, murmurando: – **Você é um bicho, Fabiano.** (RAMOS, 1977, p. 19 - grifos nossos)

O autor-criador, que ganha voz nas entrelinhas do romance, também utiliza a metáfora animal numa perspectiva paralela à de Manuel Bandeira: a da crítica social. O olhar de quem encontra indivíduos em situações de vulnerabilidade no cotidiano acaba por ficar anestesiado, por vezes, o que pode resultar na banalização da pobreza. Por isso que apresentar ficcionalmente tal temática é um gesto político, ideológico que está associado a um projeto de dizer que se articula a um movimento de reação resposta dos interlocutores para quem o (texto-) enunciado produzido se direciona.

Fabiano, diferente do indivíduo que é observado no poema, tenta se comunicar e aproximar-se dos outros homens, mas isso só faz reforçar sua animalidade quando estabelece comparações entre o que é esperado e o que ele faz em relação à forma como os outros homens agem. Sua comunicação se dá através de exclamações e onomatopéias, o que remete a uma forma rudimentar de interagir. Assim, a dificuldade de comunicação inviabiliza a interação com os demais, no caso de Fabiano.

No caso de Fabiano, a expectativa em relação ao que os outros esperam que seja característico das ações humanas o distancia da humanidade, visto que ele mesmo acaba achando “imprudente” afirmar-se como sendo homem. Neste contexto, não é o outro que o classifica como bicho, é ele mesmo, que tem sua subjetividade perpassada pela imagem dos outros sobre si e de si para si mesmo. No caso do poema, não se estabelece qualquer tipo de interação, pois

o homem retratado, além de bicho, é selvagem e, por isso, observado de longe. Não é a toa que em nenhum momento o eu-lírico, no poema, se aproxima dele.

Em relação a outro elemento, mencionado anteriormente, podemos afirmar que não examinar e nem cheirar o que vai comer (quinto verso do poema) são características que podem ser associadas a um ser que não reflete acerca de suas próprias ações, transgredindo, assim, tanto o habitat natural dos animais não-humanos quanto a si próprio (até os animais examinam e cheiram o alimento antes de comer). No poema, o homem está situado em estágio inferior ao cão, ao gato e ao rato (na ordem em que aparecem, por exemplo, ele vem por último) e, ao fazê-lo não apenas narra, mas denuncia as condições de precariedade da vida humana. A fome é então representacionalmente intensificada: o instinto que está associado à voracidade de quem não olha o alimento antes de comer porque perdeu a razão e se reduz a algo menos que outros animais e se confunde com um bicho para aqueles que o observam.

Podemos considerar, neste âmbito, que tanto o poeta quanto o romancista se utilizam da metáfora do animal como expediente de efeito para a sua crítica à miséria e vulnerabilidade social. Dessa forma, a indignação ética pressupõe a separatividade entre o mundo cultural e o artístico, em que o homem não tem consciência da exclusão que está sob seus atos. Assim, a abjeção ao homem em estado de vulnerabilidade o inclui no hall de reduzido às condições de vida que o próprio homem determina.

Dessa forma, Manuel Bandeira e Graciliano Ramos, cujas produções se circunscrevem em um domínio ético-cognitivo, revestem-se do fenômeno artístico para produzirem instâncias autorais, na esfera estética. Tais instâncias autorais (na categoria de autor criador) são as responsáveis, na *arqui-literatura*, pela mobilidade semântica e pelo processamento axiológico dos múltiplos sentidos: a compreensão responsiva ativa.

Considerações finais: para não finalizar

A presente proposta se concretizou a partir da apresentação de uma perspectiva de estratégias docentes que considera as contribuições da arquitetura bakhtiniana no âmbito de uma arqui-literatura possível, nas Ciências Humanas. Os três passos, apresentados no tocante à análise, estão associados à presença do texto-estrutura, que diz respeito ao texto desarticulado do terreno das práticas sociais e do texto-enunciado, na qual o texto passa a ser percebido como mediador da interação. No caso em que nos referimos, podemos afirmar que o texto-estrutura já traz vestígios de âmbito enunciativo, visto que apresentar a forma de um poema modernista já remete, de antemão, ao contexto que tornou tal configuração textual possível, não sendo possível, portanto, desarticular o campo da estrutura do campo das práticas sociais.

Foram orquestradas algumas considerações a partir dos estudos bakhtinianos e sua relação com a literatura para subsidiar nossas análises. Esperamos que o presente capítulo possa contribuir para a composição de estratégias docentes enriquecedoras, alertando que a atividade docente não deve partir do imanentismo formal (que durante tanto tempo esteve em vigor) ou do centramento em questões de ordem estrutural dos textos literários trabalhados em sala de aula.

Tal qual demarcam nossas assinaturas, a proposta de transgressão ao método formal privilegia não apenas a concepção morfosintático-semântica da linguagem, mas, sobretudo a avaliação de textos em sua eventicidade real, viva, pautada na concepção arquitetônica de forma, material e conteúdo temático, considerando, para isso, o contexto social e histórico e cultural, de autor-criador e de texto-enunciado na cadência verbo-performática em que os textos são produzidos.

Referências

- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- BANDEIRA, Manuel. **Estrela da Vida Inteira**. 20. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da Criação Verbal**. [tradução feita a partir do russo; tradução Paulo Bezerra]. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1979].
- _____. **Os gêneros do discurso**. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: editora 34, 2016 [1979].
- _____. O problema do Conteúdo, do Material e da Forma na Criação Literária. (1924). In: _____. **Questões de literatura e de estética - A Teoria do Romance**. Tradução (do russo): Aurora Fornoni Bernardini; José Pereira Júnior; Augusto Góes Júnior; Helena Spryndis Nazário; Homero Freitas de Andrade. 6. e. São Paulo: Hucitec, 2010 [1930-1934].
- BRAIT, Beth. Perspectiva dialógica. In: BRAIT, Beth; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília (Orgs.). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012, p. 9-30.
- CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.
- CASTRO, Josué de. **Geografia da fome: o dilema brasileiro - pão ou aço**. Rio de Janeiro: Antares, 1984.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2011.
- FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2005.
- FERRARA, Lucrécia D'Aléssio. **O texto estranho**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

JOBIM, José Luís. **A literatura no ensino médio: um modo de ver e usar**. In: ZILBERMAN, R.; ROSING, T. (Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009, p. 113-137.

LAJOLO, Mariza. **O texto não é pretexto**. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, R.; ROSING, T. (Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009, p. 99-112.

MORRIS, Desmond. **O contrato animal**. Rio de Janeiro: Record, 1990.

———. **O macaco nu: um estudo do animal humano**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. Rio de Janeiro: Record, 1977.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo**. 2001. 347 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SILVEIRA, Ana Paula Kuczmynda da; ROHLING, Nívea; RODRIGUES, Rosângela Hammes. **A análise dialógica dos gêneros do discurso e os estudos do letramento: Glossário para iniciantes**. Florianópolis: Dioesc, 2012.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.