

Entrelaces

Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras-UFC
V. 12 • Nº 24 • Abr.- Jun. (2021) • ISSN 2596-2817

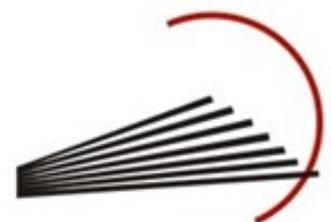
Dossiê “A linguagem literária em sala de aula”



Benedito Antunes
Danglei de Castro Pereira
(Organizadores)



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ



PPGLETRAS
UFC

REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS-UFC

V. 12 • Nº 24 • Abr.- Jun. (2021)

ISSN 2596-2817



Dossiê “A linguagem literária em sala de aula”

**Benedito Antunes
Danglei de Castro Pereira
(Organizadores)**

**Universidade Federal do Ceará – UFC
Programa de Pós-Graduação em Letras**

CONSELHO EDITORIAL DA REVISTA ENTRELACES

ORGANIZAÇÃO

Benedito Antunes - UNESP/Assis

Danglei de Castro Pereira - UnB

EDITORES-GERENTES

Ana Marcia Alves Siqueira – UFC

Orlando Luíz Araújo – UFC

Yuri Brunello – UFC

EDITORA-CHEFE

Francisca Kellyane Cunha Pereira –
UFC

EDITORAS-ASSISTENTES

Mariana Antonia S. Carvalho – UFC

Bárbara Costa Ribeiro – UFC

CONSELHO EDITORIAL

Ana Marcia Alves Siqueira – UFC

Bárbara Costa Ribeiro – UFC

CONSELHO EDITORIAL

Edson da Silva Nascimento – UFC

Emanuel Régis G. Gonçalves – UFC

Euclides V. de P. e N. Holanda – UFC

Francisca Kellyane C. Pereira – UFC

Gabriela Ramos Souza - UFC

Karine Costa Miranda – UFC

Mariana Antonia S. Carvalho – UFC

Matheus Araújo de Souza Silva – UFC

Nathalia Bezerra da Silva Ferreira –
UFC

Orlando Luiz Araújo – UFC

Valéria Correia Lourenço – UFC

Yuri Brunello – UFC

ARTE, DIAGRAMAÇÃO E WEB

José Leite Jr. – UFC

Sandra Mara Alves da Silva – UFC

CONSELHO CONSULTIVO

Alan Bezerra Torres – IFCE	Marco Berisso, Università di Genova _____ (Italia)
Andrea Mazzucchi – Università Degli Studi di Napoli	Margarida Pontes Timbó – FLJ
Anélia Montechiari Pietrani – UFRJ	Maria Aparecida de O. Silva – USP
Antonio Augusto Nery - UFPR	Maria Eleuda Carvalho – UFT
Benedito Antunes – UNESP	Maria Elisalene Alves dos Santos – UVA
Benigna Soares Lessa Neta – IFCE	Marília Angélica Braga do Nascimento – IFRN
Carlos Eduardo de O. Bezerra – Unilab	Matteo Palumbo – Università Degli Studi di Napoli
Cassia Alves da Silva – IFRN	Miguel Leocádio Araújo Neto – UECE
Cid Ottoni Bylaardt – UFC	Nicolai Henrique Dianim Brion – IFCE
Cristiane Navarrete Tolomei – UFMA	Nicole Gounalis – Stanford University
Constantino Luz de Medeiros – UFMG	Pauliane Targino da Silva Bruno – UECE
Danielle Mendes Pereira – UFRJ	Roberto Acízelo Souza – UERJ
Edson Santos Silva – UNICENTRO	Roseli Barros Cunha – UFC
Elena Lombardi – University of Oxford	Rubens da Cunha – UFRB
Francesco Guardiani – University of Toronto	Sandro Bochenek – UEL
Giorgio De Marchis – Università Degli Studi Roma Tre	Sarah Maria Borges Carneiro – IFCE
Harlon Homem L. Sousa – UESPI	Terezinha Oliveira – UEM
José Roberto de Andrade – IFBA	Tiago Barbosa Souza – UFPI
Kall Lyws Barroso Sales – UFSC	Tito Lívio Cruz Romão – UFC
Leonildo Cerqueira Miranda – UFC	Yuri Brunello – UFC
Márcia Manir Miguel Feitosa – UFMA	

NOSSA CAPA

O artista gráfico holandês M. C. Escher (1898-1972) achava que as pessoas tendem a compreender as imagens mais facilmente por meio das palavras escritas do que pelas próprias imagens. Por isso, preferia ele próprio descrever seus trabalhos. Assim ele descreve “Répteis”: “Entre objetos de vários tipos, há um caderno de desenho, no qual se vê um desenho: um mosaico formado de figuras em forma de répteis, em três cores contrastantes entre si. Um desses animais está visivelmente cansado de permanecer imóvel e achatado entre os seus iguais e, por isso, estica uma pata para fora do caderno e se desprende para entrar na vida real. Sobe pela capa de um livro de animais para crianças para avançar com esforço sobre uma subida escorregadia de um esquadro de desenho, até o topo de sua existência. Após um breve repouso, passando por cima de um cinzeiro, retorna à superfície plana do papel do desenho, onde, obediente, insere-se entre os seus velhos companheiros e retoma sua função de elemento da divisão do plano.” (ESCHER, M. C. *Grafica e disegni*. Trad. Luciana Caglioti. Köln: Benedikt Taschen, 1992. p.10).

A estampa e a descrição do artista, marcadas pelo contraste entre a objetividade e as sugestões de sentido, refletem a complexidade da literatura e ilustram a natureza dos ensaios reunidos nesta edição de *Entrelaces*, em que se procura abordar a linguagem literária em sala de aula, contemplando as diversas dimensões de produção, circulação e recepção da obra literária.

SUMÁRIO

<i>Apresentação</i>	08
Benedito Antunes Danglei de Castro Pereira	
<i>Quem quer ler? Itinerários para a formação de um público leitor através de clubes de leitura</i>	15
Aline Brito Vergas Silva	
<i>Tal BNCC, qual ensino de literatura?</i>	34
Rildon Cosson	
<i>Literatura e cinema: mediação para promoção de leituras</i>	53
Marina Gonçalves Ângela Jocelia Guimarães Cláudio Mello	
<i>Da leitura poética à escrita multimídia: uma prática literária em contexto de pandemia</i>	69
Lúcio Flávio Gondim da Silva	
<i>Letramento Literário: uma experiência com contos maravilhosos contemporâneos</i>	89
Vanessa França Fabiane Verardi	
<i>A linguagem literária crítica/mediadora das narrativas híbridas na sala de aula: vias de descolonização</i>	110
Cristian Lopez Wilson Pruzak dos Santos	
<i>A (re) escrita de si e do outro: o gênero discursivo crônica como prática autoral de produção literária em sala de aula</i>	127
Fabiane de Jesus Caldas Brito Adelino Pereira dos Santos	
<i>Poema-ação: vozes discentes em versos</i>	148
Norma Seltzer Goldstein Luciana Taraborelli Viviane Mendes Leite	
<i>Opressão de gênero e violência de Estado na literatura brasileira contemporânea e sua abordagem no livro didático de Ensino Médio</i>	167

Adão Marcelo Lima Freire Alves
Jéssica Maria Cruz Silva

*Entre as fronteiras da teoria, da análise e do ensino: alguns desafios do professor de literatura.....*188

Rian Lucas da Silva
Otoniel Machado da Silva

*A literatura que gagueja e a experiência ética na educação.....*203

Gabrielle Forster

*A Literatura e os estudos literários na escola: algumas reflexões.....*218

Pablo Lemos Berned
Demétrio Alves Paz

*A leitura literária no curso secundário e o ideal humanista de formação.....*234

Rejane Rodrigues Almeida de Medeiros
Constantino Luz

APRESENTAÇÃO

Os artigos publicados nesta edição de *Entrelaces* apresentam reflexões que consideram a literatura como um dos fatores de emancipação do leitor em formação. Sob diferentes perspectivas, destacam a importância da leitura literária, a complexidade de sua linguagem e os desafios do ensino da literatura nos dias de hoje.

Ao defender a importância da literatura e seu caráter “ilustrado”, o autor de *O demônio da teoria* comenta que “o próprio da literatura é a análise das relações sempre particulares que reúnem as crenças, as emoções, a imaginação e a ação, o que faz com que ela encerre um saber insubstituível, circunstanciado e não resumível sobre a natureza humana, um saber de singularidades”.¹ Orientados por essa concepção de Compagnon, que enfatiza as singularidades do saber literário, acolhemos trabalhos que refletem sobre a importância da literatura e de seu ensino colocando em primeiro plano a linguagem literária em suas diversas possibilidades e os desafios de se promover essa dimensão em sala de aula.

À vista da heterogeneidade de escopos dos artigos que compõem o dossiê, procuramos agrupá-los em uma linha temática que favoreça o estabelecimento de relações entre o enfoque de cada um e o conjunto dos estudos, buscando as ressonâncias entre eles, mas respeitando suas complexidades e particularidades.

O primeiro artigo, intitulado “Quem quer ler? Itinerários para a formação de um público leitor através de clubes de leitura”, de Aline Brito (UFPA) e Vergas Silva (UFPA), aborda ações para a formação de um público leitor de literatura em clubes de leitura na Educação Básica, mais especificamente na Escola de Aplicação da UFPA. O pressuposto da reflexão compreende a literatura como uma possibilidade para o desenvolvimento crítico e social do indivíduo, aspecto central da argumentação teórica do texto, que investiga, inclusive, a leitura literária e a sua contribuição para a formação dos leitores de literatura em âmbito escolar.

¹ COMPAGNON, A. *Literatura para quê*. Tradução Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009, p.59.

As reflexões de Rildo Cosson (UEPB), autor do segundo artigo, dialogam com a inquietação de Brito e Silva quanto à necessidade de se pensar o ensino de literatura como uma forma de valorização do caráter artístico da literatura, propondo uma linha de abordagem que prime pela formação humana do leitor. Ao apontar a fragilidade da abordagem do literário nas linhas centrais da BNCC, o artigo de Cosson demonstra que, apesar de sua “pretensa modernização” no tocante ao ensino de língua materna, o documento repete equívocos anteriores ao conceber o estudo da literatura como auxiliar ao ensino de Língua Portuguesa, negligenciando as especificidades da linguagem literária. A leitura crítica que o autor faz da BNCC indica, portanto, a necessidade de que o documento deve ser acompanhado de uma permanente reflexão sobre a sociedade e a educação, em particular sobre o conceito de língua e de literatura a ser valorizado na escola.

A inquietação de Cosson face à BNCC aparece como tema no terceiro artigo do dossiê: “Literatura e cinema: mediação para promoção de leituras”, de Marina Gonçalves (UNICENTRO); Ângela Jocélia Guimarães (UNICENTRO) e Cláudio Mello (UNICENTRO). Nele, à interrogação que funciona como provocação no título do artigo de Rildo Cosson – “Tal BNCC, qual ensino de literatura?” – os autores respondem com a mediação de leitura como uma forma de reorganizar a relação pragmática do texto literário com o ensino de língua materna. A promoção da leitura literária a partir da escola, com base em referenciais da concepção interacionista de linguagem e da didática do ensino como um processo social, são eleitos como caminhos a serem trilhados em uma possível renovação do ensino de literatura. Tomando como ponto de partida teórico as ideias de autores como Bakhtin (2006), Volóchinov (2013) e Vygotsky (2001), o estudo demonstra a pertinência de se considerarem tanto os interesses literários dos estudantes como seus hábitos de interação pelas mídias sociais em uma proposta pedagógica voltada para o fomento à leitura literária, aspecto que alinha o estudo aos dois artigos que o precedem.

A mobilização de tecnologias para o ensino de literatura é tema do quarto artigo, que compõe com os anteriores um conjunto que destaca a importância de se pensar o traço inovador do ensino ao propor aos alunos o contato com o texto literário. Intitulado “Da leitura poética à escrita multimídia: uma prática literária em contexto de pandemia”, o artigo de Lúcio Flávio

Gondim da Silva (UFC) traz reflexões sobre a experiência midiática como provocação em relação à ideia de que a leitura da literatura está em crise nos dias de hoje. O autor vê nas experiências de escrita literária uma opção metodológica em um ambiente de distanciamento físico nas relações de ensino no ano de 2020. A introdução da prática com a preparação do e-book intitulado “Poesia em Pandemia”, produzido por estudantes do Ensino Médio de uma escola pública na cidade de Fortaleza, no Ceará, encontra ressonância nas observações do autor, baseadas em Cândido (1995), Rouxel (2013) e Soares (2006). Ocupam, porém, lugar de destaque os comentários da ação prática que o artigo entende como saída para a chamada crise da leitura literária, de que o autor parece duvidar.

O artigo seguinte, “Letramento Literário: uma experiência com contos maravilhosos contemporâneos”, de Vanessa França e Fabiane Verardi, apresenta um recorte de uma atividade de letramento literário, tendo como foco central contos maravilhosos contemporâneos de Marina Colasanti nas aulas de Literatura Brasileira destinadas a estudantes do segundo ano do Ensino Médio de um colégio público militar. A reflexão demonstra a importância da discussão do texto literário de diferentes gêneros em ambiente escolar ao apresentar o conto maravilhoso como possibilidade de leitura significativa a jovens leitores e proporcionar, por meio da experiência da leitura, uma possibilidade de alteração e ampliação da subjetividade leitora dos alunos. Pensado a partir da ideia de letramento literário, o diálogo entre teoria e prática constitui mecanismo capaz de ampliar o universo social e humano de leitores em formação.

O artigo “A linguagem literária crítica/mediadora das narrativas híbridas na sala de aula: vias de descolonização”, de Cristian Lopez (IFMT) e Vilson Pruzak dos Santos (UNIOESTE), apresenta uma abordagem dos textos literários chamados híbridos em ambiente de ensino. Para os autores, a polissemia inerente ao discurso artístico da literatura possibilita um caminho para a formação de leitores por meio do diálogo entre História e ficção como um caminho para a formação crítica dos leitores. Partem do princípio de que a leitura de obras dessa natureza oferece perspectivas para o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos diante do discurso historiográfico oficial.

O esforço para a apresentação do literário a leitores jovens é tema central do artigo “A (re)escrita de si e do outro: o gênero discursivo crônica como prática autoral de produção literária em sala de aula”, de Fabiane de Jesus Caldas Brito (Professora de Língua Portuguesa da Prefeitura Municipal de Cairu). Nele, a autora apresenta parte de uma proposta de investigação qualitativa, pesquisa-ação educacional e intervenção pedagógica, que dá centralidade à autoria docente como elemento motivador para escrita e reescrita autoral de crônicas literárias no nono ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da região do Baixo Sul da Bahia. Ao contemplar o trabalho com a crônica, o artigo indica possibilidades para a apresentação do literário a leitores em formação e estende a reflexão sobre os impactos desse trabalho na própria formação docente, neste caso, a autora do artigo no Mestrado Profissional em Letras – PROLETRAS.

A busca por uma maior interação entre teoria literária e prática docente é retomada no artigo “Poema-ação: vozes discentes em versos”, de Norma Seltzer Goldstein (USP), Luciana Taraborelli (USP) e Viviane Mendes Leite (USP). O artigo aborda o poema como um gênero cuja interpretação se abre para mais de um sentido de leitura em sala de aula. Ao pensar a poesia como um meio para o desenvolvimento criativo e estético do leitor, o artigo constrói-se sobre a premissa de que o estudo do poema possibilita uma motivação para que alunos possam ler e escrever de maneira reflexiva e criativa. Isso é demonstrado pela apresentação de três oficinas de leitura e de criação poética.

No artigo “Opressão de gênero e violência de Estado na literatura brasileira contemporânea e sua abordagem no livro didático de Ensino Médio”, de autoria de Adão Marcelo Lima Freire Alves (UESPI) e Jéssica Maria Cruz Silva (UESPI), analisa-se a maneira como o livro didático trata a opressão de gênero e a violência na literatura brasileira contemporânea. O artigo seleciona como corpus o capítulo “Tendências contemporâneas da literatura brasileira” do livro *Novas Palavras 3.º ano*, de Emília Amaral *et al.* (2016) para problematizar o espaço destinado no corpus literário a textos de autoria feminina. Procura, dessa forma, contribuir para se pensar a necessidade de ampliação da discussão de temas ligados à violência em uma abordagem que preveja na literatura formas para que o aluno compreenda as tensões sociais

representadas pelo literário, aspecto eleito como central na reflexão proposta e que, segundo as autoras, levaria à ampliação da visão de mundo.

No artigo “Entre as fronteiras da teoria, da análise e do ensino: alguns desafios do professor de literatura”, de Rian Lucas da Silva (IFPB) e Otoniel Machado da Silva (IFPB), encontra-se uma reflexão sobre os vários desafios que o ensino da literatura pode apresentar para o professor do Ensino Médio. Nesse sentido, considera a precarização da formação docente ao lado da necessidade de articulação entre teoria e prática em uma abordagem do texto literário, o que indica lacunas na formação dos professores de literatura. Ao refletir sobre a formação docente como um dos desafios para o ensino de literatura, o artigo contribui para o escopo do dossiê, pois considera que os problemas relacionados ao ensino de literatura encontram ressonância na formação de professores de literatura. Esse aspecto alinha este artigo aos anteriores e contribui para se compreender a importância da teoria, no caso a noção de literariedade desenvolvida pelos formalistas russos, e os desafios de sua utilização pelo docente de literatura.

A importância da teoria literária como subsídio para a atuação do docente de literatura é retomada no artigo “A literatura que gagueja e a experiência ética na educação”, de Gabrielle Forster (UFSM), que dialoga com o texto de Silva e Silva, mas propõe uma leitura crítica em relação à diminuição progressiva do espaço da literatura nas aulas de Língua Portuguesa nos dias de hoje. Ao refletir sobre o que considera “descrédito crescente que envolve a literatura como disciplina”, o artigo retoma a importância da teoria presente no trabalho anterior, apontando para a fragilização do ensino de literatura, o que define como “gagueira” na apresentação do texto literário a leitores em formação.

O artigo retoma, assim, o diagnóstico feito pelos dois primeiros textos do dossiê ao abordar as limitações da valorização do literário como descaracterização da disciplina na integração ao conteúdo de Língua Portuguesa, conforme a proposta da BNCC (2018). Nesse sentido, o artigo reúne os pontos centrais dos estudos apresentados anteriormente ao indicar que, não a literatura, mas o seu ensino está em xeque nos dias de hoje por causa de um progressivo distanciamento de leitores em formação do texto literário. Dessa forma, o traço humano presente no literário, bem como sua

dimensão ética e moral, são prejudicados pelo distanciamento também de docentes de Língua Portuguesa da especificidade do texto literário.

A polêmica entre a formação docente e a integração da literatura ao conteúdo de Língua Portuguesa como aspecto a diminuir a importância histórica da literatura na formação humana de jovens leitores encontra no artigo “A Literatura e os estudos literários na escola: algumas reflexões”, de Pablo Lemos Berned (UFFS) e Demétrio Alves Paz (UFFS), mais uma voz em ressonância no dossiê. No estudo, a sala de aula é vista como espaço privilegiado para a formação de leitores, mas a reflexão chama a atenção para fatores que afetam esse processo, como a carga horária excessiva de professores, a precarização de sua formação e as tentações midiáticas, aspectos apresentados como elementos que dificultam que as escolas cumpram o papel estratégico de motivar o hábito de leitura de textos literários entre jovens.

Esse distanciamento da escola em relação ao ensino de literatura é objeto de discussão do artigo “A leitura literária no curso secundário e o ideal humanista de formação”, de Rejane Rodrigues Almeida de Medeiros (UFScar) e Constantino Luz (UFMG). Nele, os autores analisam as formas de representação da leitura em sala de aula presentes em periódicos educacionais e livros escolares que discutem o currículo ou a leitura literária. Para isso, abordam obras como *Revista Pedagógica* (1894-1896), *Revista de Educação* (1927-1961), a *Antologia nacional* (1895), de Fausto Barreto e Carlos de Laet, *Seleção clássica* (1914), de João Ribeiro, e *Céu, terra e mar* (1914), de Alberto de Oliveira, *Português através de textos* (1969), de Magda Soares. O artigo demonstra a precedência da leitura literária no ensino de Língua Portuguesa até meados da década de 1960 e indica que progressivamente essa forma de leitura perde espaço no contexto escolar. Esse aspecto dialoga com as inquietações críticas presentes nos artigos que o precedem no dossiê, mas encontra aqui um espaço singular para se refletir sobre os problemas que decorrem de uma incorporação acrítica da literatura à disciplina de Língua Portuguesa na BNCC.

Apesar dessa espécie de apagamento da literatura na Educação Básica que perpassa parte dos artigos que compõem o dossiê, observa-se nele a indicação de caminhos exitosos para o trabalho com o texto literário em

ambientes de ensino. Em seu conjunto, os estudos consideram a relevância humanística da literatura e privilegiam a singularidade do saber literário como base para a formação de leitores.

Ao encerrar esta apresentação, agradecemos aos autores que submeteram manuscritos para o dossiê. Os trabalhos selecionados foram agrupados e comentados, sempre respeitando a diversidade de escopos de investigação que caracteriza cada um deles, com a finalidade de sugerir ressonâncias entre as abordagens. Agradecemos, por fim, aos leitores e esperamos contribuir para a contínua valoração da literatura e de seu ensino. Desejamos uma ótima leitura dos artigos que se seguem.

Benedito Antunes (UNESP/Assis) e Danglei de Castro Pereira (UnB)

Quem quer ser? Itinerários para a formação de um público leitor através de clubes de leitura

Aline Brito²
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Vergas Silva³
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Resumo

Este artigo discute os itinerários para a formação de um público leitor através de clubes de leitura na educação básica⁴. Para tanto, parte do pressuposto de que a literatura oferece condições para o desenvolvimento crítico e social do indivíduo, além de ser instrumento de ensino de muitas áreas do conhecimento. A metodologia utilizada foi tipicamente qualitativa, baseada na abordagem teórico-bibliográfica, buscando responder ao seguinte problema de pesquisa: qual a importância dos clubes de leitura para formação de leitores no ensino médio da Escola de Aplicação da UFPA? Este estudo concluiu que se torna imprescindível a presença do clube de leitura no âmbito escolar, tanto no que concerne à democratização da leitura quanto à formação do leitor, já que o ato de ler se configura como uma competência que potencializa a percepção dos saberes que o discente terá acesso nas diversas disciplinas de forma dinâmica e interativa, além de proporcionar melhor capacidade de interpretação, não somente do texto em si, mas do mundo, ou nos termos de Paulo Freire (1989), mobilizando “a palavramundo”.

Palavras-chaves

Literatura. Clube de leitura. Formação de leitor.

² Possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Pará (2016). Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Pará (2018). Professora efetiva da Escola de Aplicação da UFPA. É atualmente coordenadora do clube de Leitura da Escola de Aplicação da UFPA, projeto aprovado via edital PIBEX/UFPA.

³ Possui graduação (2003), mestrado (2006) e doutorado (2012) em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atualmente é professora da Educação Básica na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará.

⁴ O presente artigo se desdobra no contexto do clube de leitura da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, “Canário literário”, instituído pelo projeto Pibex, aprovado e em curso desde 2019. O projeto firma parceria com professores da rede Estadual de ensino, promovendo encontros conjuntos entre alunos da Escola de Aplicação da UFPA e alunos da rede estadual de ensino (no momento, entretanto, devido à situação da pandemia, apenas os encontros remotos com alunos da Escola de Aplicação da UFPA têm se tornado viável).

Introdução

A mídia, ou os meios de comunicação (livros impressos, rádio, televisão, computadores etc.), sempre estiveram presentes no cotidiano humano desde muito tempo. Já no século XV, com o Renascimento, a imprensa se desenvolvia, substituindo a relação de oralidade, fortemente presente entre aluno e professor, pelo livro impresso, que exigia menos memória e concedia mais autonomia ao aluno, que, agora, tinha em mãos um instrumento que proporcionava um estudo mais solitário (CHAUÍ, 2006). Benjamim (2014) anuncia a reprodutibilidade técnica da obra de arte pelos meios do cinema e da fotografia, que, no século XIX, nascem para cada vez mais forjarem uma realidade transmutada no século XX pelo surgimento da televisão e da internet, que caracteriza uma verdadeira segunda Revolução Industrial (SCHAFF, 2012). Apesar de todas as mudanças no contexto midiático, algo é sempre preponderante em todo esse percurso: o papel do leitor. É o leitor quem decifra e seleciona o que ler ou não ler na internet; é o leitor que escolhe se lerá algo no meio impresso (livro) ou em componentes virtuais (*e-books*).

E quem é esse leitor moderno? Qual sua visão de mundo? Colocado o ponto em termos escolares: quem é o leitor que o professor encontra na sala de aula? Ele lê o mundo? Em termos de leitura, ele tem acesso a quê? Paulo Freire (1984) já mencionava a importância da leitura para o âmbito discente e de sua influência no aprendizado, bem como na competência que o leitor adquire com a leitura, no que diz respeito à mobilização dos conteúdos ministrados pelas disciplinas diversas em sala de aula. Não se trata da quantidade de livros lidos, de páginas ou conteúdos memorizados; não é dessa leitura que Freire (1984) fala, mas de uma leitura que é singularmente envolvida em uma constante significação de mundo pelo sujeito.

Nesta mesma perspectiva de abordagem, Luzia de Maria (2016) coloca a importância da leitura e daquele que a ela se volta, o leitor, no contexto escolar enquanto elemento formativo de maior maturidade intelectual e capacidade interpretativa, não só do conteúdo curricular, mas do mundo. O leitor deve reconhecer na leitura não uma série de dados a memorizar, mas a “palavramundo”, nos termos de Freire (1984): o mundo sempre é lido por nós com vivacidade, como acontecimentos (narrativas) cheios de significado, apreendidos na memória. Assim deve ser a palavra lida pelo leitor, assim deve ser a leitura: uma redescoberta desse mundo de humanos e acontecimentos significativos para o leitor. Essa é, por excelência, a meta de um projeto que se pretenda à formação de leitores, como o é o clube de leitura; redescobrir ou tornar visível a potência da narrativa.

Como este espaço dedicado à formação do leitor, nas escolas, o clube de leitura, de um lado, inaugura um espaço, um *habitus*, para o acesso à leitura, à sociabilidade e à democratização dessa atividade; de outro, ele constitui campo privilegiado de maior potencialização da intertextualidade entre os saberes das disciplinas. O último ponto é também reiterado pelo melhor desempenho dos discentes nas disciplinas e exames – a este exemplo, temos o ENEM –, conforme constatado tanto na escola em que o clube atua quanto em outras onde a existência dos clubes se faz presente. Em suma, podemos dizer que a presença do clube de leitura nas escolas torna-se essencial, e mesmo imprescindível, dada a importância da leitura e o respectivo *tornar leitor* nosso discente.

Diante de tudo, este artigo parte do pressuposto segundo o qual a literatura é uma das dimensões culturais que oferecem condições para o desenvolvimento do ser e que, por esta razão, pode ser instrumento e meio de ensino de muitas áreas do conhecimento, além dela própria. Vale lembrar seu uso no ensino da leitura, sobretudo. Com base em tal pressuposto, este artigo tem como objetivo compreender a influência dos clubes de leitura para a formação do público leitor na educação básica. Para dar conta desse desígnio, lançamos o seguinte problema de pesquisa: qual a importância dos clubes de leitura para a formação de leitores no ensino médio? A hipótese aferida supõe que a participação de estudantes em espaços que mobilizem formas diversas de experiência de leitura é fundamental para desenvolvimento de um público comprometido com a leitura e a literatura. A metodologia de construção deste artigo é de natureza teórico-bibliográfica.

Conforme os resultados deste artigo, torna-se imprescindível a presença do clube de leitura no âmbito escolar, tanto no que concerne à democratização da leitura quanto à formação do leitor, já que o ato de ler se configura como uma competência que potencializa a percepção dos saberes que o discente terá acesso nas diversas disciplinas. Além disso, a escola precisa configurar-se enquanto espaço cultural, de acessibilidade e vivências onde o sujeito perceba a si, enquanto estudante, mas também enquanto cidadão autônomo e crítico. O clube de leitura é lugar-comum dessas amplas características, muito embora não seja uma realidade na grande maioria das escolas do Brasil.

Por fim, este artigo está estruturado em três seções, além da introdução e das considerações finais. A primeira apresenta o referencial teórico no qual se ancora a análise empreendida neste estudo; a segunda discute as relações entre leitura, literatura e capital cultural; a terceira e última seção demonstra a importância dos clubes de leitura para a formação de um público leitor.

1 O poder da narrativa: a leitura como direito humano

I. “(...) Terminava a nevada. (...) O mundo parecia encantado, imobilizado numa pureza glacial, e sua imundície natural ficava submersa e envolta no sonho de um fantástico feitiço de morte;” II. “Deus ajuda a quem cedo madruga”; III. “Eu cantarei a Noite, mãe dos deuses e dos homens (...). Ouve, deusa venturosa, de escura luz, constelada (...) Tu que as angústias apagas e adormece as dores.”; IV. “– Como está? – Bem, mas resfriada, e você?”.

Os pequenos excertos acima devem nos trazer confusões, afinal, temos: I. uma narrativa pertencente ao universo das obras “clássicas” de literatura (*A montanha mágica*, de Thomas Mann); II. um ditado popular sem autor definido; III. um hino órfico da tradição grega (*Hino à noite*); e IV. uma conversa informal entre amigos. O que eles têm em comum? Em I e III, temos narrativas formais, porém com finalidades diferentes: *A montanha mágica* é escrita especialmente para ser lida, mas o *Hino órfico à noite*, apesar de seguir uma linguagem formal, é escrita não com esse objetivo específico, mas como registro para ser lembrado para os futuros devotos dos cultos órficos e, sobretudo, para ser cantado em homenagem à deusa da noite (lembramos ainda que a leitura, além de ser cantada, deve seguir outros protocolos, como horas e dias específicos, além de ser realizada sob a queima de incensos).

Neste sentido, a narrativa escrita, tal como se apresenta no *Hino órfico à noite*, é diametralmente oposta à narrativa de *A montanha mágica*, porque tem por objetivo, sobretudo, a repetição de fórmulas e informações gerais para uma cultura que, a exemplo da grega, é eminentemente oral (HARTLEY, 2012, p.138). Seguindo esse percurso, podemos aproximar II de III, no sentido de ser também formal, mas prescindir da oralidade como recurso primevo, pois a mitologia, assim como os ditados, nasce sempre do seio popular, da palavra antiga que passa de geração em geração, sem autor definido (os *Hinos órficos*, assim como os ditados, prescindem da mesma discussão quanto à titularidade ou falta de autores).

Mas e IV? Uma conversa informal, daquelas que qualquer um pode assumir em seu dia a dia, seja pessoalmente ou via *WhatsApp* e mídias diversas, comunga com os outros três? Ora, ela conta, comunica, narra um acontecimento no tempo, que ressoa em seu interlocutor, e nisso, ela é tão pertinente e eficaz quanto as outras; em suma, o pequeno diálogo IV tem em comum, em relação às outras opções, a narrativa. O propósito de ela ser inserida ao lado de tantas outras opções é mostrar o quanto a narrativa está presente na cotidianidade, seja em leituras consideradas parte do vasto campo literário clássico (*A montanha mágica*), seja em campos simbólicos surgidos no seio da oralidade mítico-religiosa (*Hino à noite*) ou sabedoria popular (ditados populares), assim como em uma simples conversa do dia a dia (discurso

informal). Parte das nossas relações construídas, das séries e novelas tão em voga na atualidade, a narrativa constitui parte de nosso existir:

Elas (as narrativas) compõem e estruturam nosso cotidiano: contamos e ouvimos histórias continuamente. Ao encontrar amigos, ao apresentar nossas ideias e conceitos, ao discutir e defender nossas posições, ao projetar nossas perspectivas de futuro e até mesmo ao buscar um sentido mais pleno para nossas vidas, somos perpassados por fios de histórias. Uma boa parte do que ouvimos e contamos, entre familiares, em animadas reuniões sociais ou no ambiente de trabalho, são episódios encadeados em consequentes desdobramentos, caracterizando o gênero narrativo. (MARIA, 2016, p. 32).

Quando falamos de leitura e formação de um público leitor, precisamos, portanto, ter esse ponto em vista: se o sujeito não é leitor, não significa que ele prescinde da habilidade da leitura em geral; se a leitura é sempre ler, decodificar ou construir uma narrativa, e a narrativa faz parte do mundo – sobretudo, a narrativa oral – e da nossa cotidianidade, conforme mostramos acima, então o que esse sujeito “não leitor” não possui no momento é, especificamente, o hábito da leitura das narrativas de certo cunho, a narrativa escrita, aquela literária formal e científica, consagrada pelo saber acadêmico. Se o ambiente para o acesso não for proporcionado ou for demasiado distante do mundo do “não leitor”, há sempre uma grande impossibilidade de formar leitores (a este ponto voltaremos no tópico III).

Se a narrativa faz parte da cotidianidade, do existir humano, chegamos a um ponto de considerar se ela também não consiste em um direito básico. Candido (2004), ao nos falar da narrativa literária, em particular, também como pertencente ao âmbito de nosso cotidiano, chama atenção para a literatura em sentido amplo, assim como a narrativa, enquanto criações de cunho poético, “(...) ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações” (CANDIDO, 2004, p. 174). Ele ainda aponta o direito que todo sujeito deve possuir ao seu acesso e vivência, já que é algo que não pode deixar de prescindir.

A narrativa literária, enquanto linguagem que nos dá a conhecer e refletir sobre a humanidade, o mundo, os valores, a beleza e a arte, deve vigorar como um direito humano ao lado de tantos outros. Isso não nos deve parecer estranho, posto o indicativo disso na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) ao acentuar como objetivo do ensino o atendimento ao “pleno domínio da leitura”, assim como “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (LDB, 1996). Ora, se a narrativa literária é capaz de promover a construção

de diversas reflexões e o aprimoramento ético e humano, devemos concluir, portanto, que nada atende mais à formação da pessoa humana e à autonomia intelectual do que o incentivo e a formação do leitor.

E de que forma a leitura promove tais bases? Não é a leitura em termos de memorização mecânica da *Ética a Nicômaco*, por exemplo, que tornará o leitor propriamente mais ético, nem um melhor cidadão, mas sim a compreensão dos dilemas humanos nas narrativas com relação à sua própria vivência e mundo. Para isso, o itinerário para a formação de um público leitor, especialmente para o público a que nos dirigimos, a educação básica, em específico, o ensino médio, deve proporcionar um acesso a leituras diversificadas que devam manter a palavra em um registro que privilegie um vínculo com elementos do espaço-tempo do discente.

Ademais, incorremos em aspectos pragmáticos, onde uma leitura técnica como a *Ética a Nicômaco*, por exemplo, não seja a mais viável, por estar deveras distante dos referentes empíricos do discente. Considerada a leitura como direito, é primordial garantir isso ao público por meio de metodologias adequadas, que apresentaremos no tópico 3. Ademais, é importante entender, ainda, que a leitura pode converter-se numa espécie de capital cultural, capaz de fazer a diferença na aprendizagem dos/as discentes, sobretudo, em espaços de saber institucionalizado.

2 Leitura, literatura e capital cultural

Nas últimas décadas, cresceu no país o número de clubes de leitura, muito embora esse fenômeno seja bastante comum em lugares como América do Norte e Europa, por exemplo. No Brasil, esse evento vem gerando a necessidade de se fomentar estudos que deem conta das especificidades desse crescimento (SOUZA, 2018). Um dos principais interesses da academia recai, especificamente, sobre a relação entre clube de leitura e o processo de construção do sujeito que lê. Em outras palavras, “a busca de estratégias para a formação de leitores mobiliza pesquisas nos mais diversos campos do saber” (VALENTE; DOMINGOS, 2019, p. 22). Na esteira desses estudos, o presente artigo considera os clubes de leitura um lugar propício ao cultivo dos saberes literários e à constituição de leitores na escola, apreendendo, principalmente, a literatura como um expediente de aprendizagem, cuja relevância desdobra-se para a vida individual, social e cultural dos(as) estudantes. Segundo a perspectiva deste artigo, o uso educacional da literatura está, entretanto, bem além do ensino-aprendizagem. A literatura, nesse

contexto, pode tornar-se uma experiência humana capaz de contribuir, reiteradamente, para a “construção do *ser* leitor” (VALENTE; DOMINGOS, 2019, p. 24).

Respalhando-nos nessa abordagem, consideramos que os clubes de leitura, inseridos no campo da educação, atendem a uma função social muito importante: eles são suscetíveis a desempenhar demandas caras ao processo de aprendizagem escolar. Os clubes de leitura podem gerar benefícios que visam expandir formas variadas de conhecimento, permitindo a construção da autonomia, cooperação, criticidade, criatividade e responsabilidade. Ademais, conforme nosso ponto de vista, prestam-se ainda para o desenvolvimento da cidadania. Partindo deste pressuposto, inferimos que a literatura, na educação básica, ao promover o incremento da competência leitora e cultural dos estudantes, compõe também um trabalho na formação de leitores críticos e reflexivos, capazes de enxergar o mundo e os fenômenos sociais de modo ampliado, conseguindo, desta maneira, pensar, agir e reagir de forma autônoma nesses contextos. Entretanto, isso só é possível caso tomemos a “literatura como uma experiência e não um conteúdo” (COSSON, 2011, p. 113).

À vista disso, entendemos que é possível criar situações e necessidades significativas de uso da literatura como diferencial no ambiente escolar, considerando seus resultados vantajosos. A este respeito, é interessante observar como Marta Moraes Costa (2019) compreende a literatura. Para essa autora, a literatura é tomada enquanto texto que, ao mesmo tempo, 1) mede o nível de leitura de uma pessoa; 2) faz uso da língua de maneira potencializada; e 3) compõe-se por múltiplos sentidos e conotações. Ainda segundo ela,

a literatura tem sido ao longo da história um texto que serve de parâmetro para avaliar o estado de leitura de uma pessoa, por ser um texto que usa os recursos da língua de maneira potencializada, isto é, além do uso cotidiano para a comunicação e informação. Principalmente, porque procura concentrar muitos sentidos em uma só frase, criando níveis de conotação. Por isso, conhecer os textos, saber compreender o que dizem em suas várias camadas de sentido e, sobretudo, transformá-los em ação e atitudes, constituem efeitos benéficos da boa literatura. (COSTA, 2019, p. 9).

Diante das considerações dispostas acima, depreendemos que a presença da “boa literatura” e dos clubes de leitura no contexto escolar, além de representar um incentivo impreterível à formação do leitor, propicia, sobretudo, novas e diferenciadas experiências afetivas, além do reordenamento das concepções e visões de mundo dos estudantes. É esta a função da literatura, proporcionar a viagem, a aventura, a invenção. Ademais, é interessante notar como é possível ver alargar formas inesperadas de aprendizagens, por exemplo, os discentes passam a escrever melhor, pois adquirem um repertório mais amplo de informações

através das leituras. Nesse caso, a mediação do(a) professor(a), enquanto estimulador(a), é algo que não se pode preterir. Neste contexto, a literatura surge ainda como um agente capaz de transformar o indivíduo. Essa transformação, certamente, ampara o estudante e o auxilia a se situar com criticidade mediante a realidade histórica, social e cultural herdada. Partindo do reconhecimento dos clubes de leitura enquanto estratégia para formação de leitores, inferimos, reiteradamente, que a literatura se constitui em material indispensável, fonte de reflexão sobre a vida social.

Outra dimensão que merece ser destacada é aquela segundo a qual os clubes de leitura tendem a resgatar o prazer da leitura, transformando o ato de ler numa atividade livre. Na relação lúdica, mas orientada para um saber institucionalizado, a literatura pode ser adotada como um instrumento prazeroso que desperta no estudante o gostar de ler. Por isso, a escola é o espaço ideal para fazer fluir esse gosto pela leitura, pois ela ajuda a formar seres pensantes, reflexíveis e críticos. Em especial na educação básica, é importante que seja usada uma linguagem destinada ao leitor-estudante, que é a peça fundamental.

Com base nessa premissa, “torna-se relevante perceber como práticas de leitura em diferentes momentos da formação de crianças e jovens contribuem para com a função de levá-los a uma relação positiva com os livros” (VALENTE; DOMINGOS, 2019, p. 23). Inserindo esse grau de positividade ao estímulo da literatura, com o encargo de incentivar a vivência de emoções, as mais diversificadas, desvelando uma realidade simbólica que pode ser encantadora, parece ser uma função importante desempenhada pelos clubes de leitura, tendo em vista a formação de um sujeito-estudante-leitor emancipado e que, posteriormente, seja possuidor de memórias afetivas dos livros lidos capazes de transformá-lo no próximo mediador de leitura de literatura em seus próprios espaços sociais. Deste modo, o papel que os clubes de leitura podem desempenhar no processo de formação escolar nos leva a problematizar a questão do “gosto pela leitura” enquanto um capital cultural que pode ser adquirido pelos estudantes.

Este artigo emprega o conceito de capital cultural tal qual problematizado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu em seus estudos sobre desigualdades escolares. Ele será comumente utilizado nesse trabalho como “referência às vantagens culturais e sociais que indivíduos ou famílias mobilizam e, via de regra, os conduzem a um nível socioeconômico mais elevado” (BONAMINO et al., 2010, p. 488). No campo escolar, o capital cultural dos estudantes condiciona suas carreiras no mundo do saber sistematizado, fazendo com que aqueles que já partem de uma situação favorável desde nascença mantenham suas posições.

A análise proposta por Bourdieu e Passeron (2015a), sobretudo na obra *Os herdeiros*, parte de um pressuposto basilar: os(as) estudantes são agentes socialmente

instituídos que portam, em grande medida, uma bagagem social e cultural *incorporada* (herança familiar), que os diferenciam no *mercado escolar*. Por esta razão, os(as) alunos(as) não estão aptos a competir em condições iguais na escola, visto que “existem diferenças de várias ordens, principalmente de acesso aos bens da cultura, entre as famílias, que são responsáveis pela variação no comportamento e no rendimento relativos aos estudos” (SETTON, 2005, p. 79). Nessa perspectiva, os indivíduos incorporariam, no decorrer de suas vidas, um conjunto de *disposições* próprias de sua posição social. A *interiorização*, pelos agentes, de valores e normas sociais facilitaria sua orientação nos domínios inerentes à vida em sociedade, ou seja, é o *habitus* (ou esquemas estruturados e incorporados) que evidencia a influência de um aprendizado passado, conformando e guiando as ações dos agentes. De outra maneira, trata-se de um “sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações” (BOURDIEU, 1983b, p. 65). Pierre Bourdieu (2004), ao conceber o conceito de *habitus* como a interiorização das condições objetivas das quais ele é produto, “constata que os indivíduos aprendem desde muito cedo a antecipar seu futuro de acordo com a experiência vivida no presente” (VALLE, 2013, p. 421).

Desta maneira, conforme Bourdieu e Passeron (2015a) demonstraram, a bagagem transmitida pela família é constituída por vários elementos que farão parte da própria subjetividade do indivíduo, especialmente, o *capital cultural* no estado *incorporado*. O capital cultural pode existir em três estados: no estado incorporado, dá-se mediante disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, quer dizer, manifesta-se na forma de bens culturais, tais como esculturas, pinturas, livros, etc.; e, por fim, no estado institucionalizado, ocorre basicamente na forma de títulos escolares (diplomas, certificados) (BOURDIEU, 2015b). A internalização desse capital exige investimentos de longa duração até que ele se torne “uma propriedade que se fez corpo” e se torne, ainda, “parte integrante da ‘pessoa’, um *habitus*” (BOURDIEU, 2015b, p. 83). Neste caso, o *capital cultural* apresenta-se sob a forma de *disposições duráveis* que se constituem pelos gostos, pelo uso adequado da norma culta da língua e pelas informações sobre o universo escolar. A incorporação do *capital cultural* exige, nesses casos, um trabalho de *inculcação e assimilação* que deve ser realizado diretamente pelo agente, isto é, “não pode ser transmitido instantaneamente [...] por doação ou transmissão hereditária, por compra ou troca. Pode ser adquirido, de maneira totalmente

dissimulada e inconsciente, e permanece marcado por suas condições primitivas de aquisição” (BOURDIEU, 2015b, p. 83).

Segundo essa abordagem, *o capital cultural* (privilégio de poucos) refere-se a um conjunto de recursos e competências disponíveis e mobilizáveis em matéria de “cultura dominante”, que se impõe como “cultura legítima”⁵. Os(as) estudantes distanciados desse aporte cultural teriam grandes dificuldades em alcançar rendimentos escolares satisfatórios, visto que “os conhecimentos dos estudantes são tão mais ricos e extensos quanto mais elevada é a sua origem social” (BOURDIEU, 2015b, p. 80).

Em síntese, a proposta teórica de Bourdieu e Passeron (2009; 2015a; 2015b) se assenta na premissa segundo a qual as trajetórias escolares só podem ser elucidadas em função do meio social de pertencimento dos(as) estudantes, concluindo que as chances de êxito na escola são tributárias, principalmente, do volume de *capital cultural* familiar. Para esta perspectiva, o sucesso escolar dos(as) estudantes mais favorecidos socialmente acha a sua razão de ser nas similitudes culturais sentidas e nas vantagens decorrentes do emprego do *capital cultural* herdado. Contudo, a cultura escolar é uma entre as várias culturas existentes e, por esta razão, não é socialmente neutra.

Embora a sociologia bourdieusiana desenhe um quadro bastante pessimista da função da escola, percebida como instância de reprodução social, vale ressaltar que as relações entre as desigualdades escolares e as desigualdades sociais não são perfeitamente uniformes. A escola não exerce por toda parte o mesmo papel, do mesmo modo e com a mesma extensão no mecanismo da reprodução social, “ainda que a reprodução permaneça uma ‘lei’ geral dos sistemas escolares, a amplitude dessa reprodução depende da maneira como a escola é organizada e como as aulas são dadas” (DUBET, 2012, p. 43). Baseando-se nessa concepção, é possível vislumbrar perspectivas mais positivas. Afinal, há escolas que individualizam suas pedagogias e, assim, tendem a ser mais igualitárias e menos reprodutivas do que as outras. E, no caso das escolas que instituem clubes de leitura capazes de formar leitores críticos, o gosto pela leitura pode converter-se em capital cultural, cujo desdobramento é um alargamento das possibilidades do aprendizado, minimizando taxas de insucesso escolar e, em consequência, amenizando desigualdades escolares.

⁵ Apesar de arbitrária, a cultura escolar seria socialmente reconhecida como a ‘cultura legítima’, como a única universalmente válida.

3 A importância dos clubes de leitura para a formação de um público leitor

Qual a real importância de um clube de leitura? E quais suas estratégias para a formação de um público leitor?

Para a primeira indagação, já temos a resposta: a promoção do *habitus*, do acesso e a democratização da leitura, em outras palavras, a garantia de um direito essencialmente humano. Além, é claro, da incorporação de um capital cultural, que pode reverter-se em aprendizagem escolar. Quanto à segunda questão, o que temos é a pergunta pelas metodologias a serem adotadas para a formação de um leitor competente: após garantir a presença do direito à literatura, cabe a segunda parte, o saber usufruir desse direito. Para tanto, propomos um itinerário de formação do leitor que o clube de leitura Canário Literário, presente na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, adota como diretrizes básicas: I) o clube norteia-se pela leitura participativa e leitura distanciada (SOUZA, 2018); II) as leituras propostas são escolhidas de forma democrática pelos alunos e alunas, englobando todos os gêneros (texto em prosa, poesia, quadrinhos etc.); III) progressiva interseção entre obras ligadas ao universo discente e obras de repertório mais universal; IV) formação do professor-leitor; V) Incentivo à prática da escrita relacionada com as obras lidas.

Em I, temos a diretriz acerca da essência da metodologia do clube: partimos de uma leitura afetiva, onde haverá envolvimento do leitor com a obra, seus personagens e enredo (leitura participativa), ou uma leitura técnica, abordando estilo, contexto e aspectos mais formais da obra (leitura distanciada). Souza (2018) aponta a existência de clubes que seguem por uma ou outra vertente e os problemas no excesso dessa limitação. Concordamos com o autor no que diz respeito a uma abordagem que torne uníssona as duas propostas, afinal, é possível – e até necessário – o envolvimento afetivo com a obra, sem que isso torne excludente a abordagem de certos elementos técnicos: “(...) uma possibilidade não exclui a outra e um mesmo clube tem condições de discutir tanto questões estruturais e formais do livro como relacioná-lo a experiências pessoais dos participantes” (SOUZA, 2018, p. 686).

Em um país onde se perdeu, entre 2015 e 2019, uma média de 4,6 milhões de leitores⁶, tornar os encontros de um clube de leitura em uma mera palestra tecnicista é abolir

⁶ Os dados são da pesquisa “Retratos da leitura no Brasil” (5ª edição), realizada pelo Instituto Pró-Livro (IPL). Cabe destacar ainda que essa queda do percentual de leitores (no sentido formal, ‘leitor’ considerado ‘aquele que leu um livro inteiro ou em partes nos últimos três meses’, conforme definição da pesquisa) está relacionada, comparativamente com o aumento do uso das redes sociais, *Whatsapp*, internet de modo geral, assim como o consumo televisivo em casa. Essa conclusão é apresentada de

voluntariamente o *gêrmen* da leitura que se pretende cultivar no discente. O prazer na leitura, o envolvimento com o enredo e personagem, esse é o ingrediente principal para o início de qualquer leitor promissor, como reitera Luzia de Maria (2016, p. 42): “(...) prazer do texto e não o texto como pretexto. Um mergulho na literatura e não uma história da literatura (...)”. É evidente que isso não exclui a possibilidade de enriquecimento dos diálogos com considerações breves acerca de alguns elementos técnicos da obra. Nas reuniões mensais do clube, essas considerações surgem *in passant*, geralmente colocadas pelos professores, durante os diálogos, como uma conversa ligada sempre a aspectos apontados pelos discentes. O que devemos sempre destacar é a consolidação da prática da leitura pelo discente, tornando-o protagonista do clube. Nisto, passamos para o ponto II.

Paulo Freire, em seu livro *A importância do ato de ler* (1989), sublinha a forma de construção de seu enveredamento pelo caminho da leitura através da interseção entre aspectos referenciais de seu mundo circundante (palavras, objetos, coisas e pessoas) e as leituras: “fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz” (FREIRE, 1989, p. 11). Esse experienciar seu mundo circundante com a leitura também é promovido pela sua escola, de modo a tornar o ato de ler vivo, significativo, a “palavramundo” que mencionamos no início. Se um clube de leitura propõe leituras sem consultar os alunos, ainda que a intenção seja o enriquecimento do capital cultural, não temos a vivacidade nem o comprometimento dos discentes nessas propostas. Ainda que, por exemplo, *Guerra e paz*, de Tólstói, constitua um clássico da literatura universal, não é viável que seja proposto ao discente ainda em vias de “imersamento” no mundo da leitura. Evidentemente, nada impedirá o discente de ler tal obra, mas é imprescindível que seja permitido a ele alcançar um processo de amadurecimento para chegar a tal, conforme pontua Luzia de Maria:

(...) se defendo, com veemência, que o prazer da leitura é ingrediente básico, fundamental, indispensável na formação de leitores, não acho justo esperar que estudantes com pouca ou nenhuma leitura de obras literárias, às vezes nenhuma leitura de livro algum, comecem a ler pelas obras-primas. (MARIA, 2016, p. 42).

acordo com os seguintes dados comparativos entre os anos 2015-2019 realizada pela pesquisa de 2020: **Uso de internet** – 47 por cento (2015) / 66 por cento (2019). **Uso de WhatsApp** – 43 por cento (2015) / 62 por cento (2019); **Uso de Facebook, Twitter ou Instagram** – 35 por cento (2015) / 44 por cento (2019); **Assiste vídeos ou filmes em casa** – 44 por cento (2015) / 51 por cento (2019). O percentual de leitura permanece estagnado em 24 por cento entre 2015-2019 (pergunta da pesquisa: “Quais das atividades que eu vou ler o(a) sr(a) realiza no seu tempo livre? O(a) sr(a) _____ sempre, às vezes ou Nunca”). A tendência, ainda segundo a pesquisa é “(...) o decréscimo na frequência de leitura de quase todos os formatos”. Fonte: Retratos de leitura do Brasil. <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>.

Assim, as propostas e o universo de leitura do discente devem sempre ser acolhidas pelo clube. No clube de leitura em questão, procedemos da seguinte forma: os discentes propõem livros, montando uma lista de leituras; em seguida, faz-se uma votação, da qual são eleitos os livros que serão lidos mensalmente (uma lista de doze livros, um por mês).⁷ De modo a promover o conhecimento de universos variados de leituras, ampliando o repertório do discente (III), os professores também participam das propostas de votação com obras variadas, as quais se submetem, como todas, ao processo de votação. Assim, ao lado, por exemplo, de *Azul é a cor mais quente* (2010), de Julie Maroh, proposta e votada pela maioria discente, temos *Se um viajante em uma noite de inverno* (1979), de Ítalo Calvino, proposto por uma das professoras mediadora do clube, também eleito, lido e discutido pelo clube.

Temos, assim, de um lado, o tema da sexualidade na adolescência, a homossexualidade, a aceitação do grupo, problemas na família etc., temas de *Azul é a cor mais quente* que fazem parte do universo de curiosidade e preocupação do adolescente em processo de descoberta e compreensão de si e do mundo; e, de outro, os temas acerca do ser leitor, suas angústias, o que é o mundo da leitura e suas complexidades (versões, edições, falsificações, processo de construção imaginária etc.) em *Se um viajante em uma noite de inverno*, no qual há profusão de um novo registro da narrativa literária que se dá a conhecer ao jovem leitor. Tem-se, portanto, uma linha de leituras que perpassam o universo do discente e propostas de narrativas outras, que ele pode vir a conhecer e enriquecer seu capital cultural.

Seguindo a abordagem metodológica do clube, temos em V o incentivo da escrita relacionada a leituras e debates das obras, por meio de pequenas resenhas e comentários em um *blog* criado para o clube. Convém destacar que muitos discentes escrevem ainda poesias e textos em prosa de livre tema, que são compartilhados com os demais no *blog*.

Em IV, temos um objetivo específico do clube, o foco na formação de professores leitores, elementos dos quais não se pode prescindir para o fomento à leitura nas escolas. Conforme Luzia de Maria, enquanto os professores não forem leitores e “(...) não enraizarem em suas vidas a leitura como prática emancipatória, a leitura como espaço de conhecimento e

⁷ Lista de leituras dos anos de 2019 (ano de início do projeto) e 2020: (2019) *Olhos d' água* (Conceição Evaristo); *Persépolis* (Marjane Satrapi); *Jeremias – pele* (Rafael calça e Jefferson costa); *O diário de Anne Frank* (Anne Frank); *A revolução dos bichos* (George Orwell); *O castelo animado* (Diana Wynne Jones) e *1984* (George Orwell); (2020): *A mão esquerda da escuridão* (Ursula Le Guin); *Se um viajante numa noite de inverno* (Ítalo Calvino); *Azul é a cor mais quente* (Julie Maroh); *O duplo* (Fiódor Dostoievski); *Vozes de Tchernóbil* (Svetlana Aleksievitch); *A melodia das coisas* (Reiner Maria Rilke); *Vida e destino* (Vasily Grossman); *Por lugares incríveis* (Jennifer Niven); *O que o sol faz com as flores* (Rupi Kaur). Até o momento, a leitura em curso (mês de novembro) é *Vozes de Tchernóbil*, de Svetlana Aleksievitch. Convém ressaltar que sempre no mês de dezembro o clube realiza sessões temáticas com uma obra mais curta (conto ou poesia) e compartilhamento dos escritos dos discentes do clube.

experiência, enquanto não se tornarem leitores autônomos, leitores plenos, pouca condição terão de formar leitores em suas salas de aula” (MARIA, 2016, p. 145). Assim, prioriza-se o professor-leitor em duas frentes: no discente do ensino médio, talvez futuro professor, e no discente graduando. O projeto presente, embora entenda ser essa uma tarefa árdua e deveras ambiciosa, enreda-se nessas duas vias por meio do clube de leitura da Escola de Aplicação, e na recente parceria com a faculdade de Filosofia da UFPA, onde se inaugurou o primeiro clube de leitura desse instituto, de modo a fomentar a leitura no meio acadêmico entre futuros professores, ou mesmo promover o diálogo entre aqueles que já são docentes e habituados à prática da leitura e os graduandos⁸.

Para finalizarmos um adequado panorama acerca das atividades do clube de leitura da escola de Aplicação, podemos enumerar: encontros realizados via *Google Meet*⁹; manutenção de redes sociais (*Fanpage* e *Instagram*¹⁰) com vista a divulgação dos encontros e difusão da leitura por meio de breves análises das obras; parceria com outros clubes de leitura (neste caso, o clube Leia Mulheres-Belém, clube de alcance nacional¹¹) de modo a proporcionar vivências diferenciadas; atividades de cineclube, em parceria com o cinema local (Líbero Luxardo¹²), com o intuito de estabelecer relações entre mídias diversas (livros e cinema), por fim, o fomento à leitura também estabelecido pelo site e *blog*¹³, além do canal no *Youtube* recém-criado¹⁴.

Já no que concerne aos efeitos do clube na vida escolar discente, podemos enumerar, não somente na condição de coordenadoras do clube, mas enquanto docentes ministrantes das disciplinas de sociologia e filosofia: o maior alcance da habilidade interpretativa; relações estabelecidas com os conceitos disciplinares e as obras; o senso de cidadania – com a importância de tal construção tão reiterada pela Lei de Diretrizes Básicas da Educação – por meio do exercício da criticidade, tolerância e empatia. Neste último quesito, é visível a releitura

8 O ‘Clube de Leitura Clave do Poético’ foi fundado em outubro de 2020, em uma parceria com a Escola de Aplicação da UFPA e a Faculdade de Filosofia da UFPA. Sua constituição era prevista dentro dos objetivos do projeto Pibex. O clube já se encontra com a lista de leituras mensais definidas. A sua composição engloba: maioria de graduandos do curso de filosofia, dois professores egressos de filosofia e, ainda, graduandos de outras faculdades. Todas os encontros do clube, assim como o clube da escola, são realizados de forma remota até o fim da pandemia.

9 Os registros podem ser acompanhados pelo Instagram e fanpage.

10 Instagram: cl_canario. Fanpage: clube de leitura canário literário.

11 O primeiro encontro em 2019 com este clube encontra-se registrado tanto na fanpage do clube canário literário, quanto no Instagram do clube Leia Mulheres-Belém (neste ano o clube atendia pelo antigo nome, projeto **Mídia crítica**). Para 2021, um novo encontro está agendado para o dia 26 de junho com a obra *Orlando* de Virginia Woolf.

12 Registros na *fanpage*. Devido a pandemia, as sessões estão suspensas até que o retorno com segurança seja possível. O cinema Líbero Luxardo é um patrimônio cultural do Estado. Localiza-se sob os auspícios da biblioteca pública do Estado, *Biblioteca Pública Arthur Vianna*, um local com vasto acervo e acesso público a leitura.

13 www.clubedeleituranarioliterario.com.br.

14 Canário literário (<https://www.youtube.com/channel/UCbcGP7eirHrMvPkf7DafLMw>).

da obra à “palavramundo” exercitada e empreendida pelos discentes, em temas sensíveis, como, por exemplo, o desastre de Tchernóbill, e o desconhecimento das pessoas do que era a radiação, comparado por uma discente à falta de informação no atual contexto pandêmico¹⁵. Em outro exemplo desse exercício, encontramos a análise feita por outra discente, com relação à obra *Olhos d’água* e a continuidade dos problemas apresentados nessa obra em relação à nossa realidade atual¹⁶. Estes breves exemplos nos mostram como temas abordados nas disciplinas, neste caso, filosofia e sociologia (preconceito, conhecimento e sua importância e exercício crítico) podem ser mobilizados e dinamizados pela leitura que vai além da letra e dos conteúdos disciplinares, apresentando-se como mais um recurso de aprendizagem.

Considerações finais

A ligação entre narrativa e experiência é reiterada por numerosos pesquisadores, a exemplo de Walter Benjamin (1985) em seu famoso ensaio “O narrador” (1936), como uma qualidade comunicativa em crise. Esse autor denuncia, no contexto moderno, a perda de nossa capacidade de contar e de compartilhar experiências, surgindo assim o que denomina “o fim da arte da narrativa tradicional”, da qual dependia essa habilidade. Para Benjamin (1985, p. 201), “o narrador retira[va] da experiência o que ele conta[va]: sua própria experiência ou a relatada pelos outros”, entretanto, o caráter abrangente da vida moderna tornou-nos incapazes de permutar tais experiências porque, cada vez mais numerosas, “tornavam-se menos comunicáveis, menos narráveis” (BENJAMIN, 1985, p. 200). Apesar de moderno, trata-se ainda de um fenômeno atual. As pessoas não têm mais tempo para se narrar, narrar para o outro, enfim, para trocar. Múltiplas situações se colocam para o indivíduo hoje, ao ponto de não haver tempo para experienciar todas elas, menos ainda para narrá-las.

Há uma aridez no campo dialógico – se assim podemos considerar – e é nessa circunstância que se apresentam os clubes de Leitura como possibilidade de construções de narrativas sobre livros literários e aprendizagens diversas. Nesse sentido, os clubes de leitura

¹⁵ “(...) é possível associar o desespero e a falta de acesso ao conhecimento com a pandemia da COVID – 19, e perceber de que maneira a sociedade continua errando em certos pontos e o que ela poderia fazer para melhorar em alguns.” (Comentário da discente Amanda Camille. Disponível em: <https://www.clubedeleituranarioliterario.com/post/7-livros-imperd%C3%ADveis-lidos-no-can%C3%A1rio-liter%C3%A1rio-em-2019>).

¹⁶ “(...) a consciência de que os contos são verdades vividas por tantas famílias ainda nos dias atuais, proporciona aos leitores certa identificação com as narrativas partilhadas.” (Comentário da discente Lauane Cabral. Disponível em: <https://www.clubedeleituranarioliterario.com/post/7-livros-imperd%C3%ADveis-lidos-no-can%C3%A1rio-liter%C3%A1rio-em-2019>).

podem ser considerados espaços de comunicação no qual narrativas são tecidas e compartilhadas a partir das experiências dos próprios narradores-leitores. É evidente que o caráter dessas comunicações tem outra natureza, diferente daquelas problematizadas por Benjamin: essas aqui, acima de tudo, são construídas no espaço escolar. Seja como for, tais narrativas, retiradas da experiência do viver-ler um livro literário, são, no clube de leitura Canarinho, contadas e partilhadas. Ademais, trazem sempre a marca do narrador, como também expôs Benjamin (1985, p. 205): “como a mão do oleiro na argila do vaso”.

Concordando com esses argumentos, o presente artigo investigou a influência dos clubes de leitura para a formação do público leitor na educação básica. Para isso, baseou-se 1) no poder da narrativa e sua inserção na cotidianidade, 2) na leitura como direito humano irrevogável e 3) em como o “gosto pela leitura” pode converter-se em capital cultural herdado. Do ponto de vista objetivo do que se considera leitura, a saber, a narrativa literária consagrada pelo saber acadêmico, conforme já apontamos, esta é uma definição pertinente. Contudo, sabemos também que existem outras formas de “leituras” e “literaturas”, aquelas vinculadas ao mundo e suas vivências. Vimos que a narrativa faz parte de nossa cotidianidade e, sendo assim, todos somos leitores natos, de certo modo. Fomentar a leitura entre discentes do ensino médio significa realizar a interseção entre essa narrativa apaixonada, vivaz, com a narrativa literária de cunho mais formal, digamos.

Nesse sentido, elaborar, pensar e repensar itinerários que consigam tal objetivo é primordial. O passo de uma leitura que passe pela “palavramundo”, a leitura intercalada, lado a lado com o universo discente para uma literatura mais universal, é longo, porém, jamais intransitável. Há que se construir esse passo, torná-lo acessível e viável ao discente. O clube de leitura é, nesse sentido, um mecanismo pedagógico dos mais eficazes. Espaço de socialização, diálogo, livre das amarras do currículo de sala de aula; é a forma mais produtiva e dinâmica de se formar leitores, de promover o acesso democrático à leitura e aos meios de compreensão e amadurecimento dessa prática.

Referências

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BENJAMIM, W. **A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica**. Porto alegre: ZOUK, 2014.

BENJAMIM, W. **O narrador**. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In: _____*. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Obras Escolhidas, v. 1).

BOURDIEU, P. **Dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. *In: ORTIZ, R. Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1983b.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**: Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

BOURDIEU, P. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Ed. Marco Zero Limitada, 1983a.

BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. São Paulo: Papirus, 1996.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

BOURDIEU, P. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: editora da UFSC, 2015a.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C; PASSERON, J. C. **A profissão do sociólogo: preliminares epistemológicas**. Petrópolis: Vozes, 2010.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. *In: BOURDIEU, Pierre. Escritos de educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

BANAMINO, A. et al. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, set./dez. 2010.

CALVINO, Í. **Se um viajante em uma noite de inverno**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In: Vários escritos*. 3. ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CASTELLS, M. **A galáxia da internet: reflexões sobre internet, negócios e sociedade**. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa, 2004.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede – a era da informação: economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.

CHAUÍ, M. **Simulacro e poder: uma análise da mídia**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

- COSTA, R. **A cultura digital**. São Paulo: Publifolha, 2002.
- DUBET, F. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, julho/2003.
- DUBET, F. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, Maio/Jun./Jul./Ago. 2001.
- DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, set./dez. 2004.
- DUBET, F.; DURU-BELLAT, M.; VÉRÉTOU, A. As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 14, no 29, jan./abr. 2012, p. 22-70.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- HARTLEY, J. **Orality and literacy: the technologizing of the word**. Nova York: Routledge, 2012.
- HINO À NOITE. In: **Hinos órficos**. Tradução de Ordep Serra. São Paulo: Odysseus editora, 2016.
- LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MANN, T. **A montanha mágica**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- MARIA, L. **O clube do livro: ser leitor: que diferença faz?** São Paulo: Global, 2016.
- MAROH, J. **Azul é a cor mais quente**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa** (Tomo I). Campinas: Papyrus, 1994.
- SETTON, M. G. J. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p.77-105, jan./abr. 2005.
- SOUZA, Willian Eduardo R. de. **Clubes de leitura: entre sociabilidade e crítica literária**. Londrina, v. 23, n. 3, p. 673 – 695, set./dez. 2018. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/informacao>>. Acesso em: 20 nov. 2020.
- VALENTE, T. A.; DOMINGOS, J. R. Clube de leitura: estratégia para formação de leitores. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 19, n. 3, 2019.

Sites consultados:

Brasilplataforma.prolivro.org.br
www.planalto.gov.br > ccivil_03 > leis.

WHO WANTS TO READ? ITINERARIES FOR THE FORMATION OF A READING PUBLIC THROUGH READING CLUBS

Abstract

This article discusses itineraries for the formation of a reading public through reading clubs in basic education. For this purpose, it is based on the assumption that literature offers conditions for critical and social development of the individual, besides being an instrument for teaching in many areas of knowledge. The methodology used was typically qualitative, based on the theoretical-bibliographical approach, seeking to answer the following research problem: what is the importance of reading clubs for the formation of readers in high school at the Escola de Aplicação da UFPA? This study concluded that the presence of the reading club in the school environment is essential, both for the democratization of reading and for the formation of the reader, since the act of reading is configured as a competence that enhances the perception of the knowledge that the student will have access to in various disciplines.

Keywords

Literature. Reading club. Reader training.

Recebido em: 21/01/2021

Aprovado em: 25/05/2021

Tal BNCC, qual ensino de *literatura?*

Rildo Cosson¹⁷
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Resumo

Desde versões preliminares, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem sofrido muitas críticas. Vários foram os estudos que apontaram falhas conceituais e metodológicas tanto no campo das disciplinas específicas quanto da pedagogia. No caso do ensino de língua materna, a situação não foi diferente. Apesar dessas críticas, o documento final ainda apresenta uma orientação frágil e limitada de ensino da literatura. Neste estudo, a partir de uma reflexão bibliográfica não exaustiva, essas críticas são retomadas, objetivando localizar o lugar do ensino da literatura na BNCC. Para tanto, a análise abrange o cenário do Movimento Global de Reforma Educacional no qual essa nova legislação se insere, a constituição do ensino de língua portuguesa nas últimas décadas e as próprias concepções de literatura e seu ensino escolar nessa nova legislação educacional. O resultado da análise é que, apesar da pretensa modernização que do ensino de língua materna e o atendimento às transformações sociais e culturais demandadas sobretudo pela massificação do acesso à internet, a BNCC repete a posição ancilar ao ensino de língua portuguesa dada à literatura pelas orientações curriculares que a precederam.

Palavras-chave

Ensino de literatura. BNCC. Ensino de L1. Leitor literário.

¹⁷ Doutor em Letras e Educação. Professor visitante do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba.

Introdução

Antes mesmo de ser aprovada, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) já era questionada quanto ao ensino de literatura que pretendia orientar. Estudos sobre versões preliminares, como os realizados por Raquel Sousa da Silva, Jhennifer Alves Macêdo e Daniela Maria Segabinazi (2017), em torno da literatura juvenil, e Pedro Henrique de Oliveira Simões e Cynthia Agra de Brito Neves (2017), a respeito da formação do leitor literário, ambos no Ensino Fundamental II, e por Ana Paula dos Santos de Sá (2017), sobre repertórios literários no Ensino Médio, já apontavam para as limitações e fragilidade de conceitos e a necessidade de uma reflexão mais aprofundada a respeito do lugar da literatura na escola.

No entanto, como outros tantos estudos revelam, a versão final e aprovada da BNCC não parece ter levado em consideração as preocupações apresentadas durante o processo. Seguindo aparentemente o mesmo percurso dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, para os terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, e 2000 para o Ensino Médio, especialmente em relação à formação do leitor literário, conforme analisados por Celdon Fritzen (2018), a BNCC não consegue atender satisfatoriamente aos pressupostos teóricos e metodológicos contemporâneos do ensino escolar da literatura. É o que revelam vários estudiosos do tema, sob diferentes perspectivas teóricas. Nataniel Mendes, por exemplo, sustentado por uma leitura de fundo sociológico e letramento crítico, afirma que “os deslocamentos, a valorização da experiência e a complexidade tanto do processo, quanto dos efeitos de uma leitura literária parecem ter sido suplantados ou, no mínimo, omitidos na BNCC”, de forma que falta ao documento “uma perspectiva mais dialógica, crítica e reflexiva para a leitura literária, na qual leitores são constantemente desafiados a (re)conhecer, a confrontar e a (re)inventar o mundo a partir da experiência estética” (MENDES, 2020, p. 141). Também Fabíola Ribeiro Farias, Luiz Percival Leme Britto e Zair Henrique Santos, analisando a literatura na BNCC a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, destacam que “se não valida explicitamente o entendimento da literatura como pretexto para ensinar regras gramaticais, embora as habilidades previstas para o ensino de língua sugiram tal uso”, a BNCC “também não se ocupa da literatura como objeto de fruição, cujas condições para sua apreciação devem ser garantidas no espaço escolar”. O resultado é que, ao final, “o que se depreende da leitura do documento é o entendimento

da literatura como disciplina a ser estudada em suas características históricas e formais, e como enredo, que pode ser transmitido em áudios e vídeos” (FARIAS, BRITTO e SANTOS, 2020, p. 171). Na mesma direção, realizando uma análise baseada na perspectiva dialógica bakhtiniana, Marcel Álvaro de Amorim e Victor Alexandre Garcia Souto chegam à conclusão de que “a BNCC, no âmbito da educação literária, apresenta enormes desafios para a escola brasileira”, sobretudo porque “dada a prevalência de uma concepção centralizadora e prescritiva em todo o documento, a Base acaba por desenvolver uma noção abstrata de fruição e de leitor-fruidor” (AMORIM; SOUTO, 2020, p. 117) que é pouco favorável a um aprendizado relevante de leitura literária. Por fim, José Rogério da Silva, tendo o letramento literário como horizonte, questiona a ênfase dada ao letramento digital em comparação com o pouco espaço dado à leitura literária na BNCC, além de não haver uma preocupação clara com a formação do leitor literário. Para esse autor, fica evidente que “a BASE ignora a potencialidade do texto literário enquanto objeto capaz de promover pensamento crítico e interesse pela leitura, indo na oposição do que já se concebe há tempos como funções da literatura na formação básica do aluno”. Mais que isso: “a gradual diminuição do espaço dedicado à leitura literária nos documentos oficiais que referenciam a educação brasileira, a exemplo da recente BNCC, é um prejuízo à formação humana da criança brasileira”, pois prejudica “a sua preparação e aquisição de competências imprescindíveis para a vida em comunidade, como as conexas à habilidade de ler, analisar e interpretar textos, relacionando-os com o mundo interior e exterior” (SILVA, 2020, p. 81).

Neste artigo, seguindo a trilha aberta por esses e outros estudos (PORTO e PORTO, 2018; IPIRANGA, 2019; CECHINEL, 2019; AMORIM e SILVA, 2019; SILVA e SILVA, 2020), pretende-se apresentar criticamente o lugar dado ao ensino de literatura na BNCC tendo como base metodológica um levantamento bibliográfico e uma análise textual da própria legislação. A proposta, porém, não é fazer uma revisão e síntese dos estudos críticos já existentes, nem realizar uma análise minuciosa das orientações dadas para o ensino escolar da literatura no documento – tarefa, aliás, já executada pela maioria dos textos citados anteriormente –; mas sim elaborar uma reflexão a partir do levantamento e da análise que funcione como um suplemento para se debater com professores a questão, segundo as características de suas escolas e da formação que buscam oferecer para seus alunos. Para tanto, este artigo está dividido em três partes que são antecedidas por essa introdução e precedidas por considerações

finais. Na primeira, traça-se o contexto de onde emerge a BNCC enquanto parte de um movimento global de reforma educacional. Na segunda parte, delinea-se o contexto interno do ensino de língua materna, apontando especificamente para a situação brasileira. Na terceira, sintetizam-se as fragilidades, limitações e dificuldades que a BNCC pode trazer para o ensino de literatura em dois tópicos que atravessam e dão forma às novas orientações curriculares: o conceito de literatura e o lugar destinado à literatura na escola.

1 O cenário externo

Não se pode falar do lugar do ensino de literatura na BNCC sem que se faça antes, ainda que brevemente, uma localização desse documento no campo da educação e, mais especificamente, do ensino da língua materna ou L1. Dessa forma, quando se busca verificar a que propósito educacional atende a BNCC, tem-se como cenário outras tantas alterações curriculares que têm acontecido no mundo globalizado. Nesse contexto, assim como outras propostas de reformas do sistema educacional que já vivenciamos anteriormente, a BNCC é parte de um movimento mais amplo de ‘modernização’ que desde o final do século XX atravessa vários países, o qual foi designado por Pasi Sahlberg (2016) como Global Educational Reform Movement, cuja sigla GERM pode também ser lida ironicamente como acrônimo.

Para Sahlberg, originado nos governos neoliberais norte-americano e britânico dos anos 1980 e espalhando-se ao redor do mundo com diferentes recortes, conforme os recursos e capacidade de incorporação de cada país, esse movimento é caracterizado pela transposição desastrosa do discurso da economia para a educação. É o caso da competitividade entre as escolas que, ao contrário da competitividade do mercado, longe de incentivar a produtividade e a inovação, gera desconfianças, suspeitas e rivalidades que dificultam as trocas e a colaboração necessárias entre as instituições e sistemas de ensino. Outro traço é a padronização que, ao estabelecer padrões gerais a serem seguidos para obter resultados confiáveis, termina por minar a criatividade dos professores nas salas de aula e restringir a liberdade das escolas em oferecer um ensino mais significativo ao contexto de seus alunos. Há também a ênfase em reduzir a escolarização a disciplinas básicas que não constam nos testes nacionais e internacionais, medida que leva à diminuição do tempo curricular e até eliminação de

outras disciplinas, sobretudo aquelas ligadas às Humanidades e mais difíceis de serem mensuradas por meio de testes aplicados massivamente. Outra característica, ainda, é a adoção de mecanismos aplicados em corporações para a administração da escola que seguem modelos rígidos de organização e condução do ensino desenhados sem considerar as peculiaridades de cada escola e, sobretudo, retirando delas a possibilidade de buscar e usar soluções construídas em seus próprios ambientes e considerando o capital cultural e humano de que dispõem para isso. Por fim, há o uso dos testes como medida determinante da eficácia da escola, cujos resultados servem para penalizar ou premiar, conduzindo a uma busca de bons resultados independentemente dos meios e modos usados para obtê-los, além de retirar dos alunos a responsabilidade pela sua própria aprendizagem.

Não é sem razão, portanto, que críticos da BNCC no Brasil tenham apontado como pressupostos dessa nova orientação educacional a vinculação direta entre desenvolvimento educacional e desenvolvimento econômico, o caráter salvacionista dado à educação e a garantia de educação por meio da padronização do processo de aprendizagem, conforme faz Alice Casemiro Lopes (2018). Para a autora, um dos resultados dessa política de homogeneização curricular é que a “qualidade da educação tende a ser reduzida a uma vaga noção de qualidade de ensino, de assimilação de conteúdos, ao cumprimento de expectativas de aprendizagem”, no que, ao final, “a qualidade da educação passa a ser identificada com resultados positivos nos exames nacionais e internacionais e o currículo torna-se cada vez mais dirigido pelas avaliações” (LOPES, 2018, p. 26). Nessa mesma direção, Luiz Fernandes Dourado e Romilson Martins Siqueira destacam que “um dos pilares que sustentam a defesa da BNCC é um tipo de conhecimento convertido em conteúdo que pode ser apreendido, medido e avaliado”, o que naturalmente é exigido para que os testes e a padronização deles decorrente possa ser efetivada com sucesso. Daí que, ainda segundo os autores, “o conhecimento prático requerido nas habilidades e competências da BNCC é aquele marcado pela lógica pragmática, utilitarista e reducionista” (DOURADO e SIQUEIRA, 2019, p. 298).

Em síntese, apresentada como uma modernização urgente e necessária para trazer qualidade e eficácia ao ensino no Brasil, a BNCC configura a escola como um mercado, no qual a educação é um produto a ser consumido. Daí a necessidade de padronização dos conteúdos, os testes que verificam a qualidade do produto, o

apagamento das diferenças locais, a competição e o aluno como um indivíduo que, não importa onde e como e por quê, precisa dispor ou melhor apresentar certas competências comuns a partir das quais ele poderá participar produtivamente da sociedade do presente e sobretudo do futuro. Uma sociedade em que se apagam os laços comunitários, as identidades se multiplicam em novas fronteiras e o indivíduo se amolda ao mundo que passa a ser de fato uma aldeia, ainda que seja demasiado alto o custo a ser pago para se viver nessa aldeia.

2 O cenário interno

No que tange ao ensino da língua materna, é preciso retroceder um pouco para entender quais os caminhos percorridos pelo ensino de língua materna nas últimas décadas no Brasil para chegar ao presente imediato do componente curricular Língua Portuguesa na BNCC. Isso porque o ensino da língua materna na BNCC precisa ser lido tanto em relação a esse movimento internacional de modernização do ensino enquanto uma área específica, quanto em relação à própria história das disciplinas Língua Portuguesa e Literatura no Brasil.

No primeiro caso, tem-se sob o influxo geral do Letramento - aqui entendido como um paradigma em ascensão – uma série de embates sobre qual modernização e como essa modernização deve ser processada, mas todos concordando de uma maneira ou de outra com ela, ou seja, não se coloca em discussão a necessidade dessa modernização, mas sim os meios e os recursos teórico-metodológicos para que seja efetivada – daí as variantes letramento, letramentos, multiletramentos que designam as diferentes concepções que circulam em documentos oficiais e propostas acadêmicas. De acordo com Bill Green e Per-Olof Erixon (2020a) esses embates são atravessados por quatro grandes temas que delimitam o lugar da escola e o ensino da língua materna contemporaneamente: globalização, que se refere não apenas às questões de integração econômica, mas também à inserção em correntes culturais e comunicacionais hegemônicas; pluriculturalismo, que é marcado pelos movimentos migratórios atuais; “tecnologização” que trata das mudanças causadas pelas tecnologias, sobretudo o impacto da cultura digital; e “educacionalização”, que toma a educação como panaceia para os problemas da sociedade contemporânea. É nas disputas que envolvem esses

quatro macrotemas que o ensino de língua precisa responder a questões sobre o que ensinar (e se se deve ensinar) como língua e cultura nacional e qual o espaço que permanece para o ensino de língua e a literatura dentro do novo paradigma que insere essa díade tradicional no conceito dominante de letramento (GREEN e ERIXON, 2020b).

No segundo caso, tem-se nas competências e habilidades prescritas pela BNCC o documento de referência para uma nova etapa da maneira como o Brasil ingressa e participa dessa corrente internacional de modernização do ensino de língua materna que aqui se denomina de sociointeracionismo. Conforme leitura de Luciene Simões e Rildo Cosson (2020), o sociointeracionismo, tomado como o paradigma de ensino da língua materna hoje dominante, pode ser cronologicamente dividido em três etapas. A primeira é a fase heroica, quando se diagnostica uma crise de leitura no país e se atribui ao ensino tradicional de língua portuguesa grande parte da responsabilidade dessa crise. Nesse caso, o ensino de língua portuguesa passa a ser determinado por teorias linguísticas e a recusa de uma educação elitista em favor do compromisso social da escola, deixando o ensino da literatura em segundo plano como parte das atividades escolares de leitura. São tempos de redemocratização e tudo o que parece representar a ordem anterior precisa ser revisto e denunciado, como se observa no livro organizado por João Wanderlei Geraldi (1984), *O texto na sala de aula*, que se tornou um marco para o período. A segunda é a fase da consolidação, com a estabilização política e econômica do Brasil e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Aqui a referência são os Parâmetros Curriculares Nacionais com forte predomínio da teoria dos gêneros textuais como conteúdo do ensino de língua portuguesa e uma enorme dificuldade de trabalhar com a literatura, conforme se verifica nas idas e vindas em torno do tema nas diversas versões do documento. A terceira é a fase da expansão que se vive no presente e tem como testemunha emblemática a BNCC. Trata-se de uma síntese renovada das duas fases anteriores ao mesmo tempo em que se incorporam mais claramente as demandas da vaga internacional do letramento. Dessa forma, para os autores, o novo documento, ainda que retome contribuições anteriores dando continuidade às propostas de renovação do ensino de língua materna, é perpassado por uma série de contradições nas orientações das competências e habilidades mostrando, por um lado, “uma clara preocupação utilitária e pragmática, com testes e medidas internacionais” e, por outro, “a necessidade de inserir o ensino da língua em um

contexto maior de letramento (ou multiletramentos) e exercício da cidadania” (SIMÕES; COSSON, 2020, p. 52, tradução nossa)¹⁸.

Em suma, fruto tanto de uma tentativa de síntese das transformações internas, quanto da incorporação de propostas externas, a atualização do ensino da língua portuguesa na BNCC é uma modernização atravessada por desencontros quanto ao que e como ensinar a língua materna. Entre os polos extremos da “educacionalização”, construída sob um modelo de escola distanciado da realidade da maioria das escolas públicas do país, e da “tecnologização”, evidenciada pela adesão à cultura digital como mecanismo de letramento, a BNCC não consegue resolver as dificuldades anteriores e presentes do paradigma sociointeracionista quanto ao lugar do ensino da literatura na escola.

3 O conceito de literatura e o lugar destinado à literatura na escola

À primeira vista, a BNCC parece apresentar prescrições alinhadas com práticas consistentes de letramento literário na escola. Há, assim, menção à formação do leitor literário, aparentemente compreendendo que há uma especificidade de formação para ler literatura, e à importância da experiência da literatura que deve ser oferecida ao aluno, além de se apontar para a necessidade de práticas de leitura nas quais a literatura possa ser concebida como uma manifestação artística e com função humanizadora, a construção de repertórios por parte dos alunos e ampliação do literário para além do sistema canônico, entre outros poucos princípios alvissareiros. Todavia, uma leitura mais atenta do que é proposto mostra, tal como no ditado popular, que o problema são os detalhes, os quais, tal como na vida, nas bulas e nos contratos, nunca são pequenos, nem podem ser ignorados. É a partir da leitura dos detalhes que destacamos dois tópicos que julgamos fundamentais para se discutir qual ensino da literatura que propõe a BNCC: a concepção de literatura e o lugar do ensino da literatura na escola.

A rigor não há uma única concepção de literatura ou mesmo de ensino de literatura na BNCC, mas sim concepções diversas que se cruzam, complementam,

¹⁸ “a clearly utilitarian and pragmatic concern with international tests and measures”; “the need to place language teaching in a larger context of literacy (or ‘multiliteracy’) and citizenship”.

superpõem e até se opõem ao longo das várias competências e habilidades descritas no documento. Dessa forma, o que se pode falar é de uma concepção dominante que parece determinar as prescrições de uso dos textos literários em todo o ensino básico.

Essa posição dominante é ocupada pela noção tradicional da literatura como texto escrito, ou seja, a condição primeira para um texto ser literário é que tenha registro escrito. É isso que se depreende da indicação, feita no segmento da Educação Infantil, de que “o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros” (BRASIL, 2018, p. 42, doravante apenas página), isto é, mesmo que esses gêneros tenham origem oral e circulem oralmente por meio da mediação do professor é a passagem deles pela escrita que lhes garante lugar na escola e o estatuto de literário. Mais adiante, já tratando do componente Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, há a distinção entre o livro de literatura e outras manifestações culturais e artísticas, como filmes e gêneros da cultura digital (p. 68). Nesse caso, a literatura é não só o texto escrito, mas um texto escrito que é veiculado em um determinado suporte que é o livro. Essa existência da literatura via seu suporte mais conhecido é ainda mais evidente quando se verifica um contraste entre livro e texto: “Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura, textos de divulgação científica e/ou textos jornalísticos que circulam em várias mídias” (p. 74), ou, ainda, na ênfase dada à materialidade, à condição de produto no alinhamento de livro e brinquedo: “em textos de resenha crítica de brinquedos ou livros de literatura infantil” (p. 123). Mesmo quando se troca o livro pelo texto, é ainda a condição de escrito e impresso que parece guiar a oposição entre o literário e outros tipos de texto, conforme se verifica em: “uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos” (p. 84). O mesmo acontece quando se enumeram manifestações artísticas diversas e o texto literário é identificado com o romance *Terra Sonâmbula*, mas não o texto dramático, a peça teatral baseada no romance *Macunaíma*, certamente porque se está levando em consideração a encenação e não apenas a parte escrita (p. 492).

É por ser escrita que a literatura pode e precisa ser separada das outras artes ainda que caminhem juntas no mesmo campo devidamente nomeado artístico-literário no Ensino Fundamental. Aliás, essa divisão não está apenas no título, mas também na própria definição do campo como “Campo de atuação relativo à participação em

situações de leitura, fruição e produção de *textos literários e artísticos*” (p. 96, grifo nosso). Ela também se faz presente na enumeração de direitos: “direito à literatura e à arte, direito à informação e aos conhecimentos disponíveis” (p. 86); e de áreas disciplinares: “não somente da Geografia, mas também de outras áreas (como Matemática, Ciência, Arte e Literatura)” (p. 359). Tal separação é necessária porque, sendo escrita ou definida como arte da escrita, a literatura não tem o mesmo estatuto que as demais artes na escola. Essas, a despeito da precariedade do espaço que ocuparam e continuam a ocupar na escola, sempre foram concebidas essencialmente como práticas, já a literatura, a despeito de vagas considerações sobre a produção de textos literários, é centralmente fruição: “Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do *desenvolvimento da fruição*” (p. 504, grifo nosso). Em outras palavras, apesar de ser enfaticamente caracterizada como uma arte ou discurso artístico e estético ao longo do documento, a literatura é, de fato, uma arte pela metade, uma arte diminuída porque apenas recepção, uma arte que está na escola a serviço outro que não a si mesma, conforme uma orientação curricular que a BNCC supostamente teria deixado para trás por ser tradicional.

É também por ser escrita que a literatura ocupa o lugar aparentemente privilegiado de origem ou matriz de outras e mais recentes manifestações artísticas. É assim que, ao mesmo tempo em que se enfatiza corretamente a importância da leitura do texto original, também se recomenda que “gêneros artísticos substitutivos” tais como “HQs, filmes, animações, entre outras produções baseadas em obras literárias”, sejam igualmente trabalhados na escola como parte da leitura dos textos literários que são o “ponto de partida” (p. 499). A mesma ideia se faz presente quando da recomendação de ampliação do repertório literário do aluno por meio da leitura de textos provenientes dos diferentes sistemas literários e também “em processos que envolvem adaptações, remediações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, videominutos, games etc.” (p. 500). Não se considera em tais recomendações que esses textos sejam literários em si mesmos, como de fato são, em novos suportes e meios, mas sim por “empréstimo” do enredo de um texto escrito anterior, sendo a subordinação requerida para garantir a legitimidade da circulação deles na escola. Não surpreende, portanto, que, no cotidiano da sala de aula, a leitura deles se reduza à parte escrita e raramente se leve em consideração os demais elementos que os constituem. Além disso, ao restringir o literário ao escrito, a literatura termina sendo presa a um meio e suporte criados no

passado e apenas por meio dele é que participa do presente, não lhe sendo possível outra forma de participar das novas manifestações culturais e artísticas criadas contemporaneamente.

Por fim, essa posição de texto escrito da literatura está plenamente de acordo com a tradicional concepção de herança cultural, a literatura como um conjunto obras, um tesouro recebido do passado e que deve ser preservado e transmitido pela escola. É isso que se inscreve na prescrição de “identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira” através da “leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos” (p. 525), ou seja, sendo a literatura um conjunto de obras escritas ao longo da história do país nada mais natural que se busque acompanhar essa trajetória de acumulação de capital literário nacional pela inserção e contraste com percursos similares na matriz portuguesa e na cultura ocidental. Dessa forma, embora as expressões “estilo de época” e “período literário” tenham sido elididas da BNCC, a história da literatura que se faz por meio da periodização estilística continua implicitamente presente, até porque não se postula uma alternativa à sua adoção. Ao contrário, em lugar de se considerar a tradição literária como um intertexto sistêmico, mantém-se o velho critério nacionalista/regional dos românticos que adota para a história literária o modelo organicista em que a literatura brasileira é um galho da árvore da literatura ocidental, conforme se pode ler na “inclusão de obras da tradição literária brasileira e de suas referências ocidentais – em especial da literatura portuguesa –, assim como obras mais complexas da literatura contemporânea e das literaturas indígena, africana e latino-americana” (p. 500). A simples anexação de outras produções “setorizadas” dentro deste modelo, obviamente, não resolve a questão, mesmo reforçando a ideia de cânone por meio da exigência de “complexidade” e atendendo aparentemente a preceitos legais.

Reduzida e restrita a um conjunto de obras escritas devidamente chanceladas como complexas, originais, tradicionais, estéticas e artísticas, os livros de literatura, a literatura na BNCC não tem um espaço próprio na área de conhecimento das linguagens, como acontece, por exemplo, como a língua inglesa. Ela integra o componente curricular Língua Portuguesa, nomeadamente como parte do campo artístico-literário, ao lado de outros campos, como o jornalístico-publicitário. Tal subordinação não só altera a parceria tradicional que tomava o texto literário como

exemplo para esclarecer e fundamentar as regras gramaticais e modelo de bem escrever, como também reposiciona a literatura como matéria adjacente, um suplemento ao ensino da língua materna que acontece prioritariamente nos outros campos do componente curricular, os quais são apresentados com competências e habilidades distribuídas progressivamente e mais bem definidas em termos de prescrição curricular.

Nessa posição suplementar e secundária, a literatura é insulada no ensino da leitura, cabendo-lhe dentro desse ensino a função de fornecer textos com elementos estéticos e artísticos (daí o tal campo artístico-literário) para a fruição do aluno: “Em relação à literatura, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio” (p. 499). De fato, a despeito de a escrita literária ser algumas vezes citada, ela tem um papel secundário na formação do leitor como é expressamente afirmado: “a escrita literária, por sua vez, ainda que não seja o foco central do componente de Língua Portuguesa, também se mostra rica em possibilidades expressivas” (p. 503). Tem-se assim mais que uma prioridade, pois o que subjaz a tal opção é a disjunção do letramento literário em dois processos claramente distintos a recepção e a produção, reforçando a concepção da escrita literária como privilégio do escritor-artista em lugar do leitor-autor. É certo que para o Ensino Médio, dentro de uma perspectiva etapista, sugere-se “um trabalho mais sistemático com a escrita literária, o fazer poético, cujo trabalho é lento e demanda seleções e experimentações de conteúdo e de recursos linguísticos variados, tendo em vista um interlocutor” (p. 523-4) e “encontrar outros tempos e espaços para contemplar a escrita literária, considerando ferramentas e ambientes digitais, além de outros formatos – oficinas de criação, laboratórios ou projetos de escritas literárias, comunidades de escritores” (p. 524). Todavia, também, nesse caso, a escrita literária é mais um processo de elaboração artística e apropriação de recursos digitais de criação do que propriamente a manipulação de recursos literários como forma de expressão e conhecimento da literatura.

O insulamento da literatura no ensino da leitura ou na formação do leitor não garante, por sua vez, um lugar relevante para a leitura literária no ensino da língua materna. Ao contrário, como bem demonstra a ausência da análise literária e a obsedante presença das análises linguística e semiótica nas competências e habilidades do componente curricular, a leitura literária não implica conhecimento que vá além da enumeração de elementos formais da narrativa - “observando os elementos da estrutura

narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto” – e da poesia – “explorando rimas, sons e jogos de palavras, imagens poéticas (sentidos figurados) e recursos visuais e sonoros” (p. 133) –, dentro de uma perspectiva de identificação que remonta ao ensino de poética e retórica herdado do Latim. Ao que se soma a distribuição dos textos literários na antiquada grade tripartite dos gêneros épico, lírico e dramático, os dois primeiros renomeados como narrativo e poético, que não atende à produção literária contemporânea e ignora o conhecimento da área (Cf. SIMÕES; COSSON, 2020).

O conhecimento literário não precisa ser explicitamente levado em consideração na formação do leitor literário da BNCC porque a leitura literária preconizada é basicamente fruição. É isso que se espera do aluno no Ensino Fundamental: “Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição” (p. 87); e no Ensino Médio: “No Ensino Médio, devem ser introduzidas para fruição e conhecimento, ao lado da literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea, obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa, de um modo mais sistematizado” (p. 523). Esse conhecimento que vem ao lado da fruição no Ensino Médio, aparentemente, implica na localização do texto tanto em termos similares ao de uma história da leitura: “A prática da leitura literária, assim como de outras linguagens, deve ser capaz também de resgatar a historicidade dos textos: produção, circulação e recepção das obras literárias, em um entrecruzamento de diálogos (entre obras, leitores, tempos históricos); quanto da história tradicional da literatura: e em seus movimentos de manutenção da tradição e de ruptura, suas tensões entre códigos estéticos e seus modos de apreensão da realidade” (p. 523, grifo nosso).

Procedimento central da leitura literária, a fruição, por sua vez, é definida na BNCC como uma dimensão do conhecimento próprio da arte ao lado da estesia, criação, crítica, expressão e reflexão. Nesse caso, a fruição “refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais” e demanda “disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais” (p. 195). Apesar de informar que para o campo da Arte as seis dimensões não são hierarquizadas, no que tange à literatura, a fruição ocupa claramente um lugar preferencial. Mesmo que as razões para tal posição não sejam explicitadas no

documento, pode-se conjecturar que isso acontece porque não se tem a formação do leitor literário como uma formação essencial para o domínio da língua materna, antes uma formação suplementar voltada para o prazer e o desenvolvimento da sensibilidade estética do aluno; logo, pode-se secundarizar ou até mesmo ignorar as outras dimensões como a crítica e a reflexão. Afinal, a leitura literária, segundo se depreende desse destaque dado à fruição, é “uma viagem” que se faz naturalmente por força das características intrínsecas das obras e não um processo de letramento literário que demanda competência literária ao localizar o aluno em uma comunidade de leitores. Não surpreende, portanto, que o leitor-fruidor, o leitor literário tenha na BNCC um caráter idealizado e abstrato, bastante distanciado das condições concretas de leitura na escola (Cf. SOUTO; AMORIM, 2020).

Em suma, reduzida a arte da escrita e posicionada como suplemento artístico na formação do leitor, a literatura na BNCC é efetivamente um produto do passado, o livro impresso que como tal tem poucas condições de participar do mundo de imagens, movimento e sons da cultura infantil e juvenil euforicamente referido no documento. Sem um conhecimento específico que a coloque em pé de igualdade com as análises linguísticas e semióticas, a literatura é uma prática do passado que por sua condição de matriz cultural e alto valor estético não pode ser simplesmente descartada da escola, embora não tenha muito lugar entre o pragmatismo e utilitarismo dos gêneros textuais e multiletramentos que constituem o centro do ensino da língua materna. Dessa maneira, a formação do leitor literário que deveria ser a formação de um leitor capaz de manusear com competência a linguagem literária se apresenta apenas como a formação do leitor-fruidor de obras escritas valorizadas ou legitimadas como literárias, ainda que setorizadas conforme recortes identitários e nacionalistas.

Conclusão

Documento que deveria propor um lugar novo e pertinente com o conhecimento que se tem da área e atender à modernização do ensino de língua materna aparentemente demandadas pelas transformações sociais e culturais, a BNCC repete para o ensino da literatura a posição ancilar ao ensino de língua portuguesa dada pelas orientações curriculares que a precederam.

A capa de atualização que recobre o conceito de literatura e o lugar a ser por ela ocupado na escola não são suficientes para esconder os antigos preceitos da arte da escrita e da história da literatura nacional, ainda que agora submetidos à prática efetiva da leitura literária. Aspecto altamente recomendado em qualquer reflexão da área, a centralidade da leitura literária no ensino da literatura tem como preço o apagamento do conhecimento literário, tornado desnecessário pela fruição como prazer e deleite.

Essas e outras contradições e dificuldades que vários estudos têm apontado mostram que o ensino da literatura na escola precisa bem mais do que os preceitos dados pela BNCC para ser efetivado de maneira satisfatória. Se o objetivo é contribuir para a formação integral dos alunos, o que o documento como um todo afirma promover por meio do componente Língua Portuguesa, convém começar pela discussão do conceito de literatura e do lugar que se destina ao seu ensino na escola como parte do ensino de língua materna. Nessa discussão, é importante considerar que as relações entre o saber literário e o saber linguístico não podem ser construídas com base em reduções e apagamentos, mas sim como complementares, compreendendo que é no manuseio da linguagem literária que o aluno alcança o uso mais pleno da língua. Também a literatura tem mais que a escrita como meio e o livro como suporte, por isso não se pode negar em nome da tradição a multiplicidade dos textos literários em materialidades e práticas tanto no passado quanto no presente. A leitura literária, mais que sensibilidade, prazer e deleite, demanda saberes, posiciona valores e oferece experiências que são fundamentais para a constituição de nossos corpos simbólicos, pois é por meio do manuseio da linguagem literária que nos apropriamos das palavras com as quais construímos o mundo e a nós mesmos.

É com essas questões a serem debatidas e definidas, entre outras, que os professores poderão determinar objetivos, construir metodologias, selecionar conteúdos, elaborar materiais de ensino e configurar práticas de letramento literário coerentes, significativas e consistentes com seus alunos e suas escolas, reconhecendo suas especificidades e necessidades concretas enquanto comunidades de leitores.

Finalmente, a pergunta que fazemos no título não pode ser respondida simplesmente por uma leitura atenta do documento. Ela precisa ser acompanhada de uma reflexão aprofundada sobre a sociedade que vivemos e queremos viver, a educação que acreditamos ser necessária promover, a escola que precisamos construir, o ensino de

língua materna e de literatura que buscamos desenvolver. A BNCC, não se pode esquecer, como todo texto, é um documento a ser interpretado.

Referências

AMORIM, Marcel. A. de.; SILVA, Tiago C. da. O ensino de literaturas na BNCC: discursos e (re)existências possíveis. In: AMORIM, M. A. de; GERHARDT, A. F. L. M. (Orgs.) **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas: Pontes Editores, 2019. p.153-179.

AMORIM, Marcel A. de; SOUTO, Victor A. G. A ressignificação da leitura literária e do leitor-fruidor na BNCC: uma abordagem dialógica. **Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 98-121, dez. 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732020000400098&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 fev. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 jul. 2020.

CECHINEL, André. Semiformação Literária: a instrumentalização da literatura na nova BNCC. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 44, n. 4, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000400609&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 jan. 2021.

DOURADO, Luiz F.; SIQUEIRA, Romilson M. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 2, p. 291-306, ago. 2019. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/vol35n22019.95407>>. Acesso em: 15 fev. 2021.

FARIAS, Fabíola R.; BRITTO, Luiz P. L.; SANTOS, Zair H. As diretrizes da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio para o ensino de literatura: uma análise. **Revista Leia Escola**, v. 19, n. 3, p. 161-172, jan. 2020. ISSN 2358-5870. Disponível em: <<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/1540>>. Acesso em: 18 fev. 2021.

FRITZEN, Celdon. O lugar da educação literária nas novas orientações curriculares: uma reflexão sobre os caminhos de Portugal e do Brasil. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 95-110, jan. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812018000100095&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 fev. 2021.

GERALDI, João W. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. São Paulo: Assoeste, 1984.

GREEN, Bill; ERIXON, Per-Olof. Rethinking L1 Education in a Global Era: The Subject in Focus. In: GREEN Bill e ERIXON, Per-Olof. (Eds). **Rethinking L1 Education in a Global Era**. New York: Springer, Cham, 2020a.

GREEN, Bill; ERIXON, Per-Olof. Understanding the (Post-)National L1 Subjects: Three Problematics. In: GREEN Bill e ERIXON, Per-Olof. (Eds). **Rethinking L1 Education in a Global Era**. New York: Springer, Cham, 2020b.

IPIRANGA, Sarah. O papel da literatura na BNCC: Ensino, leitor, leitura e escola. **Rev. de Letras**, n. 38, v. 1, p. 106-114, jan./jul. 2019. Disponível em: <<http://periodicos.ufc.br/revletras/article/view/60020/161786>>. Acesso em: 18 mar. 2020.

LOPES, Alice C. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, Márcia A. e; DOURADO, Luiz F. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018, p. 23-27.

MENDES, Nataniel. BNCC e o professor de Literatura: água que corre entre pedras. **Revista Teias**, [v. 21, n. 63, p. 135-147, dez. 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/53725>>. Acesso em: 18 fev. 2021.

PORTO, Ana P. T.; PORTO, Luana T. O espaço do texto literário na Base Nacional Comum Curricular. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 78, p. 13-23, set. 2018. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/12180>>. Acesso em: 18 fev. 2021.

SÁ, Ana P. dos S. Por que (não) ensinar o cânone escolar: a(s) literatura(s) nas versões preliminares da BNCC. **Cad. Letras UFF**, Niterói, v. 27, n. 55, p. 209-236, 2º número 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22409/cadletrasuff.2017n55a494> Acesso em: 10 fev. 2021.

SAHLBERG, Pasi. The global educational reform movement and its impact on schooling. In: MUNDY, K. et al. (Eds.) **The handbook of global education policy**. Oxford: Wiley Blackwell, 2016, p. 128-144.

SIMÕES, Pedro H. de O.; NEVES, Cynthia A. de B. Especificidade da literatura e formação do leitor: reflexões sobre o ensino-aprendizagem de língua(gens). **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 17, n. 3, p. 227-243, 2º sem 2017. Disponível em: <<http://periodicos.unitau.br/ojs-2.2/index.php/caminhoslinguistica>>. Acesso em 10 fev. 2019.

SILVA, Carlos H. R.; SILVA, Josivaldo C. da. O ensino de literatura nos anos finais do Ensino Fundamental: reflexões a partir da Base Nacional Curricular Comum – BNCC. **Revista Linguagens & Letramentos**, Cajazeiras – Paraíba, v. 5, n. 2, p. 60-89, jul-dez, 2020. Disponível em: <<http://revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/linguagensletramentos/article/view/1592>>. Acesso em: 05 fev. 2021.

SILVA, José R. Contação de histórias e letramento literário: algumas ponderações a luz da Base Nacional Comum Curricular. **REDE – Revista Diálogos em Educação**, v. 1, n. 2, p. 76-85, julho-dezembro 2020. Disponível em: <http://www.faculdadeanicuns.edu.br/ojs/index.php/revistadialogosemeducacao/article/view/40> Acesso em: 05 fev. 2021.

SILVA, Raquel S.; MACÊDO, Jhennefer A.; SEGABINAZI, Daniela M. A literatura juvenil no Ensino Fundamental II: avanços e recuos na base nacional comum curricular.

Revec - Revista de Estudos de Cultura, n. 7, jan/abr. 2017, p. 31-42. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revec/article/view/6553> Acesso em: 02 mar. 2019.

SIMÕES, Luciene; COSSON, Rildo. From Grammar to Socio-interactionism: L1 Education in Brazil. In: GREEN Bill e ERIXON, Per-Olof. (Eds). **Rethinking L1 Education in a Global Era**. New York: Springer, Cham, 2020.

LIKE BNCC, WHAT LITERARY EDUCATION?

Abstract

Página | 52

From its preliminary versions, the National Common Curricular Base (BNCC) has come under much criticism. Several studies have pointed out conceptual and methodological flaws both in the field of specific disciplines and in pedagogy. In the case of mother tongue education, the situation was no different. In spite of the criticisms, the final document still presents a fragile and limited orientation of literary education. In this study, based in a bibliographic reflection, these criticisms are resumed with the objective of situating the place of literary education in the BNCC. To this end, the analysis comprehends both the scenario of the Global Educational Reform Movement in which this new legislation is inserted and the constitution of Portuguese language education in the last decades, as well as the concepts of literature and its schooling in this new educational legislation. The result of the analysis is that, despite the supposed modernization of the mother tongue teaching and the attendance of social and cultural transformations demanded above all by the widespread access to the internet, the BNCC repeats the ancillary position to the teaching of Portuguese language given to literature by the guidelines curriculum that preceded it.

Keywords

Literary education. BNCC. L1 education. Literary reader.

Recebido em: 24/02/2021

Aprovado em: 25/05/2021

Literatura e cinema: mediação *para promoção de leituras*

Marina Gonçalves¹⁹

Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro)

Ângela Jocelia Guimarães²⁰

Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro)

Cláudio Mello²¹

Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro)

Resumo

Este artigo aborda a relevância da sociabilidade e da mediação de leitura para a promoção da leitura literária a partir da escola, com base em referenciais da concepção interacionista de linguagem e da didática do ensino como um processo social, desenvolvidos por autores como Bakhtin (2006), Volóchinov (2013) e Vygotsky (2001). O objetivo é demonstrar a pertinência de se considerar tanto os interesses literários dos estudantes como seus hábitos de interação pelas mídias sociais em uma proposta pedagógica voltada para o fomento à leitura literária, em articulação com o ensino de língua. Tal proposta é ilustrada neste artigo com um esboço de sequência didática para alunos de 6º ou 7º ano do Ensino Fundamental, a qual utiliza uma obra dentre as mais lidas por esse público, uma adaptação ao cinema, e ainda o uso das redes sociais livrescas *Skoob* e *Orelha de livro*. Conclui-se que a sociabilidade vislumbrada nessa proposta possui potencial para propiciar que os alunos exteriorizem seus discursos interiores, subjetividade e emoções em uma linguagem pública na interação com o outro, apropriando-se da literatura e da arte como experiência vital, como são as relações sociais autênticas, muitas vezes ausentes nas salas de aula.

Palavras-chave

Mediação de leitura. Sociabilidade literária. Mediação de leitura. Interfaces entre Língua e Literatura.

¹⁹ Graduada em Letras na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL), Área de Concentração em Interfaces entre língua e literatura, da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Professora da rede estadual do Paraná.

²⁰ Graduada em Letras na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL), Área de Concentração em Interfaces entre língua e literatura, da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO).

²¹ Professor do Departamento de Letras da UNICENTRO. Doutor em Letras pela UNESP- Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, com doutorado-sanduiche na Universidade de Coimbra e pós-doutorado na Universidade Autônoma de Barcelona, sob supervisão de Teresa Colomer, com bolsa sênior da CAPES.

Introdução

De acordo com a 4ª edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, a média nacional é de 4,96 livros lidos por habitante/ano. Embora a região sul tenha tido entre 2011 e 2015 um aumento do número de leitores de 43% para 50%, é o local em que menos se lê em todo o país (FAILLA, 2016). A baixa média preocupa e mostra ser relevante que compreender os interesses dos leitores brasileiros pode contribuir para orientar a reflexão sobre a leitura literária em sala de aula, pois as práticas de ensino se mostram mais produtivas à medida que são feitas de forma condizente com as realidades dos sujeitos educandos. Da mesma forma, parece também coerente considerar, para o ensino de literatura, as preferências de atividades dos brasileiros em seu tempo de ócio. Recorramos novamente à pesquisa citada:

Os brasileiros – leitores e não leitores – continuam preferindo ver TV, conforme informaram na edição anterior (73% em 2015 e 85%, em 2011), mas essa preferência está cedendo lugar para o uso da internet (47%) e para outras atividades no computador ou no telefone celular: redes sociais (35%) e WhatsApp (43%), especialmente na faixa de 14 a 29 anos (FAILLA, 2016, p. 36-37).

Essas preferências, principalmente as referentes ao aumento do uso da internet por adolescentes e jovens, motivou-nos a considerar a hipótese de que aliar a leitura às tecnologias pode ser uma ação interessante para o ensino da literatura. Dentre as numerosas redes sociais, a *Skoob* e a *Orelha de livro* se destacam no universo livresco. Nelas, os leitores podem organizar as suas leituras, conhecer preferências, trocar informações, ter acesso a resenhas e escrever as suas próprias, além de conhecer quais são os livros mais registrados e comentados pelos usuários.

Conforme o *ranking* dos mais lidos no *Skoob*²² em agosto de 2020, as cinco primeiras posições eram ocupadas pelas seguintes obras: 1º *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry; 2º *Harry Potter e a pedra filosofal*, de J. K. Rowling; 3º *A culpa é das estrelas*, de John Green; 4º *Harry Potter e a câmara secreta*, de J. K. Rowling; e 5º *Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban*, de J. K. Rowling. Na rede

²² Disponível em: https://www.skoob.com.br/livro/top_mais/lidos/ Acesso em: 20 Ago 2020.

social *Orelha de livro*²³, os cinco primeiros livros mais lidos são: 1º *A culpa é das estrelas*, John Green; 2º *A menina que roubava livros*, Markus Zusak; 3º *A Cabana*, de William P. Young; 4º *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry; e 5º *Harry Potter e a pedra filosofal*, de J. K. Rowling.

Chamou-nos a atenção que todos os livros citados como preferência de leitura nas duas redes sociais foram adaptados para o cinema. Em decorrência disso, direcionamos nosso estudo para a utilização dessas duas linguagens, a literária e a cinematográfica, no trabalho com leitura em sala de aula. Neste artigo, apresentamos reflexões sobre o tema e as direcionamos para uma proposta de ação didática, ilustrada com o livro *O pequeno príncipe*, 1º e 4º indicado nas redes sociais citadas, além de sua adaptação para o cinema.

A seleção conjunta de uma obra literária e de uma adaptação cinematográfica de preferência do público juvenil e mesmo infantil para o ensino não só de literatura, mas também de língua, dadas as suas evidentes interfaces, está em sintonia com a necessidade de instauração de uma sociabilidade literária em sala de aula, por meio da mediação de leitura. Vejamos agora de que forma esses temas podem orientar a reflexão e fundamentar a elaboração de uma sequência didática para ilustrar nosso argumento.

Interfaces entre língua e literatura: contribuições para o ensino

A consideração das interfaces entre língua e literatura em situações de ensino não é algo evidente, tanto nas universidades como nas escolas. Ao contrário, há uma separação tradicional bem clara, “fruto de resquícios de uma projeção que ocorreu entre os anos 70 e os anos 90 dos estudos linguísticos e dos estudos literários no campo educativo do ensino da língua portuguesa” (MELLO; MELLO, 2018, p. 62). Essa herança tem se cristalizado e conduzido a uma situação normalizada no meio acadêmico e escolar, na qual o professor ou pesquisador identifica-se com a área da língua ou da literatura, dando lugar, por exemplo, a cursos de pós-graduação em uma ou em outra área, e ao surgimento de professores especializados em fatias do fenômeno linguístico

²³ Disponível em: <https://www.orelhadelivro.com.br/livros/top-100/> Acesso em: 20 Ago 2020.

ou literário, como a interpretação de texto, a literatura, a semântica, a redação, a gramática etc. (MELLO; MELLO, 2018). O prejuízo nas instituições de Educação Básica é certo: se o professor tem formação na área da língua, ele acaba evitando a especificidade literária das obras, o que contribui para um uso pragmático da literatura – por exemplo, para o ensino da gramática.

A opção por considerar as interfaces entre língua e literatura como objeto de reflexão e como potencial para situações de ensino começaram a ser consideradas por nós a partir do estudo sobre as contribuições do *Círculo de Bakhtin* e os trabalhos acerca da *Estética da Recepção*, que mesmo por caminhos distintos – o primeiro pela fundamentação marxista, a segunda pela fenomenológica – oferecem uma visão mais fecunda sobre a linguagem, pois “registram ambos a importância do leitor como sujeito ativo no processo de construção dos sentidos do texto, e também a natureza eminentemente social do ato de ler” (MELLO; MELLO, 2018, p. 68).

Apesar de os fundamentos dessas referências não terem sido voltados originalmente para a área da educação, eles são propícios para uma reflexão sobre os estudos e práticas nas interfaces entre língua e a literatura no ensino. Se voltarmos o olhar para os princípios fundamentais da língua, veremos que “As leis da língua são leis linguísticas precisas que regulam o vínculo entre os signos linguísticos ao interior do sistema linguístico fechado” (VOLÓCHINOV, 2013, p. 108), o que compreende também a literatura.

Cinema e ensino

Dois aspectos da atualidade despertaram-nos para a necessidade de refletir sobre possibilidades de uso em situações de ensino da relação interartes entre literatura e cinema. O primeiro é o verdadeiro fascínio de crianças e adolescentes pelas mídias digitais e as redes sociais; o segundo, o imperioso uso das novas tecnologias durante a pandemia por que passamos, não só na modalidade de educação a distância, como também em atividades remotas em modelos híbridos disseminados por todo o país. A junção desses dois aspectos, além do evidente interesse pela linguagem cinematográfica pelo público infantil e juvenil, desperta para um trabalho didático que agregue a leitura do livro impresso ou digital e o cinema, na linha do que Bordini & Aguiar (1993)

recomendam no Método Receptivo para o ensino da literatura, na medida em que, na proposta com que ilustramos a presente reflexão, as atividades são elaboradas a partir do horizonte de expectativas dos alunos, atendendo, assim, a ênfase no leitor, força-motriz da Estética da Recepção, já na etapa de seleção de materiais e conteúdos.

O uso da linguagem cinematográfica nas escolas tem se disseminado, já que esta é “uma prática usual em quase todas as camadas da sociedade, [...] porque se ampliou, nos meios educacionais, o reconhecimento de que, em ambientes urbanos, o cinema desempenha um papel importante na formação cultural das pessoas” (DUARTE, 2002, p. 86). Levar o cinema à sala de aula pode despertar nos alunos um interesse vivo pela literatura, considerando-se que tanto a obra ficcional quanto a cinematográfica possuem similaridades, apesar da estrutura e conteúdo próprios. Por isso, trabalhar com essas linguagens exige cuidado, para que o filme não seja tomado apenas como uma adaptação literária. Em vez disso, o professor pode indagar os alunos acerca da homologia estrutural das obras abordadas, permitindo-lhes uma visão crítica em relação às adaptações de obras literárias para o cinema (GONÇALVES, 1994).

Levar o filme para sala de aula é “como uma porta de acesso a conhecimentos e informações que não se esgotam neles” (DUARTE, 2002, p. 88), descortinando todo um universo de sentidos e visões de mundo em cada obra cinematográfica. Com a ampliação dos olhares, o trabalho com filme e livro organizado em uma sequência didática inclui a produção escrita. De acordo com Jobim (2003), quando o aluno produz algum texto, ele está enriquecendo sua capacidade produtiva, o que adquire grande potencial nos meios digitais, em que as experiências são compartilhadas rapidamente, como efetiva prática social, de forma efetivamente dialógica, pois nesse caso há um “eu” que se comunica com muitos “outros” em situação comunicativa real e com objetivos autênticos, e não como simples tarefa escolar, tal como ocorre nas tradicionais aulas de redação. Assim, trabalhar com narrativas cinematográficas nas salas de aulas, não só na Educação Básica, é um meio eficaz de propiciar espaços e condições de aprimoramento do olhar para as condições de produção, para novas visões de mundo, para relações interartes, utilizando o discurso como prática social, em uma aula que não é só de língua ou só de literatura, mas que explora as suas interfaces.

Para tanto, em lugar de ocupar o lugar de transmissor de conhecimentos e detentor da autoridade máxima sobre os textos, comportamento típico do modelo de

educação bancária, na aula dialógica que marca nossa proposta o professor atua como mediador de leitura, apoiando os alunos para eles perceberem nuances e atingirem um nível de produção de sentidos mais aprofundado, em um ambiente colaborativo em sala de aula.

Mediação e Sociabilidade Literária

Para aprofundar a compreensão de metodologias de ensino de literatura na perspectiva que temos vindo a considerar é fundamental entender o conceito de mediação a partir da teoria sobre o desenvolvimento humano de Vygotsky (2001), que demonstra que criança consegue realizar ações aquém de sua capacidade, porém com a mediação de um adulto. Isso não significa que a intervenção do adulto destina-se a fazer no lugar do outro, mas tal ação deve contribuir para instigar a criança a tomar consciência e se desenvolver a ponto de realizar novas ações sozinha.

Para tanto, é necessário considerar as diferenças de desenvolvimento das crianças, pois:

A discrepância entre a idade mental real de uma criança e o nível que atinge quando resolve problemas com auxílio indica a zona do seu desenvolvimento próximo: no nosso exemplo, esta zona era de quatro para a primeira criança e de um para a segunda. Podemos dizer realmente que o seu desenvolvimento é o mesmo? A experiência ensinou-nos que a criança com a zona mais extensa de desenvolvimento próximo terá melhor aproveitamento na escola. Esta medida dá-nos uma indicação acerca da dinâmica da evolução intelectual mais útil do que a idade mental (VYGOTSKY, 2001, p. 103).

Com a individualidade do desenvolvimento, pensar em um ato de leitura com atividades que peçam sempre respostas exatas e inflexíveis não leva a uma real possibilidade de construção de sentidos, o que, para Figueiredo (2019), contribui para que o aluno não consiga passar da zona de desenvolvimento real. Se a finalidade da ação é promover a autonomia dos alunos, a mediação deve ser dialogada, o que evidencia a zona de desenvolvimento proximal, até chegar ao nível de desenvolvimento potencial (FIGUEIREDO, 2019).

Identificamos elementos comuns em Vygotsky e em Bakhtin, no que diz respeito à socialidade como princípio dialético de existência dos discursos: se para o primeiro o discurso interior se materializa em um discurso público, para o segundo toda palavra é constituída por um dialogismo manifestado pela existência de um “eu” e um “outro”, em qualquer enunciado. Além disso, Vygotsky leva em consideração os aspectos históricos e culturais, aplicados ao desenvolvimento mental (FIGUEIREDO, 2019). Logo, as questões de mediação são provenientes de uma relação de interação com outras pessoas, o que assumimos como central na atividade proposta na última parte deste artigo.

Tal visão coincide com a de Munita (2012), que localiza o nível de desenvolvimento potencial como o que melhor representa a noção de mediação:

(...) a ideia de desenvolvimento potencial, proposta pela teoria vygotkiana, representa a noção de mediação que tão comumente aplicamos quando falamos em leitura: o primeiro contato da criança com os livros e sua entrada no campo literário, bem como a progressiva apropriação de suas particularidades discursivas, necessita de adultos para mediar o objeto de aprendizagem (discurso literário), dotando-o de sentido no contexto da atividade das crianças” (Tradução nossa)²⁴. (MUNITA, 2012, p. 120).

Além do aprimoramento de estratégias de leitura, é fundamental que a ação mediadora instigue os alunos ao contato com os livros disponíveis na biblioteca da escola, com o desenvolvimento de ações como saraus literários, contação de história, clubes de leitura etc. Mas as ações educativas devem constar em um plano global de leituras, para que elas não caiam no espontaneísmo. Ainda que os alunos percebam as atividades didáticas como lúdicas, o professor mediador deve realizá-las com objetivos pedagógicos claramente definidos, no sentido de gerar a autonomia dos leitores. E isso inclui também a biblioteca como um espaço convidativo, organizado para estimular a leitura em um clima de liberdade e sociabilidade. Dessa forma, criam-se meios de quebrar o paradigma do livro como objeto ornamental, o qual pode ser “estragado” pelo

²⁴ Texto original: “(...) la idea de desarrollo potencial propuesta por la teoría vygotkiana prefigura la noción de mediación que tan comúnmente aplicamos cuando hablamos de lectura: el acercamiento del niño a los libros y su entrada al campo literario, así como la progresiva apropiación de sus particularidades discursivas, necesitan de unos adultos que mediaten el objeto de aprendizaje (el discurso literario), dotándolo de sentido en el contexto de la actividad de niñas y niños”.

aluno - afinal, tal visão repele a mediação e não condiz com a proposta de formação de leitores perenes, aqueles que desenvolvem o hábito da leitura para além da vida escolar.

Em essência, o papel do professor mediador é tornar possível a “relação eu-outro-outros, em contextos sócio-histórico-culturais, cria[r] a possibilidade da ampliação dos horizontes dos sujeitos” (MAGALHÃES, 2011, p. 106). Sobretudo em época de ensino remoto, em que nem sempre são possíveis atividades com o livro em mãos, a mediação pode incluir ferramentas das tecnologias digitais familiares ao aluno, ampliando as alternativas em um contexto favorável à sua participação, como as redes sociais.

É nesse ambiente de ensino dialógico que deve emergir a sociabilidade literária, as relações de compartilhamento, as trocas, a compreensão mútua, dando lugar a uma atmosfera colaborativa que reconhece que os sentidos dos textos são produzidos em uma dimensão social, na perspectiva de Vygotsky e Bakhtin comentada, ainda quando a interpretação é individual, pois “para conceber a leitura principalmente como uma atividade social, ao invés de a ver de forma solitária, a busca individual pressupõe o caráter social da linguagem” (Tradução nossa)²⁵. (MELLO; DOECKE; DAVIES; BUZACOTT, 2019, p. 12).

Como ficou evidente durante a atual pandemia da *Covid 19* (parece que havíamos esquecido disso!), faz parte da essência humana o contato, a troca de experiência, o estabelecimento de relações sociais com nossos semelhantes, e isso pode ser a chave para o êxito dos clubes de leitura, relativamente tímidos no Brasil se comparados à sua longa tradição na América do Norte e Europa (SOUZA, 2018). A imposição de distanciamento social como medida sanitária sublinha a relevância do conhecimento de ferramentas usadas em clubes de leitura, como as redes sociais livrescas, as quais podem ser utilizadas de forma complementar ao trabalho presencial em sala de aula.

Para que a sociabilidade literária seja instaurada de acordo com objetivos pedagógicos e não se perca em conversas aleatórias, no clube de leitura instituído durante as aulas o mediador planeja a atividade e exerce sua liderança com discrição

²⁵ Texto original: “*To conceive of reading primarily as a social activity, rather than seeing it as a solitary, individual pursuit, presupposes the social character of language*”.

para “ordenar as falas, estimular interações ou fazer os integrantes respeitarem um roteiro” (SOUZA, 2018, p. 691).

Além do prazer inerente ao contato com outras pessoas, compartilhar e debater leituras ainda que seja *online* contribui para estabelecer o contraditório e o confronto com diferentes interpretações, negociar sentidos, ampliar a visão de mundo, tudo em uma atmosfera dialógica.

É uma boa razão para estender as atividades próprias do clube de leitura para as salas de aula e, mesmo que remotamente, propiciar o surgimento da sociabilidade literária, a qual:

(...) vai além da afirmação de que é bom quando as pessoas se reúnem para falar de livros. É um conceito mais robusto do que isso, afirmando, como Volóchinov e Vygotsky, a primazia do social para qualquer compreensão das atividades em que as pessoas se envolvem, em oposição às construções neoliberais de pessoas como indivíduos isolados que se reúnem para diversos fins, mas cujas vidas permanecem essencialmente individuais e solitárias. O conceito de sociabilidade literária afirma a forma como o conhecimento dos textos emerge por meio do intercâmbio social entre eles. Com relação aos ambientes de sala de aula, isto significa que tal conhecimento nunca é algo que um professor simplesmente transmite aos alunos, mas que só pode surgir a partir do uso da linguagem, como um meio de intercâmbio compartilhado” (Tradução nossa)²⁶ (MELLO; DOECKE; DAVIES; BUZACOTT, 2019, p. 10-11).

A fim de ilustrar de que modo a sociabilidade literária emerge da mediação de leitura, apresentamos a seguir um esboço de sequência didática utilizando a aproximação entre a linguagem literária e a cinematográfica, seguindo as diretrizes do interacionismo sociodiscursivo.

²⁶ Texto original: “*Literary sociability goes beyond simply affirming that it is nice when people get together to talk about books. It is a much more robust concept than that, affirming, like Vološinov and Vygotsky, the primacy of the social for any understanding of the activities in which people engage, as opposed to neoliberal constructions of people as isolated individuals who happen to come together for various purposes but whose lives remain essentially individual and solitary. The concept of literary sociability affirms the waya knowledge about texts emerges through social exchanges with one another. With respect to classroom settings, this means that such knowledge is never something that a teacher simply transmits to students, but that it can only emerge through the use of language as a shared medium of exchange*”.

Esboço de uma sequência didática

Dentro da pluralidade de tipos de sequências didáticas (SD) disponíveis para ilustrar nossa proposta, optamos pela de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), na qual são previstas a apresentação da situação, produção inicial, módulos de trabalho e a produção final. Tendo em conta a natureza dinâmica da sociabilidade que pretendemos favorecer durante o trabalho, essas etapas não devem ser vistas como rígidas, em vista da necessidade de adequar o seu desenvolvimento ao perfil da turma, às interações surgidas e à disponibilidade de meios de realizar as ações educativas. O ponto principal da SD é a busca de se colocar em diálogo a literatura com o uso das redes sociais e adaptações cinematográficas.

O primeiro passo é consultar a biblioteca escolar acerca da disponibilidade dos livros. Se o título selecionado for *O pequeno príncipe*, não deverá haver problema com relação ao acervo, pois esse clássico encontra-se amplamente difundido nas escolas públicas; ainda assim, há a opção da versão em PDF, disponível na internet, já que a obra encontra-se em domínio público. Também como ação integrante da etapa preparatória, deve-se consultar a questão da internet e computadores para acesso às redes sociais livrescas.

O público-alvo pode ser um 6º ou 7º ano do Ensino Fundamental, fase em que os alunos estão na pré-adolescência e devem ter apreço pela obra selecionada. Iniciando a fase da apresentação da situação, o professor justifica a escolha de *O pequeno príncipe* e sua adaptação cinematográfica exibindo os *rankings* das obras nas redes sociais que serão usadas, momento em que os alunos tomam um primeiro contato para conhecer as várias funcionalidades de cada ambiente virtual, o que também servirá como motivação para o engajamento na SD.

Em seguida, o professor propõe a leitura do livro, instigando os alunos com a mediação, fazendo questões de antecipação sobre o título e algum conteúdo que será abordado na SD. Na sequência, passa ao exame de elementos paratextuais como a capa, a contracapa, as orelhas do livro, as eventuais ilustrações. Pode também questionar se conhecem o autor e apresentá-lo brevemente (se isso já não estiver na segunda orelha, como usualmente acontece), relacionando dados biográficos com possíveis sentidos da

obra – por exemplo, o fato de Antoine de Saint-Exupéry ter escrito o livro em um dado momento de sua vida, o que posteriormente poderá ser relacionado com questões existenciais, éticas e morais.

Como preparação para as fases de produção inicial e final que serão realizadas ao longo da SD, o professor orienta os alunos a fazerem um diário de leitura para registrar impressões e interpretações que surgirão ao longo do trabalho. Para tanto, demonstra como fazer anotações em tópicos, a reconhecer palavras-chave, a registrar dados objetivos da obra (como autor, ilustrador, editora, ano e local de publicação) de forma distinta das impressões pessoais, inferências e dúvidas. Outra opção é a elaboração pelo professor de um guia ou roteiro de leitura, com questões para os alunos levarem em conta durante as leituras extra sala.

Entramos agora na etapa do módulo de trabalho com a leitura propriamente dita. De acordo com o perfil da turma, o interesse pela obra, a velocidade com que leem, a disponibilidade de livros, o professor opta por recomendar a leitura de um ou mais capítulos em casa, já que eles são curtos; pode também destinar um tempo da aula para leitura em sala, na biblioteca, pátio ou jardim da escola. É sempre interessante que o professor também demonstre estar lendo o livro, e que haja momentos de leitura em voz alta, tanto por parte dele como dos alunos, de forma voluntária. Em cada intervalo de leitura o professor propõe atividades de leitura compartilhada, com discussões em pares, em grupos, com toda a turma, com questões previamente elaboradas para salientar aspectos do texto, mas também, exercendo seu papel mediador, com questões surgidas a partir dos depoimentos dos alunos ou pela percepção de suas reações e de seus silêncios, inclusive. O clima é de liberdade para a expressão da subjetividade, de ideias, de emoções, momento de ouvir e fazer a interação social próprias da sociabilidade que queremos instaurar nas interfaces entre língua e literatura, situação em que “o agir com a linguagem está em primeiro plano, ou seja, a execução de um agir social em uma situação de comunicação específica (...)” (MAGALHÃES; CRISTÓVÃO, 2018, p. 37).

Passa-se então à etapa da produção inicial, desenvolvida preferencialmente em pares ou pequenos grupos para que haja ativa participação de todos, com o auxílio do professor para a sistematização das impressões de leitura, opiniões, *insights* e juízos de valor, tanto sobre o enredo como sobre o uso da linguagem, a trama, os valores éticos e morais, o lirismo presente na obra etc. Nesse ponto o professor lança a proposta de

publicação das resenhas na rede social livresca *Orelha de livro*, para a qual deve ser criada uma conta coletiva.

Na aula seguinte, prepara-se um clima de cinema para verem o filme juntos, a turma toda. Uma boa indicação é a animação *O pequeno príncipe*, de 2015, do cineasta Mark Osborne (1970). Após a exibição, o professor lança provocações tanto acerca das impressões iniciais como sobre observações relacionadas a inevitáveis comparações com o livro. Na sequência, o professor apresenta questões previamente elaboradas para promover uma análise comparativa da linguagem entre as duas produções, a literária e a cinematográfica, de modo a lançar luz sobre a homologia estrutural ou aspectos passíveis de aproximação nas duas obras, de modo a aprofundar a compreensão sobre os motivos pelos quais o filme não pode ser tomado como mera reprodução do livro. Nesse momento, será oportuno rever o filme, desta vez com diário de campo em mãos, eventualmente parando o filme ou voltando alguns trechos para discussão em grupos ou com toda a turma. Dessa forma, o professor intercede na zona de desenvolvimento proximal dos alunos em pontos decisivos para a ampliação do conhecimento sobre as relações interartes. Ao final, há uma socialização em pequenos grupos ou coletivamente, abrindo espaço para a expressão da oralidade de elementos importantes da percepção até o momento.

O módulo seguinte da SD destina-se a estudar o gênero textual resenha. O professor inicia sempre questionando o conhecimento prévio dos alunos, para então apresentar, com exemplos, o que caracteriza uma resenha descritiva ou crítica, e pede que os alunos sugiram oralmente quais informações poderiam ser incluídas na produção de texto que virá em seguida. Antes de concluir, o professor faz sessão de acesso às redes sociais livrescas para conhecer resenhas publicadas; nessa atividade, seleciona uma e analisa as partes que compõem um texto com começo, meio e fim; chama a atenção para o estilo e o tom da linguagem; identifica o fio condutor do raciocínio; mostra exemplos de tópicos frasais, desenvolvimento e conclusão de parágrafos; e ressalta a ideia central ou a opinião veiculada na resenha em pauta, dentre outros.

Para finalizar a SD, chega o momento de retomar as ideias desenvolvidas e registradas nos diários e produzir a resenha. Individualmente ou em pares, eles são livres para elegerem o que desejam escrever, por exemplo, uma apresentação somente do filme ou do livro, ou sobre a relação entre ambos. Após uma primeira versão do texto, as resenhas são trocadas com outros colegas ou outros pares para uma revisão. O

professor apresenta um roteiro para essa tarefa, incluindo o estilo, a pertinência das informações, o tom crítico, a criatividade, a identificação de uma ideia central, e também a correção da linguagem – sem querer com isso fazer uma assepsia do texto. Após a reescrita com base nesse *feedback*, são criados perfis na rede *Skoob* e são postadas as resenhas. Um último estágio da SD pode ser a destinação de um tempo para acessar na rede social as resenhas e interagir com os demais usuários por meio das funções comentar, compartilhar e curtir. Durante toda a fase de produção de texto o professor exerce seu papel mediador, circula entre a turma, interessa-se pelo processo de escrita, estimula os alunos por meio da valorização do trabalho, auxilia quando solicitado e apresenta sugestões, respeitando, porém, as decisões dos autores.

Conclusão

Em vista da necessidade de realização de um trabalho na área do ensino de literatura que desperte o interesse dos alunos na etapa do Ensino Fundamental, é relevante partir da realidade dos alunos tanto no que diz respeito aos interesses literários quando em relação ao comportamento de crianças e adolescentes em seu meio social. Esse foi o mote da sequência didática aqui esboçada, a qual aliou o fascínio dos jovens pelas redes sociais, o cinema e a literatura.

Além disso, a proposta, lançada como meio de ilustrar possibilidades de um trabalho embasado na concepção interacionista de linguagem de Bakhtin e na perspectiva dialética de Vygotsky, é desenvolvida com base na concepção de que a sociabilidade surgida na aula de literatura é fundamental para que os alunos exteriorizem seus discursos interiores, façam o exercício de colocar sua subjetividade e emoções em uma linguagem pública, tenham a oportunidade de negociar sentidos, fazer o exercício do contraditório e aprender com o outro. Como ficou demonstrado, na aula de literatura aprende-se muito de língua, fazendo sentido um ensino que explore suas interfaces em vez de optar por uma ou outra.

Para tanto, avulta a importância do professor como mediador, figura central que, entretanto, não faz uso de sua autoridade para cancelar os sentidos dos textos, mas

sim intermedia conflitos de interpretação, suscita percepções, potencializa inferências, enfim, auxilia os alunos a se tornarem grandes leitores.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. Método recepcional. In: BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. **Literatura: A formação do leitor – alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. p. 81- 102.

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle.; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FAILLA, Zoara. (Org.) **Retratos da leitura no Brasil**. 4. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas**. São Paulo: Parábola, 2019.

GONÇALVES, Aguinaldo José. **Laokoon revisitado**. Relações homológicas entre texto e imagem. São Paulo: EdUSP, 1994.

JOBIM, José Luís. **A literatura como exemplo de uso da língua**. Cadernos de Letras da UFF- GLC, n. 27, p. 39-54, 2003.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; OLIVEIRA, Wellington de. Vygotsky e Bakhtin/Volóchinov: dialogia e alteridade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n.5, p.103-115, 2011.

MAGALHÃES, Tânia Guedes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Sequências e projetos didáticos no pacto nacional pela alfabetização na idade certa: uma leitura**. São Paulo: Pontes Editores, 2018.

MELLO, Cláudio José de Almeida; DOECKE, Brenton; DAVIES, Larissa McLean; BUZACOTT, Lucy. Literacy sociability: a transnational perspective. **English in education**. p. 01-15, 2019.

MELLO, Cristina; MELLO, Cláudio José de Almeida. Interfaces entre língua e literatura: Perspectivas de ensino. In: MELLO, Cláudio José de Almeida; SEBAGINAZI, Daniela Maria; OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. **Literatura e Ensino: Desafios Contemporâneos**. Guarapuava: Editora Unicentro, 2018, p. 43-59.

MUNITA, Felipe; MANRESA, Mireia. La mediación en la discusión literaria. In: COLOMER, Teresa; FITTIPALDI, Martina (coords.). **La literatura que acoge. Inmigración y lectura de álbumes**. “Parapara” nº5. Barcelona/Caracas: Banco del Libro-GRETEL, 2012. p. 119-143.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. 49 ed. Rio de Janeiro: Agir, 2015.

SOUZA, Willian Eduardo Righini de. Clubes de leitura: Entre a sociabilidade e a crítica literária. **Inf. Inf.** Londrina. v. 23, n. 03, p. 673-695, 2018.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikoláievitch. As mais recentes tendências do pensamento linguístico ocidental. In: VOLÓCHINOV, Valentin Nikoláievitch. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Organização, tradução e notas de João Wanderley Geraldi: São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2013, p. 157-201.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Ridendo digital, 2001.

LITERATURE AND CINEMA: MEDIATION FOR THE PROMOTION OF READING

Abstract

Página | 68

This article addresses the relevance of sociability and reading mediation for the promotion of literary reading from school, based on references of the interactions conception of language and didactic of teaching as a social process, developed by authors such as Bakhtin (2006), Volóchinov (2013) and Vygotsky (2001). The goal is to demonstrate the relevance of considering both students' literary interests and their social media interaction habits in a pedagogical proposal aimed at fostering literary reading, in articulation with language teaching. This proposal is illustrated in this article with an outline of a didactic sequence for students of 6th or 7th grade of elementary school, which uses one of the most widely read works by this public, a film adaptation, and the use of the social book networks *Skoob* and *Orelha de livro*. We conclude that the sociability glimpsed in this proposal has the potential to enable students to externalize their inner discourses, subjectivity and emotions in a public language in interaction with others, appropriating literature and art as a vital experience, as are authentic social relationships, often absent in the classroom.

Keywords

Reading mediation. Literary sociability. Reading mediation. Interfaces between Language and Literature.

Recebido em: 05/01/2021

Aprovado em: 07/06/2021

Da leitura poética à escrita *multimídia: uma prática literária* *em contexto de pandemia*

Lúcio Flávio Gondim da Silva²⁷
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Resumo

Se a literatura está em crise, conforme dizem seus teóricos e teóricas e, também, como atestam seus e suas profissionais, o mundo agora a acompanha num abismo ainda mais impactante. Cerceados de liberdade e da possibilidade de estar em companhia presencial, estudantes e professores tiveram no ano de 2020 o maior desafio dos últimos cem anos: uma pandemia que obrigou o afastamento social ao contexto escolar. Este artigo traz uma elaboração pedagógica a partir de um conjunto de atividades em torno do texto literário, em especial, da Poesia, durante o período de isolamento exigido pelos altos graus de contaminação do novo coronavírus. Contra a mortalidade e a desesperança, a leitura e a escrita se mostram armas poderosas no resgate de uma civilização em confronto consigo mesma. O processo de introdução e preparação de um ebook chamado “Poesia em Pandemia” com os estudantes do Ensino Médio de uma escola pública na cidade de Fortaleza-Ceará é analisado a partir de teóricos e teóricas como Cândido (1995); Rouxel (2013) e Soares (2006), dentre outros e outras. O resultado é a tentativa de um percurso teórico-prática para o tratamento literário na sala de aula contemporânea.

Palavras-chave

Literatura. Pandemia. Poesia. Isolamento Social. Escrita.

²⁷ Doutorando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Ceará (PPGLEtras - UFC); mestre em Letras também pelo PPGLETRAS; especialista em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras pela UFC. Professor da rede estadual de ensino do Ceará.

1 Da leitura poética

O ano de 2020 foi marcado pelo isolamento social, uma das únicas medidas protetivas contra um vírus mortal. A educação, em todo o mundo, foi uma das áreas mais afetadas nesse contexto. Ainda predominantemente presencial, os processos de ensino e de aprendizagem precisaram passar por uma reinvenção urgente que não conseguiu atingir todos os seus efeitos por uma série de motivos infraestruturais etc.

A literatura, já em crise na educação básica do século XXI, conforme aqui buscaremos mostrar, sofreu duros golpes no processo de ensino. Muitíssimas perguntas surgiram a partir das agruras da atual situação. Se, por um lado, supostamente tivemos mais tempo para mergulhar na alteridade, tendo a Arte como centro, como mobilizar a capacidade leitora em tempos de cerceamento geográfico, desequilíbrios emocionais e caos econômico? A leitura individual ou independente consegue ser uma realidade para crianças e jovens ligados(as) quase que vinte e quatro horas no celular com o isolamento?

Há certamente aqueles e aquelas que, como em outros momentos da História, encontraram em obras literárias um refúgio e um farol para tempos sombrios. Essa não é, entretanto, uma realidade comum de classes sociais menos favorecidas das quais muitos de seus membros chegaram até mesmo a abandonar a vida escolar. Neste artigo, tentaremos elaborar uma reflexão a partir de uma prática pedagógica real vivida em pandemia para o trabalho com a literatura em sala de aula, em especial, para o trabalho com o gênero lírico.

A prática de resistência e de inovação da literatura no contexto escolar atual aproxima-se de uma concepção expressa pelo professor Benedito Antunes quando afirma que

a literatura na educação é ensinada por professores que não leem regularmente a alunos que não têm na literatura sua principal forma de satisfazer a necessidade de ficção e fantasia. [...] Para manter a literatura nos currículos escolares, é preciso compreender o que acontece com ela no mundo contemporâneo e buscar a forma adequada de apresentá-la a crianças e jovens, supondo que esta seja ainda uma das funções da educação formal. (ANTUNES, 2016, p.13)

De tal modo, conforme nos diz o professor, cabe a professores, demais profissionais e gestores da educação um exercício de empatia para, mais que compreender, assimilar a realidade de crianças e jovens. A literatura necessita descer de

velhos pedestais que, se a engrandecem, também a distanciam de seu público. Portanto, ao imergir em um mundo marcado pela “popularização do rádio, do cinema, da televisão e principalmente com o advento da era digital.” (ANTUNES, 2016, p.14), poemas, contos, romances e outros gêneros literários encontraram pessoas não apenas avessas a eles, como comumente se pensa, mas, do mesmo modo, deles desejosas.

A ideia central de nosso projeto literário consistiu no trato com a obra de Carlos Drummond de Andrade, estudado na 3ª Série do Ensino Médio da Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP) Comendador Miguel Gurgel, localizada no bairro Grajeru Fortaleza-Ceará. Como professor, escolhi uma obra literária por bimestre para configurar como livro paradidático das turmas. Assim, no terceiro bimestre (agosto/setembro) de 2020, ao discutir a didaticamente tratada “Segunda Fase Modernista”, o livro escolhido foi *A rosa do povo*.

A escolha se deu exatamente pela proximidade com o contexto de crise e de guerra (contra o vírus, em 2020) da obra com o momento vivido por nós, pois, como diz Magda Soares, em *Letramento* “passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente.” (SOARES, 2006, p.20).

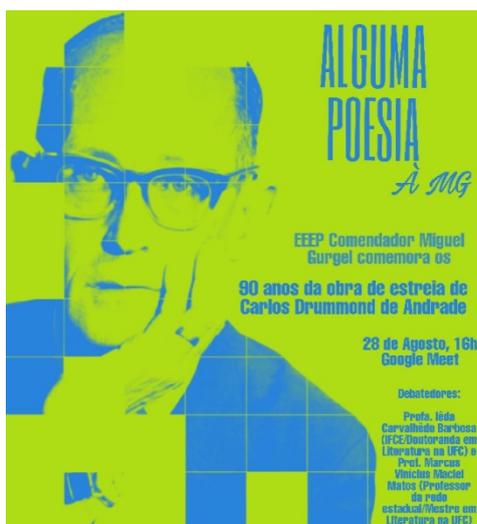
Objetivando criar um circuito de apreciação e de integração para toda a escola, sugeri a minhas colegas professoras de Linguagens das demais séries que também elegessem um livro de Drummond como paradidático para suas turmas. Na 2ª Série foi escolhido *Sentimento do mundo* e na 1ª Série foi escolhido *Alguma Poesia*, obra que completou 90 anos de publicação em 2020 e foi o foco de uma importante ação dentro das estratégias estabelecidas por nós enquanto escola.

Após iniciais leituras e discussões dos poemas de Drummond por parte das professoras e do professor com as turmas, pensamos em um evento virtual no qual reunimos professores-pesquisadores convidados(as), provenientes do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Ceará (PPGLEtras-UFC). Foram Iêda Carvalhedeo Barbosa, doutoranda em Letras pela UFC e professora do Instituto Federal do Ceará (IFCE) e Marcus Vinícius Maciel Matos, mestre em Letras pela UFC e professor da rede estadual de ensino do Ceará.

Ao evento, demos o nome de “Alguma Poesia à MG” (MG = Miguel Gurgel) e contou com participação dos demais docentes da escola, principalmente na elaboração de questões aos convidados. Alunos e alunas também se fizeram presentes e,

durante uma hora e trinta minutos do dia 28 de agosto de 2020, vivemos uma imersão histórica, filosófica e, sobretudo, lírica, das questões drummondianas. Ao fim do evento, o balanço docente foi o de que se tratou de uma tarde de leitura e letramento, pensando este como uma mobilização das “habilidades de ler, compreender e usar textos em prosa, como editoriais, reportagens, poemas, etc e de localizar e usar informações extraídas de mapas, tabelas, quadros de horários, etc.” (SOARES, 2006, p.23).

Figura 1 – Cartaz do evento “Alguma Poesia à MG”



Fonte: Autoria Própria/Divulgação da EEEP Comendador Miguel Gurgel.

Para tornar o evento ainda mais expressivo à comunidade escolar, pensamos em aproveitar uma das atividades mais recorrentes de nossos discentes: a escrita acompanhada de composições virtuais para a rede social Instagram. Muitos alunos e alunas produzem manifestações, em sua maioria poéticas, que vem recebendo o nome de “Instaliteratura” (MARTINS, 2016, *online*). Vimos nessas práticas comunicacionais e artísticas um meio, não apenas de interação durante o isolamento social, utilizando da ferramenta virtual, mas uma apropriação identitária da literatura.

Aqui outra vez percebemos uma espécie de vácuo entre os conteúdos trabalhados no currículo escolar e as incursões dos estudantes na hipermídia, a qual “permite e propicia uma ruptura tão esquadrihada na literatura moderna, possibilitando a quebra de padrões semânticos, abrindo as potencialidades e possibilidades de signos.” (MARTINS, 2016, *online*). A partir disso, pensamos em aproximar o universo institucional em que o conhecimento literário padrão é discutido com aquele

conhecimento gerado e praticado de forma independente e protagonista nas redes sociais.

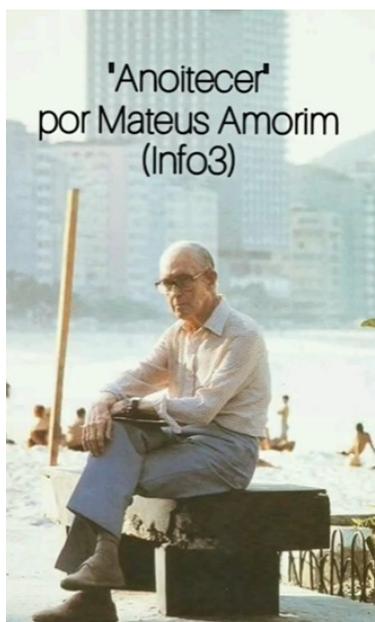
Nossa primeira ideia foi trabalhar a partir da ideia do *slam*, ferramenta de encontro e difusão literária cujo percurso e definição teórica seria este:

Poderíamos definir o poetry slam, ou simplesmente Slam, de diversas maneiras: uma competição de poesia falada, um espaço para livre expressão poética, uma ágora onde questões da atualidade são debatidas, ou até mesmo mais uma forma de entretenimento. De fato, é difícil defini-lo de maneira tão simplificada, pois, em seus 25 anos de existência, o poetry slam se tornou, além de um acontecimento poético, um movimento social, cultural, artístico que se expande progressivamente e é celebrado em comunidades em todo o mundo. (D'ALVA, 2011, p. 120).

A partir dessa existência sociocultural, o slam une conhecimento, crítica e entretenimento. Para realizá-los, o desafio foi, não apenas fazer tal imersão de modo remoto, mas de utilizar, de fato, a rede social preferida de alunos e alunas, o Instagram. Para isso, foi solicitado da 3ª Série do Ensino Médio o envio de áudios por meio do aplicativo Whatsapp. Neles, deveriam ser lidos/declamados poemas do livro paradidático drummondiano escolhido com o qual os estudantes mais se identificassem. Os áudios foram acrescidos por mim de uma imagem do poeta, do título da obra e do nome do aluno ou da aluna que estaria lendo o poema.

O resultado foi uma sequência de postagens no perfil profissional que mantenho no Instagram, de nome @auladolucio, também na intenção de criar e manter elos com as turmas. Ao projeto demos o nome de “Slam virtual”. A cada *post*, fomos conhecendo textos de Drummond, bem como capacidades de leitura, interpretação e exposição de sentimentos de nossos discentes:

Figura 2 – Exemplo de post do projeto “Slam Virtual”



Fonte: A autoria Própria. Disponível em: https://www.instagram.com/tv/CEE_c_0lp5x/

Acesso em 12 dez 2020.

O bom resultado dos trabalhos nos levou a um novo momento didático. A partir também de uma situação em que a escrita foi utilizada pelos estudantes com forma de desabafo sobre as questões vivida durante o período de isolamento, acreditamos ser possível dar mais um passo e convocar alunos e alunas a criar um circuito de fala e de escuta, por meio da poesia. O objetivo seria criar uma publicação virtual, mas que tocasse algumas estruturas canônicas do meio literário, tendo a Poesia como eixo.

O formato de *ebook* foi escolhido como modo de reunir poemas cujo mote seria a própria pandemia e seus desafios psíquicos e sociais. O desafio, portanto, ao passo que eleva os estudantes de uma condição de leitor a de produtores, principalmente dialoga e aproveita potências e realizações já desenvolvidas por eles, pois, conforme falam Silva e Ribeiro (2016) sobre as manifestações literárias em redes sociais,

Os textos literários utilizados, predominantemente poéticos, são selecionados e fragmentados de modo a traduzir o estado de espírito do locutor. (...) ao circular em outro contexto de interação verbal, o discurso literário dialoga com o discurso de autoajuda e põe o enunciador na condição de quem reflete sobre a própria existência. (...) Além da fragmentação dos textos literários, também constatamos alterações nos modos de organização e apresentação da linguagem – não mais a página escrita dos livros e sim um espaço virtual constituído de recursos verbosuais, relacionados ou não pelo conteúdo temático. Imagens articulam-se aos fragmentos literários, ora para ilustrá-los, ora para reforçar, ora para modificar o sentido. (SILVIA; RIBEIRO, 2016, p. 03)

Tal fragmentação e articulação dinâmica entre conteúdos e formas era a experiência a que visávamos quando, ainda durante o evento “Alguma poesia à MG”, convidados uma aluna e um aluno da 3ª Série para apresentar o processo de criação – que foi pensado de modo interativo com os estudantes – e o edital do que chamamos “Poesia em Pandemia”, nossa coletânea literária. Para isso, mais uma demanda passou a ser contemplada em nosso projeto: a junção de saberes diversos dentro da instituição escolar.

A escola em que atuo é uma das escolas do modelo profissionalizante, modelo que há uma década vem ganhando força e bons resultados na educação do Ceará. Os estudantes terminam o Ensino Médio juntamente com uma capacitação enquanto técnicos de uma das áreas disponibilizadas pela instituição. No ano de 2020 estavam vigentes os cursos de Informática; Rede de Computadores; Contabilidade; Secretariado e Multimídia. Este último tem como característica o trato com áreas como design e reúne muitos e muitas artistas visuais em formação. Eles e elas foram fundamentais para a execução da atividade proposta.

A partir da união de oportunidade e necessidade, a literatura foi sendo assessorada pelas demais linguagens artísticas que a ela se irmanam neste tempo. Coube a nós, profissionais, “abordar o ensino da literatura no mundo contemporâneo como um desafio a ser enfrentado por professores que se colocassem na condição de um intelectual capaz de refletir sobre suas práticas de leitura e o modo de dividi-las com os alunos.” (ANTUNES, 2016, p. 15). Os detalhes, desafios e processos de construção de nosso *ebook* são o tema da seção a seguir.

2 Da escrita multimidiática

O processo de produção se iniciou com a elaboração e a divulgação de edital junto a um formulário virtual para envio dos textos poéticos por parte dos estudantes. Cada aluno ou aluna poderia enviar até três poemas. Todos os escritos deveriam ter tema ou assunto tangente à pandemia do novo coronavírus, seus processos e efeitos sociais múltiplos. Para garantir uma liberdade de criação, eixo propulsor da Poesia, deixamos claro que não deveria ser obrigatória a retratação literal do processo pandêmico. Também os textos não necessitariam pertencer a um formato de depoimento ou diarístico.

Aberto o período de inscrição, percebemos que muitas e muitos estudantes estavam tímidos para o envio de suas produções, uma realidade já conhecida de profissionais da educação que se deparam com um paradoxo cotidianamente: alunos e alunas que almejam inovações enfrentam barreiras, inclusive internas, quando o Novo de fato lhes é apresentado. Encaramos isso como um desdobramento de um ensino ainda rígido e que coloca o estudante numa posição quase sempre passiva no processo de construção de sentidos.

Para mudar essa realidade, pensamos ser fundamental encontrar modos de colocar em prática fundamentos bastante conhecidos como as *Orientações Curriculares Nacionais do Brasil* (2006) ou “PCNs+” que assim traçam o perfil do aluno ou aluna do Ensino Médio dentro da disciplina de Língua Portuguesa: “O aluno, ao longo de sua formação, deverá conviver, de forma não só crítica mas também lúdica, com situações de produção e leitura de textos, atualizados em diferentes suportes e sistemas de linguagem” (BRASIL, 2006, p. 36). Entretanto, às vezes para promover essa ludicidade é preciso uma estratégia que ainda se aproxima do modelo tradicional, promovendo, assim, uma transição entre os dois estágios de produção.

Notamos especialmente que aqueles estudantes recém-ingressos eram os mais intimidados a participar. Foi proposta, assim, para a 1ª Série do Ensino Médio uma atividade semanal de escrita. A partir das produções dos estudantes, a professora da turma elegeu alguns textos e entrou em contato com autores e autoras estimulando a participação dos escritos na coletânea. Como esse acompanhamento mais próximo, os estudantes que mais tinham dificuldade, tornaram-se o maior número de participantes na seleção.

Enquanto o prazo de inscrição de textos corria, um aluno da 3ª Série, do curso de Multimídia, foi convidado para criar o projeto gráfico do *ebook*, pensando capa e demais ilustrações, todas feitas com o rigor e a profundidade já exigidos pelo curso profissionalizante ao qual pertence. Também poeta, o estudante pode imergir num processo artístico que lhe deu oportunidade de demonstrar diversos talentos e de partilhar de uma experiência bastante semelhante a que ele participará no mercado de trabalho. Sobretudo, o aluno utilizou da experiência poética e visual para a tradução dos múltiplos e desafiadores sentimentos humanos diante da tragédia da pandemia resultando em um produto de esperança e de reunião de talentos resilientes diante do horror.

A capa do *ebook*, totalmente pensada pelo estudante, reflete esse empenho e necessidade de transformação de dores, desabafos e outros registros escritos em imagens que afirmem os ciclos de vida como necessários, passageiros e esperançosos:

Figura 3 – Capa do ebook “Poesia em Pandemia”



Figura: Ebook “Poesia em Pandemia”. Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1YcAMCjXD3yRtgnHvsMFXqbP7j3mPVNhB/view?usp=sharing> Acesso em 13 dez 2020.

A escolha das cores complementares lilás e amarelo reforça uma necessidade de levar alegria e energia aos leitores e leitoras. O texto verbal destaca a “Poesia” em contraste cromático. A mesma cor destaca os elementos naturais do componente visual. Vemos uma espécie de árvore cíclica em que também se pode ver alguns elementos astronômicos como o Sol e Lua. Aqui vemos uma interpretação atenta do artista dos textos que foram sendo selecionados. Eles iam trazendo, em sua maioria, um diálogo sobre o Tempo, as demoras, as esperas, as ansiedades e, também, o sentimento de prisão que pode igualmente ser associado à figura do círculo que guarda os elementos. Próximo ao título da publicação, no entanto, vemos uma folha que escapa e que aponta para o futuro.

Pensamos, assim, que aos nos aproximarmos com profundidade do terreno visual, do qual pertencem e partilham tanto os estudantes, também o interesse pelo componente verbal se aprofunda, num jogo recíproco. Nele, a imagem

Ajuda a moldar o “texto do leitor”, lugar de encontro entre os sinais do texto e a trama de uma existência. [...] Por mais paradoxal que possa parecer, afigura-se urgente reensinar os alunos a utilizar o texto para si mesmos, para sonhar, para reencontrar o gosto pela leitura. (ROUXEL, 2013, p.164)

A poesia serve sobremaneira para esse jogo entre imagem e palavra. Com ela, sonhamos e esse potencial é tudo o que precisamos em períodos em que o Real se mostra tão contundente e terrível como em uma pandemia. À escola cabe o papel de promover experiências estéticas e sociais que, assim como as experiências históricas (como a convivência com um vírus mortal), exerçam seu papel de marcar “duravelmente a história do leitor, a sua memória, os seus valores, a sua personalidade.” (ROUXEL, 2014, p.22).

Alunos e alunas da EEEP Comendador Miguel Gurgel conseguiram compreender e abraçar essa proposta. Ao todo tivemos mais de trinta textos enviados. Eles passaram por uma curadoria compostos por professores da escola e estudantes da 3ª Série do Ensino Médio que já desenvolvem algum tipo de trabalho com a Poesia. Junto aos poemas selecionados, a coletânea foi composta por textos da Gestão e Coordenação Escolar; de professores e professoras de Língua Portuguesa/Literatura e, também, de uma convidada, Dauana Vale, que desenvolve um trabalho de incentivo à leitura compartilhada, o *Entrelinhas*.

Entre os textos, o aluno e designer gráfico Mateus Fidelis, da 3ª Série do curso de Multimídia, compôs algumas páginas de intervenções verbovisuais. Na que mais se destacou entre os leitores, a qual trazemos a seguir, a imagem de um jovem cuja boca se abre para os céus simula um grito, um prato e/ou um prato. A imagem possui um tom de roxo sobre um de lilás ao fundo da página. O aspecto verbal completa a construção de sentido do texto. Com ela, confirma-se que se trata de um gesto de liberdade. A fala aqui retira o corpo de uma cela exterior e/ou interior. A poesia fura as grades, pois é para ela que está voltado o sujeito.

A boa recepção do quadro nos faz pensar diretamente ao momento de recepção do texto em que, obrigados a nos isolar, carecemos da palavra poética como única forma de libertação, conforme se pode ver aqui:

Figura 4 – Intervenção “Livres para Poesia”



Fonte: Ebook “Poesia em Pandemia”. Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1YcAMCjXD3yRtgnHvsMFXqbP7j3mPVNhB/view?usp=sharing> Acesso em 13 dez 2020.

Após semanas de revisão e finalização, o ebook estava pronto para ser lançado. Para marcar tal lançamento, pensamos em como criar mais uma oportunidade prática de encontro com os colegas e com a Poesia em si. Ao pensarmos, por exemplo, o conceito de “sequência expandida” de Rildo Cosson (2009), vemos que, após as estratégias de *motivação*, *introdução*, *leitura* e *interpretação*, há a indicação de uma *expansão* com o aprofundamento e debate entre os leitores. Esse foi nosso objetivo com o encontro virtual.

Para mais uma vez nos aproximarmos de uma vivência de nossos estudantes, lançamos mão da prática do *sarau*, evento literário cada vez mais popular nas periferias brasileiras, a partir da de São Paulo, e assim compreendido teoricamente:

Os saraus das periferias podem ser definidos, de um modo breve, como reuniões em bares de diferentes bairros suburbanos da cidade de São Paulo, onde os moradores declamam ou leem textos próprios ou de outros diante de um microfone, durante aproximadamente duas horas. Muitos bares – espaços nos quais normalmente acontecem os episódios que se transformam em estatísticas posteriormente (os assassinatos e o alcoolismo) – funcionam, desde então, também como centros culturais. (TENNINA, 2013, *online*)

Semelhante ao que acontece no sarau presencial discutido acima, nossa ideia era que alunos e alunas tivessem lugar de fala e pudessem fazer a leitura de seus textos, seguida de um bate-papo com professores e público. Longe de querer fazer um momento de “explicação” autoral do poema, a intenção era, a partir da escrita e leitura,

também nos aproximarmos mais dos estudantes, promovendo uma escuta ativa e exercitando a empatia.

O sarau também ganhou um flyer de divulgação, elaborado pelo mesmo aluno e designer do ebook e teve repercussão nas mídias sociais da escola. O material já trazia alguns versos dos alunos e alunas que tiveram textos publicados no *ebook*, em uma tentativa de promover a autoestima de publicados e publicadas, além de atrair possíveis leitores a partir do laço de intimidade previamente estabelecido com os autores. Outro objetivo dessa ação é trazer as famílias dos estudantes para o contato escolar gerando curiosidade pela Arte:

Figura 5 – Cartaz do Sarau de Lançamento



Fonte: EEEP Comendador Miguel Gurgel. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CGIf0s9FhYa/> Acesso em 14 dez 2020.

Conforme o cartaz mostra, o destaque para autores, autoras e para o texto literário centraliza a escrita e a literatura como eixos do evento. Tal dinâmica almeja desmistificar uma ideia de literatura distante e hermética, mostrando que aqueles e aquelas que estão perto de nós podem fazer também produções nessa linguagem e, principalmente, ter o destaque devido. Essa experiência atrai tanto autores quanto público, redimensionando o conceito de “literário” dentro da escola, conforme nos fala Leyla Perrone-Moisés:

O que é ressaltado é a primazia do aluno: “A importância de liberar a expressão do aluno, mesmo que não seja a nossa, permite que ele crie um

sentido para a comunicação do seu pensamento. Deixar falar/escrever de todas as formas, tendo como meta a organização dos textos.” Deixar falar e escrever de todas as formas é compatível com a organização dos textos? (PERRONE-MOISÉS, 1996, p.22)

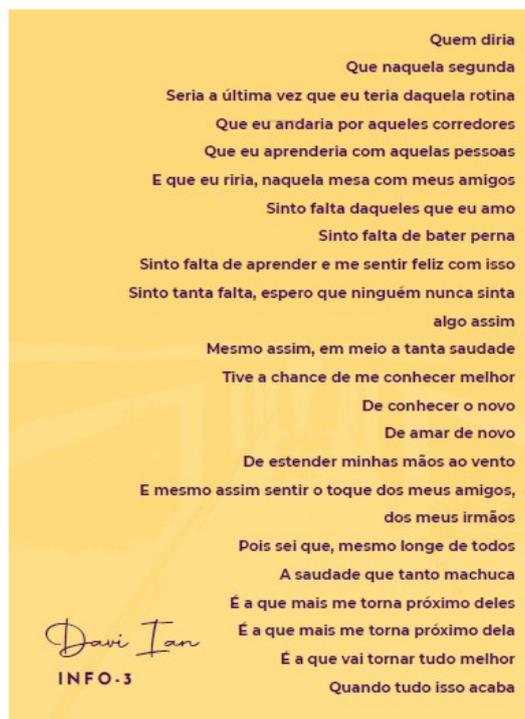
Respondendo ao questionamento da teórica, a organização de nosso sarau foi trabalhada de forma que todos e todas pudessem falar e escrever, inclusive o próprio público, lançado mão da metodologia típica do sarau de *microfone aberto*, isto é, que, em determinados momentos, houvesse liberdade para participação - também com formulações líricas e declamações - de nossa audiência. Assim aconteceu com os versos lidos na hora do encontro por professores, professoras e demais profissionais da Educação que se fizeram presentes.

3 Dos poemas

As produções escritas de alunos e alunas participantes do *ebook* “Poesia em Pandemia: coletânea poética da EEEP Comendador Miguel Gurgel” apresentaram diversidade de estrutura e, mesmo, de conteúdo, ainda que tivessem como pano de fundo as crises geradas pelo vírus mortal. As questões trazidas pelas mortes, pelo isolamento e pelo medo atingiram diversas nuances da vida escolar e pessoal. Foram destaques tema como: medo; sonhos interrompidos; saudade; sentimento de aprisionamento e solidão. Tentaremos abordar alguns desses textos aqui, sempre conectando o componente textual com o visual, imbricação que é uma das maiores propostas do projeto.

O poema a seguir, do aluno Davi Ian, da 3ª Série, constrói um panorama lírico sobre as origens e desdobramentos coletivos e individuais da pandemia:

Figura 6 – Poema sem título



Fonte: Ebook “Poesia em Pandemia”. Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1YcAMCjXD3yRtgnHvsMFXqbP7j3mPVNhB/view?usp=sharing> Acesso em 13 dez 2020.

Narrativo, o poema é um depoimento do que foi experimentando em 2020 desde a segunda-feira, 16 de março, último dia de aula presencial em que o país viu acontecer sua primeira morte pelo coronavírus. A partir disso, começa uma série de sensações como a falta que é reiterada: falta de aprender, de conviver, de caminhar em maior liberdade... Junto a essas carências, o eu-lírico aponta para as oportunidades trazidas com a crise especialmente em relação ao autoconhecimento.

O encerramento do texto se dá pela imagem de um toque humano pelo invisível. A Imaginação e a Poesia propiciam uma proximidade sensorial de irmãos e amigos. Essa presença imaginária dá alguma certeza sobre a melhora em algum momento. Percebe-se que o texto literário, então, atinge o objetivo, tanto para quem escreve quanto abre oportunidades a quem o lê, de ser um

Processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 1995, p. 249)

Assim, foi surpreendente para a comunidade escolar perceber um olhar tão atencioso a questões tão delicadas. Ficou clara uma abordagem humanizatória da poesia na perspectiva de que “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na

medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.” (CANDIDO, 1995, p.249). O debate proporcionado após a leitura de cada texto trazia essa pretensão de fala e de escuta coletiva, promovendo um momento diferente das atividades tradicionais.

No poema a seguir, de José Ivan, aluno da 1ª Série do curso de Multimídia, a temática e a composição visual falam de um encarceramento:

Figura 7 – Poema “Gaiola”



Fonte: Ebook “Poesia em Pandemia”. Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1YcAMCjXD3yRtgnHvsMFXqbP7j3mPVNhB/view?usp=sharing> Acesso em 13 dez 2020.

Assim como no poema anterior, o texto começa de modo descritivo e realista sobre o período de isolamento, mas acaba desbravando águas mais fantasiosas. Uma brecha de invenção acontece nos versos finais em que o eu-lírico confessa que, ao contrário das pessoas que estão em isolamento forçado, está em gaiola por um crime cometido, o qual não esclarece. Nesse sentido, percebe-se uma intenção ficcionista a partir da realidade, o que consideramos muito positivo ao agregar novas potências às experiências vividas e à proposta dada pela escola, sem, no entanto, desprezá-la.

Essa relação entre proposição e liberdade é uma das chaves dessa metodologia, ratificando que:

Não há regras para o prazer, a fruição da leitura, mas, para ser capaz desse deleite estético o leitor precisa estar armado de ferramentas e conhecimentos, precisa possuir a chave da compreensão das palavras e dos sentidos para, então, paulatinamente ir compondo seu universo literário de preferências. Não é papel da escola ou do professor definir esse rol, pelo contrário, é seu dever oferecer o instrumental, as possibilidades e as sugestões diversas para que esse repertório seja construído de forma autônoma e livre. (SIQUEIRA, 2016, p. 205).

A liberdade e a autonomia colocadas pela professora na citação acima são exatamente a temática escolhida pelo aluno Gabriel Keven da 1ª Série do curso de Redes de Computadores. Ao quebrar a gaiola, ele chega ao ápice dessa fruição imaginando-se como um pássaro e criando um mundo dentro daquele em que duramente se encontra:

Figura 8 – Poema “Passarinho”



Fonte: Ebook “Poesia em Pandemia”. Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1YcAMCjXD3yRtgnHvsMFXqbP7j3mPVNhB/view?usp=sharing> Acesso em 13 dez 2020.

Na companhia dessas asas que ruflam para o além, abraçamos a vida e nossas companhias enquanto membro de comunidade escolar. Nesse voo sabemos que somos mais fortes quando voamos em bando. Esse parece ser o objetivo central do eu-lírico vencendo a solidão, palavra reiterada durante toda a coletânea, e redescobrimo o mundo do qual foi cerceado.

Acreditamos ter sido essa experiência que propiciamos tanto àqueles e àqueles que escreveram, quanto a quem recebeu o ebook num regime de compartilhamento absolutamente contemporâneo: o das redes sociais, em especial, o compartilhamento via Whatsapp. Criar, finalmente, uma rede de leitura é talvez o sonho de professores, coordenadores, gestores e, também, de estudantes quando estes passam a protagonizar tal processo enquanto detentores da palavra (e, também, da imagem, em nosso caso!).

O livro virtual é, portanto, um espaço de escrita compartilhada em um meio de leitura social. Por meio dele, confirmamos que “Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros.” (COLOMER, 2007, p.147). Tendo partido de uma obra canônica, como Drummond para ler e dar voz a autores novíssimos da própria comunidade escolar acreditamos termos fomentado esse ato prazeroso.

Assim, nessa crença também de estímulo a outras obras virtuais ou impressas, saímos dessa proposição pedagógica com um pouco mais de esperança de termos conseguido dar provas de uma “literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades múltiplas.” (COLOMER, 2007, p. 147). Talvez seja justamente essa capacidade de, em um só tempo, ser múltiplo e estar unido que marque os aprendizados desta pandemia e mostre alguns dos rumos para a presença da literatura em sala de aula.

Considerações finais

Em tempos tão duros, a literatura e Arte como um todo nos relembram do porquê da existência. Ela nos serve de reflexão para o protagonismo diante da vida em risco. Nosso grande desafio foi a reinvenção. Distantes uns dos outros e, muitas vezes, distantes dos livros, restou-nos o canto de força, resistência e esperança frente à Morte. A pandemia colocou os velhos modelos pedagógicos em estado de desuso e ativou um novo tempo que ainda está a ser descoberto. Enquanto professores e pesquisadores do fazer literários, coube-nos a necessidade de jamais fazer o sonho da aprendizagem parar.

Como objeto de conhecimento e, também, de sensibilização, a Poesia, gênero literário aqui escolhido para investigação no contexto didático-pedagógico, funciona como transição para saberes humanos e sociais. Estes ficam sobressaltados na

tomada de consciência coletiva que a crise humanitária de 2020 nos gerou. Da introspecção, caminhou, pelas trilhas geradas por nós, um rastro de empatia e até de chances de cura de trauma, ansiedades e do grande vácuo gerado pelo distanciamento social. Compreendemos que “Poesia em Pandemia” foi uma publicação virtual que propicia esse engajamento estético e civilizatório.

Somos felizes por observar igualmente que, partindo de Drummond, chegamos a criações autorais de nosso corpo discente. Partindo dessa produção artística para promover uma atração à leitura coletiva, pensamos que é quebrada uma lógica passiva no trato com a obra artística. Essa abordagem leva em conta um estudante profundamente vinculado ao século XXI para o qual *tecnologia* é sinônimo de *comunicação*. Nesse sentido, o que o isolamento nos trouxe foi um agravamento de crises e de soluções que já nos perseguiram e demorarão ainda um tanto mais a nos perscrutar.

Ao unir palavra e imagem; audiência e produtor; diário e sarau, unimos humanos distanciados desde antes da chegada de um terrível vírus. A educação como um todo e, dentro dela, a literária, que está tanto em transformação como em oportunidade de crescimento, terá como missão a formação de elos e o rebaixamento de antigos paradoxos ou hierarquias. A leitura e a escrita, em suas cada vez mais diversas plataformas, podem e devem ser aliadas em um tempo de desinformação e de desumanização. Queremos crer que a insurgência da experiência estética é uma vacina contra o Mal.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, B. Aporias do ensino de literatura. In: SIQUEIRA, A. M. A. & OLIVEIRA JÚNIOR, J. L. (Orgs.). **Literatura e ensino: reflexões, diálogos e interdisciplinaridade**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2016.

BRASIL, MEC. **Orientações Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução de L. Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

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

D'ALVA, Roberta Estrela. **Um microfone na mão e uma ideia na cabeça** – o poetry slam entra em cena. Synergies Brésil n° 9, 2011, p. 119-126. Disponível em: <<http://gerflint.fr/Base/Bresil9/estrela.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2020.

MARTINS, A. **Instaliteratura**: imagem e palavra em manifestações poéticas no instagram. IX Simpósio Nacional ABCiber. São Paulo: 2016, online. Disponível em: <http://abciber.org.br/analseletronicos/wp-content/uploads/2016/trabalhos/instaliteratura_imagem_e_palavra_em_manifestacoes_poeticas_no_instagram_amanda_rafaela_gomes_martins.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

PERRONE-MOISÉS, L. **Literatura e sociedade**. São Paulo: USP/FFLCH/DTLLC, 1996.

ROUXEL, A. Ensino da literatura: experiência estética e formação do leitor. In: PINHEIRO ALVES, J.H. (Org.). **Memórias da Borborema 4**: discutindo a literatura e seu ensino. Campina Grande: ABRALIC, 2014.

SILVA, G. RIBEIRO, O. M. **O discurso literário no Facebook**: interação, diálogos e sentidos. Revista Eletrônica de Letras (Online), v.1, n.9, edição 9, jan-dez 2016.

SIQUEIRA, A.M.A. Escrita, projetos literários e educação. In: SIQUEIRA, A. M. A. & OLIVEIRA JÚNIOR, J. L. (Orgs.). **Literatura e ensino**: reflexões, diálogos e interdisciplinaridade. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2016.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

TENNINA, Lucía. **Saraus das periferias de São Paulo**: poesia entre tragos, silêncios e aplausos. Estud. Lit. Bras. Contemp. no.42 Brasília July/Dec. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2316-40182013000200001&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 14 dez. 2020.

DE LA LECTURA POÉTICA A LA ESCRITURA MULTIMEDIA: UNA PRÁCTICA LITERARIA EN EL CONTEXTO DE UNA PANDEMIA

Resumen

Si la literatura está en crisis, como dicen y atestiguan sus teóricos y sus profesionales, el mundo ahora la sigue en un abismo todavía más impactante. Suprimidos de libertad y de la posibilidad de estar en mutua compañía, alumnos y profesores afrontaron en 2020 el mayor desafío de los últimos cien años: una pandemia que forzó la exclusión social del contexto escolar. Este artículo presenta una elaboración teórica y pedagógica a partir de un conjunto de actividades en torno al texto literario, especialmente la Poesía, durante el período de aislamiento requerido por los altos grados de contaminación por Coronavirus. Contra la mortalidad y la desesperanza, la lectura y la escritura son armas poderosas para rescatar a una civilización que se enfrenta a sí misma. El proceso de presentación y elaboración de un libro electrónico denominado “Poesía en Pandemia” con estudiantes de secundaria de una escuela pública de la ciudad de Fortaleza-Ceará se analiza a partir de teóricos como Cândido (1995); Rouxel (2013) y Soares (2006), entre otros y otras. El resultado es el intento de un recorrido teórico-práctico para el tratamiento literario en el aula contemporánea.

Palabras-clave

Literatura. Pandemia. Poesía. Aislamiento social. Escritura.

Recebido em: 08/01/2021

Aprovado em: 29/07/2021

Letramento literário: uma *experiência com contos* *maravilhosos contemporâneos*

Fabiane Verardi²⁸

Universidade de Passo Fundo (UPF)

Vanessa França²⁹

Universidade de Passo Fundo (UPF)

Resumo

O presente artigo apresenta um recorte de uma atividade de letramento literário realizada como parte da pesquisa de mestrado com a introdução do conto maravilhoso contemporâneo nas aulas de Literatura Brasileira para 58 jovens estudantes do 2º ano do ensino médio de um colégio público militar. Assim, foram traçados os seguintes objetivos específicos: apresentar o conto maravilhoso como possibilidade de leitura significativa a jovens leitores e oportunizar, por meio da experiência significativa da leitura, uma possibilidade de alteração e ampliação da subjetividade leitora dos alunos. Para alcançar esses objetivos, foram propostas atividades a partir de contos maravilhosos contemporâneos da escritora Marina Colasanti. A pesquisa bibliográfica de embasamento buscou as seguintes definições: letramento literário (COSSON, 2016; PAULINO, 2005), orientando as práticas de ensino de literatura em sala de aula; leitura para jovens leitores (PETIT, 2008; LANGER, 2005), trazendo novas concepções para o trabalho com literatura direcionada aos jovens; e investigação da influência da leitura fantástica na formação do leitor literário (CORSO, 2006; TODOROV, 2010). Concluiu-se que as atividades propostas de letramento literário, além de levarem os alunos a perceberem que contos maravilhosos são atemporais e não direcionados a idades específicas, também os fez ampliar sua subjetividade leitora e seu comportamento perante de leitura.

Palavras-chave

Literatura juvenil. Formação do leitor. Contos Maravilhosos Contemporâneos. Marina Colasanti.

²⁸ Possui graduação em Letras pela Universidade de Passo Fundo (1991), Mestrado e Doutorado em Letras (Teoria Literária) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1999, 2004) e Pós-Doutorado pela Universidade de Coimbra (2019). Atualmente é professora Titular III da Universidade de Passo Fundo, no curso de Letras, no Programa de Pós-Graduação em Letras e Coordenadora das Jornadas Literárias de Passo Fundo.

²⁹ Mestre em Letras pela Universidade de Passo Fundo, na linha de pesquisa Leitura e Formação do Leitor (2020). Licenciada em Letras - Licenciatura Plena pela Universidade de Passo Fundo (2003). Atualmente, trabalha como professora de Língua Portuguesa, Literatura e Redação no Colégio Tiradentes da Brigada Militar de Passo Fundo/RS, que pertence à rede pública de ensino.

Introdução

*“Ler não isola do mundo.
Ler introduz no mundo de forma diferente.
O mais íntimo pode alcançar neste ato o mais universal”.*
(Michèle Petit)

Dentro de um contexto de motivação à leitura, os contos maravilhosos contemporâneos – muitas vezes vistos pelos leitores como textos infantis – podem vir a ser uma porta de entrada ao mundo da literatura para jovens que queiram criar o hábito de leitura, ou, ainda melhor, desenvolver um comportamento leitor.

Nesse sentido, percebeu-se a urgência de práticas de leitura que atraíssem novamente esse público para a área da literatura, pretendendo-se, portanto, a realização de atividades que atingissem os jovens estudantes. Para tanto, por meio de uma pesquisa-ação, foram colocadas em prática algumas atividades de letramento literário desenvolvidas com os alunos durante o ano letivo de 2019.

1 Formação de leitores com o maravilhoso: percurso metodológico e analítico de uma proposta de pesquisa-ação

Neste momento, tem por objetivo descrever o processo metodológico da pesquisa-ação, bem como as atividades elaboradas para a sua realização. Assim, será descrito todo o percurso, desde o questionário inicial até o momento da produção de roteiros de curtas-metragens, sendo cada um desses momentos seguidos pelos resultados obtidos e pelas referidas análises. Procura-se, aqui, mostrar como ocorreu a formação dos jovens leitores implicados na pesquisa com os contos maravilhosos contemporâneos de Marina Colasanti.

1.1 Jovens leitores: os sujeitos inseridos e os métodos da pesquisa

A prática de intervenção pedagógica foi realizada com um grupo formado por 58 alunos (divididos em duas turmas de 29 alunos), do 2º ano do ensino médio de

uma escola pública estadual de Passo Fundo/RS, Brasil, com a particularidade de tratar-se de um quartel-escola, ou seja, de ensino militar, na qual os alunos ingressam via concurso público. São jovens com idades entre 16 e 18 anos, sendo que alguns são naturais de Passo Fundo e que moram na cidade com seus pais, outros são oriundos de municípios da região, que moram sozinhos, e ainda outros que viajam todos os dias com ônibus de estudantes, chegando no início da manhã e retornando no final da tarde, uma vez que se trata de um Colégio com turno integral. A escolha desses sujeitos se explica por se tratarem das turmas nas quais a pesquisadora trabalhou, durante o ano letivo de 2019 – ano da pesquisa – com a disciplina de Literatura Brasileira.

Quanto à metodologia, esta pesquisa é do tipo exploratória, a qual “tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar”, além de possuir um “planejamento flexível, o que permite o estudo do tema sob diversos ângulos e aspectos” (PRODANOV & FREITAS, 2009, p. 62). Tal pesquisa também envolve: “levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; análise de exemplos que estimulem a compreensão” (PRODANOV & FREITAS, 2009, p. 63).

Em relação aos procedimentos, por ser concebida e realizada em estreita associação com a resolução de um problema coletivo – o de incentivar o interesse dos jovens pela leitura durante o ensino médio –, tratou-se de uma pesquisa-ação.

Nessa perspectiva, Thiollent destaca que “é necessário definir com precisão, qual ação, quais agentes, seus objetivos e obstáculos, qual exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os atores da situação” (THIOLLENT, 1985, p. 16). Para alcançar o objetivo proposto na pesquisa-ação, no sentido de estabelecer uma relação entre o conhecimento e a ação, entre pesquisadores e pessoas envolvidas na situação investigada e destes com a realidade, o autor também diz ser necessária uma ampla e explícita interação entre os pesquisadores e os indivíduos envolvidos na pesquisa e que essa não se limita a uma forma de ação, mas pretende aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou nível de consciência das pessoas e grupos que participarem do processo, bem como contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas (THIOLLENT, 1985).

A pesquisa-ação, como método, agrega várias técnicas de pesquisa social. Utiliza-se de técnicas de coleta e interpretação dos dados, de intervenção na solução de problemas e organização de ações, bem como de técnicas e dinâmicas de grupo para trabalhar com a dimensão coletiva e interativa na produção do conhecimento e programação da ação coletiva.

Quanto às técnicas de coleta de dados, foi utilizado um questionário eletrônico para coletar as primeiras impressões a respeito da relação dos alunos pesquisados com a leitura em geral e com contos de fadas. As questões foram pensadas para uma sondagem inicial, para que se coletassem as primeiras impressões dos sujeitos inseridos na pesquisa e foram respondidas por meio eletrônico.

No que diz respeito às categorias de análise, seguiram-se as orientações dadas por Bardin (2016), para quem a análise de conteúdo pode ser definida como um conjunto de técnicas de toda classe de documentos e textos, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens, caracterizando-se, assim, como um método de tratamento da informação contida em tais mensagens.

Da perspectiva metodológica advinda de Bardin (2016), derivaram-se as categorias de análise pensadas pela pesquisadora, dentre as quais: rompimento de paradigma com a leitura do conto tradicional original (Posicionamento Inicial) – utilizando os pressupostos teóricos de Langer (2005); concepções de fantástico, maravilhoso, fadas; análise das narrativas de Marina Colasanti; discussões finais a respeito dos trabalhos produzidos (Posicionamento Final).

Nesse sentido, todos os dados coletados a partir do questionário e das demais atividades realizadas foram analisados com base nas categorias supracitadas, as quais estão ancoradas nos postulados de Bardin (2016). Essa metodologia de pesquisa fez parte de uma busca teórica e prática, com um significado especial no campo das investigações sociais. Constituiu-se em bem mais do que uma simples técnica de análise de dados, representando uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias.

1.2 *Os contos tradicionais e o rompimento de paradigmas: as concepções de fantástico, maravilhoso e de fadas na voz dos jovens leitores*

O questionário mencionado anteriormente foi enviado por e-mail aos alunos por meio de um *link*, o qual dava acesso a seis questões objetivas (algumas com múltipla escolha) e uma questão discursiva. Deve ser considerado aqui o fato de muitos alunos responderem aos questionamentos pensando naquilo que a professora gostaria de ler. Faz-se, assim, uma ressalva para a falta de transparência nas respostas.

Após essa sondagem inicial, a primeira discussão realizada em sala de aula foi referente às nomenclaturas utilizadas ao se referirem a algumas histórias: contos de fadas, contos maravilhosos e contos fantásticos. Várias explicações foram discutidas até se chegar ao consenso de que contos de fadas continham esses seres mágicos em particular; contos maravilhosos continham seres mágicos, mas não necessariamente fadas; e contos fantásticos abordam temas para além da fantasia.

Em seguida, a professora-pesquisadora, recorrendo aos postulados de Todorov (2010), explicou as diferenças entre esses gêneros: o conto fantástico ocorre na incerteza, na hesitação experimentada por um ser que conhece apenas as leis da natureza diante de um acontecimento aparentemente sobrenatural; o personagem da história sente a contradição entre o mundo real e o do fantástico, espantando-se com as coisas extraordinárias que o cercam. As histórias fantásticas implicam não apenas a existência de um acontecimento estranho, provocando a hesitação do leitor ou do herói, mas também em uma maneira de ler que não deve ser poética nem alegórica. Já nos contos maravilhosos, os elementos sobrenaturais não provocam qualquer reação particular nem nas personagens nem no leitor, porque não é a atitude em relação aos acontecimentos narrados que caracteriza esse gênero, mas a natureza própria desses acontecimentos. (TODOROV, 2010).

Na sequência, os jovens leitores pesquisados foram convidados a ler os contos de fadas tradicionais, os quais foram escolhidos a partir das respostas dadas à questão discursiva (“Caso você seja leitor de contos maravilhosos, cite os seus preferidos e comente brevemente sua experiência com esse tipo de leitura.”). Foram os seguintes contos: *Cinderela*, *A pequena sereia*, *Pocahontas*, *Rapunzel*, *A Bela e a Fera*, *A Bela Adormecida*, *Chapeuzinho Vermelho*, *Frozen*, *João e Maria* e *Peter Pan*.

Em seguida, os alunos fizeram um paralelo entre os contos de fadas por eles citados – geralmente, versões da Disney por serem as mais conhecidas, e depois da explicação de que esses contos são maravilhosos – e suas versões originais, pesquisadas na internet durante a aula, com o auxílio dos celulares. Assim, eles pesquisaram, leram e discutiram, primeiramente entre os componentes do grupo, as versões tradicionais dos contos de fadas. Após, os jovens leitores fizeram um paralelo com as versões contadas pela Disney (escolhida por ter levado suas adaptações a inúmeros países mundo afora). A seguir, seguem as respostas dadas à atividade “Façam um comparativo entre as versões originais e as “disneylandizadas”.

Cinderela	
Original	“Disneylandizada”
Quem ajuda são as pombas	Quem ajuda são as fadas
Uma árvore de oliveira nasce no túmulo da mãe	Não ocorre isso, só o fato de a mãe morrer e, após, o pai
Ocorrem três festas	Ocorre uma festa apenas
As “irmãs” tentam calçar o sapato e para isso, uma corta os dedos e a outra o calcanhar	O sapato só não serve
O sapato é de ouro	O sapato é de cristal
Cinderela mata a madrasta com a porta do baú	Cinderela não mata ninguém
Pombas arrancam/cegam os olhos das irmãs da Cinderela	Cinderela faz seu próprio vestido, mas suas “irmãs” rasgam e não sofrem nada
Não tem carruagem	As abóboras se transformam em carruagem

Peter Pan	
Original	“Disneylandizada”
Peter Pan matava as crianças quando envelheciam ou quando aumentava a população do lugar	Peter Pan ajudava as crianças
Sininho tentou matar várias vezes	Sininho apenas sentia ciúmes de

Wendy	Wendy, mas nunca tentou matá-la
Gancho é comido pelo crocodilo	Crocodilo só comeu a mão do Gancho
Não havia feitiço para não envelhecer	Havia feitiço para não envelhecer

A bela adormecida	
Original	“Disneylandizada”
<p>Uma princesa, Talia, espetou seu dedo em um espinho venenoso, ao contrário de Aurora, que espetou em uma roca. Talia é abandonada pelo pai após ter entrado em coma. Um rei casado aparece e na tentativa de acordá-la, falha, a estupra e vai embora, nisso a princesa engravida. Após dar à luz gêmeos, mais tarde nomeados Sol e Lua, que após sugarem o dedo da mãe, em busca de leite materno, retiram o espinho, acordando-a. O rei volta e começa a viver uma vida paralela com Talia e sua atual esposa, que acaba descobrindo o adultério. Motivada pela fúria, ordena aos servos que preparem um jantar com os órgãos das crianças. O cozinheiro, com pena, não cumpre a ordem e utiliza carne de animais. Insatisfeita, ordena que tragam Talia para queimá-la viva. Felizmente o rei chega a tempo e salva as crianças e Talia, ordenando que queimem a esposa.</p>	<p>Era uma vez um reino. Em um dia ensolarado e feliz, nascia a princesa Aurora. O rei ordenou que fizessem uma grande festa celebrando o nascimento de sua linda herdeira e convidou todas as fadas do reino. Cada fada presenteou a princesinha com um dom. De repente, apareceu Malévola, furiosa por não ter sido convidada para a festa e lançou uma maldição: quando a princesa completasse quinze anos, espetaria o dedo e morreria! A fada Flora, que ainda não tinha dado o seu presente, conseguiu modificar o feitiço dizendo que a princesa não morreria, mas dormiria um sono profundo até que um beijo de amor verdadeiro a despertasse. Passaram-se os anos, a princesa cresceu e no dia do seu aniversário de quinze anos, resolveu dar um passeio sozinha pelo palácio, subindo uma escada que levava para a torre, onde encontrou uma velha máquina de fiar. Curiosa, por nunca ter visto um instrumento daqueles, resolveu tocá-lo, espetando o dedo e caindo num sono profundo. No mesmo instante, todos no castelo adormeceram. O tempo passou e uma imensa floresta cresceu em volta do castelo. Muitos anos depois, em um país vizinho, um príncipe ouviu falar do misterioso reino adormecido. Corajoso, atravessou a floresta e finalmente encontrou o castelo. O príncipe também tinha ouvido falar que naquele reino do sono havia uma linda princesa. Quando a encontrou, ficou tão</p>

	<p>apaixonado, que não se conteve e beijou-a carinhosamente. No mesmo instante, a princesa Aurora despertou e com ela, o silêncio no castelo foi interrompido pelo canto dos pássaros; um por um no reino foi acordando, como se apenas por uma noite estivessem descansando. E assim, o feitiço de Malévola foi quebrado, dias depois, Aurora e o príncipe se casaram e foram felizes para sempre.</p>
--	---

Pocahontas	
Original	“Disneylandizada”
<p>Matoaka, índia popularmente conhecida como Pocahontas, filha do líder da tribo Powhatan. Matoaka visitava frequentemente o povoado de Jamestown a fim de ajudar os colonos europeus já que o alimento era escasso. Em uma dessas visitas, Samuel Argall capturou-a como uma moeda para libertar os prisioneiros mantidos pelo seu pai, sendo mantida refém por um ano. Foi libertada por John Rolfe que demonstrou interesse especial nela e a mesma seria libertada desde que se casasse com John. Foi batizada de Rebecca e casou-se com John Rolfe, primeiro casamento registrado entre um europeu e um nativo. O casal era utilizado como propaganda para apoiar a colônia de Virginia, mostrando um bom relacionamento entre ingleses e nativos. O casal não tinha uma boa relação, muito diferente do amor retratado pela Disney. Em 1617, em uma viagem para Virginia, Matoaka ficou gravemente doente e morreu em um navio com 21 anos de idade. O povo de Powhatan foi dizimado assim como os demais povos nativos na América.</p>	<p>Pocahontas é filha do chefe da tribo. Quando os colonizadores ingleses chegam, ela se apaixona por John Smith. Mas os nativos não querem os ingleses levando suas riquezas e começam um conflito que somente o amor de Pocahontas e Smith pode apaziguar.</p>

Rapunzel

Original	“Disneylandizada”
O pai de Rapunzel faz um pacto com a bruxa para dar-lhe a filha e, assim, salvar a esposa da morte	Rapunzel é roubada pela bruxa
Os pais de Rapunzel são reis, e no conto, são camponeses	Os pais de Rapunzel são reis
No conto, não há poder nenhum	O cabelo da garota tem poderes mágicos que fazem a bruxa ficar mais jovem
Quem escala é um príncipe, usando como corda o cabelo de Rapunzel	Quem escala a torre é o ladrão Flynn Rider
Os passarinhos que lhe fazem companhia	O melhor amigo de Rapunzel é o camaleão Pascal
A bruxa descobre a amizade antes da hora e fere o príncipe quando ele sobe a torre	Flynn e Rapunzel escapam da torre para ela conhecer as luzes que são acesas uma vez por ano na cidade

Frozen	
Original	“Disneylandizada”
<p>“A Rainha de Gelo” de Hans Christian Anderson, os trolls são malvados e fazem um espelho que distorce as imagens. O espelho se quebra, e pequenas farpas atravessam os olhos e o coração de Kai, irmão de Guda (a história original gira em torno de uma garota e um garoto). A malvada rainha da neve aparece, faz com que Kai se esqueça da irmã e leva-o com ela. Guda procura pelo irmão, uma moita nasce de suas lágrimas, e investiga todos os cadáveres enterrados no chão, mas nenhum deles é de Kai, ou seja, ele ainda estava vivo. Com ajuda de uma garota ladra, eles retiram as farpas de Kai, combatem a bruxa e voltam para casa.</p>	<p>Elsa é uma garota com o poder de transformar as coisas em gelo. Quando ela quase mata Anna, sua irmã menor, trolls fazem um feitiço para que Anna não se lembre do poder da irmã. Os pais das duas morrem, e Elsa evita o contato com Anna, com medo de não controlar seus poderes. Quando sua capacidade se torna pública, Elsa se refugia em um castelo, mas Anna está decidida a buscá-la de volta com a ajuda de um vendedor de gelo e de um boneco de neve.</p>

A Bela e a Fera	
Original	“Disneylandizada”

<p>No conto original a Fera perdeu o pai e mãe ainda na infância e foi criado por uma fada malvada que tentou seduzi-lo quando ainda era criança. Diante da recusa, a feiticeira o transformou em um animal. Além disso, Bela não seria filha de um mercador, e sim, de um rei e passa a viver com o mercador para se proteger dos assassinos de seu verdadeiro pai. Outra diferença é que, originalmente, Bela tem duas irmãs que elaboram um plano para mantê-la longe da Fera depois que eles se apaixonaram.</p>	<p>Na história produzida pela Disney foram introduzidos objetos mágicos, como, por exemplo, as louças do palácio da Fera. Ademais, essa história, diferentemente da versão original, foi adaptada para o cinema como um musical com o objetivo de entreter seu público-alvo de maneira lúdica, estratégia usada em outros filmes.</p>
--	---

João e Maria	
Original	“Disneylandizada”
<p>As primeiras alterações no conto aparecem no momento em que João e Maria se perdem. No conto original, os dois são levados intencionalmente para a floresta, para que se perdessem. Quem os levou foram os pais (pai e madrasta), pois estavam com dificuldades financeiras e a madrasta deu a ideia de jogá-los para fora de casa para que tivessem menos gastos.</p>	<p>João e Maria se perdem em busca de amoras.</p>
<p>Quando eles chegam à casa da bruxa, na versão original, o João e a Maria têm um banquete e são postos para dormir. Porém, quando acordam, são separados por funções. João foi levado ao chiqueiro para que engordasse comendo as guloseimas que a bruxa preparava, enquanto Maria foi designada para os serviços domésticos. João estava sendo engordado para que a bruxa o comesse posteriormente.</p>	<p>Ambos, João e Maria, são engordados para que a bruxa pudesse comê-los.</p>
<p>No momento de fuga de João e Maria, no conto original, a bruxa pede que Maria ligue o forno, mas Maria engana a bruxa e consegue colocá-la dentro do forno, salvando João na sequência.</p>	<p>As crianças descobrem o plano da bruxa, lançam um feitiço para hipnotizarem-na, prendendo-a no forno e escapando.</p>

Chapeuzinho Vermelho	
Original	“Disneylandizada”
O lobo mata a vovó e oferece seus pedaços e seu sangue à Chapeuzinho	O lobo engole a vovó viva
O lobo, usando a pele da vovó, pede para Chapeuzinho ficar nua e deite-se na cama com ele	Chapeuzinho também é devorada pelo lobo
Não existe caçador	Um caçador ouve os gritos de socorro vindos da barriga do lobo enquanto ele dorme à beira de um rio. Então, o homem abre a barriga do animal, retira avó e neta vivas, enche a barriga do lobo de pedras e costura-o.

A Pequena Sereia	
Original	“Disneylandizada”
A sereia, em troca de pernas humanas, tem sua língua cortada, não podendo falar	A sereia concede sua voz à Ursula, em troca de pernas humanas
A sereia se recusa a assassinar o príncipe, o que o salvaria, e se joga no mar transformando-se em espuma	A pequena sereia continua sendo humana e se casa com seu amado

Para essa etapa, eles já estavam separados em seis grupos (três em cada turma), os quais foram constituídos por sorteio e se mantiveram sem alterações até a conclusão de todos os processos do trabalho. Assim, os pequenos grupos leram os textos, conversaram entre si e, depois, socializaram com o grande grupo e foi possível perceber aqui o impacto causado em alguns participantes que desconheciam as narrativas originais dos irmãos Grimm, por exemplo, e teceram algumas considerações sobre as razões de esses textos terem sofrido alterações ao longo do tempo conforme veremos mais adiante.

Vale relembrar aqui, o que Diana e Mario Corso (2006, p. 28) explicam a respeito dos contos de fadas:

Os contos de fadas têm em comum com os mitos o fato de não possuírem propriamente um sentido, são sim estruturas que permitem gerar sentidos, por isso toda interpretação será sempre parcial. Os contos são formados como imagens de um caleidoscópio, o que muda são as posições dos elementos. Certos arranjos particularmente felizes por equilíbrio, beleza e força, cristalizam e formam algumas dessas narrativas que hoje conhecemos como as nossas histórias clássicas. (CORSO & CORSO, 2006, p. 28).

Por essa razão, entende-se as diferentes interpretações feitas pelos alunos sobre as histórias lidas e todos os apontamentos que foram feitos aos responderem às questões sobre as razões pelas quais os contos sofreram alterações ao longo do tempo. As perguntas respondidas foram: 1) Por que a Disney alterou as versões originais?; 2) Quais os intuitos das versões mais macabras?; 3) Os contos em suas versões originais poderiam ser lidos por crianças? Justifique. Abaixo, seguem as respostas dadas pelos grupos.

“A Disney altera as versões originais para atingir o público infantil e assim, conseguir dinheiro com esse público. O intuito das versões mais macabras, considerando que foram retiradas da oralidade, era assustar as crianças e fazer com que elas se comportassem. Os contos em suas primeiras versões não podem ser lidos para crianças, pois dão medo e algumas coisas que acontecem podem traumatizá-las, pois envolvem mortes, sangue e mutilações.” (Grupo 1)

“O original era uma versão “pesada”, considerando que o público-alvo da Disney são as crianças. Antigamente, a intenção das histórias era assustar, e não foram destinadas necessariamente ao público infantil. Levando em consideração o conteúdo da história e o fato de ela poder acarretar traumas futuros, as versões originais não poderiam ser lidas por crianças.” (Grupo 2 sobre a história “A bela adormecida”).

“Na versão original, Pocahontas foi brutalmente sequestrada e arrancada de suas raízes. Na versão adaptada, Pocahontas foi transformada em uma “princesa”, seguindo os padrões, estabelecidos pela época, da necessidade de um “príncipe”. A Disney alterou a versão original com o intuito de criar uma história infantil. Na história original, a ideia é mostrar a realidade da época, juntamente com acontecimentos históricos. O conto original pode ser lido para crianças por conter fatos históricos que levaram à colonização da América do Norte. (Grupo 2 sobre a história “Pocahontas”).

“A Disney altera as versões originais na tentativa de atrair o público, principalmente infantil, pois os contos originais afastariam tanto as crianças como os pais, que não mostrariam aos filhos, ou comprariam para eles. O intuito das versões mais macabras era educar e conscientizar as crianças e jovens através do medo. Os contos em suas primeiras versões não poderiam ser lidos para crianças, pois as histórias abordam temas quais poderiam não ser compreendidos por elas, pelo tamanho de maturidade presente nestas versões.” (Grupo 3)

“Para romantizar as histórias e torná-las atrativas às crianças, além de objetivar alcançar um público maior e ganhar mais dinheiro. Os intuitos das versões mais macabras eram amedrontar as crianças, servindo ao mesmo tempo como uma lição moral para que os mesmos obedecessem aos pais ou as regras em geral. Poderia ser lida, pois duas versões foram feitas originalmente para colocar as crianças “na linha”. Além disso, todos têm uma lição de moral em suas entrelinhas.” (Grupo 4)

“Para poder dar lição de moral nas crianças, de forma que as educassem sem traumatizá-las. No conto da Chapeuzinho Vermelho há a humanização do personagem “Lobo Mau”, no conto original ele é um monstro desumano capaz de coisas macabras, enquanto na versão “infantil” o personagem poderia ser mais comumente confundido com uma pessoa mal-intencionada na vida real, o que ajuda as empresas a melhor comercializar produtos sobre os contos e gerar lucro. O intuito das versões macabras é traumatizar as crianças para ensiná-las uma lição de moral, dessa forma as crianças aprendiam através do medo das diversas formas de punição que continham nas histórias. Além disso, as histórias originais nem sempre tinham finais felizes, para ensinar às crianças que na vida nem sempre as coisas acabam bem. As histórias originais tinham por objetivo educar as crianças, portanto este era seu intuito. No entanto, tais contos eram de cunho assustador e macabro, não sendo uma experiência exemplar às crianças. Ao lerem os contos, as crianças poderiam traumatizar-se e se tornariam adultos perturbados e de difícil evolução.” (Grupo 5)

“A Disney alterou as versões originais para torná-las mais românticas, amenas, comerciais e atraentes para crianças. Os personagens, por si só, tornaram-se mais leves. Os anões da Branca de Neve, por exemplo, na versão original, pedem à Branca que faça as tarefas domésticas, para que possa ficar na casa, enquanto no conto da Disney, os anões deixam-na ficar pela boa vontade. O Pinóquio, por seu lado, mata o grilo e o matam para virar um tambor. O intuito das versões mais macabras era mostrar às crianças as consequências das ações moralmente erradas. Como por exemplo, na história da Branca de Neve a intenção era mostrar que não se pode confiar em estranhos. Já a história do Pinóquio pretendia ensinar a importância de ir à escola e obedecer aos pais. Não seriam histórias adequadas para crianças, pois são contos macabros e obscenos, que incitam a violência.” (Grupo 6)

Nesta etapa da pesquisa-ação, foi possível perceber o rompimento do paradigma dos sujeitos da pesquisa: os jovens leitores chegaram à conclusão de que contos maravilhosos são narrativas sem faixa etária pré-definida e também atemporais, uma vez que suas reflexões reverberam por muito tempo, apenas trocando as roupagens. Muitos dos relatos afirmam que as versões originais dos contos maravilhosos não seriam adequadas para a infância por terem características mais macabras, mortes violentas, entre outros. Porém, alguns (Grupo 2 sobre Pocahontas e Grupo 4) afirmaram que, sim, as histórias poderiam ser contadas em suas versões primeiras, pois passariam ensinamentos para as crianças. Sobre esses ensinamentos, os grupos confirmam o intuito das histórias, porém fazem ressalvas sobre a maneira como se conduz a narrativa, como escreveram os integrantes do Grupo 5: “Ao lerem os contos, as crianças poderiam traumatizar-se e se tornariam adultos perturbados e de difícil evolução”.

Esse entendimento é comum apenas na contemporaneidade, pois a ideia de “infância” é recente. (CORSO, 2006). Em outras épocas, crianças eram tratadas como adultos em crescimento, ou “miniadultos”, realizando, inclusive, tarefas em fábricas em condições precárias, como durante a Revolução Industrial, por exemplo. Por isso mesmo, as histórias contadas – em sua grande maioria transmitidas pela oralidade – não faziam restrições quanto ao que poderia assustar os pequenos. Essa preocupação é muito mais atual. Como os alunos constataram, várias narrativas continham situações obscenas, macabras e de extrema violência.

Ao se constatarem essas reflexões dos jovens leitores, comprova-se o que Langer (2005) afirmou sobre o “Estar de fora e entrar em uma representação” (Posicionamento 1), “Estar dentro e se movimentar numa representação” (Posicionamento 2), “Distanciando-se e repensando o que se sabe” (Posicionamento 3), “Distanciando-se e objetivando a experiência” (Posicionamento 4), com destaque para este último, em que ocorreu um olhar mais analítico para as narrativas trabalhadas. (LANGER 2005).

Esses mesmos posicionamentos voltaram a ser repetidos durante o estudo dos textos de Marina Colasanti e de maneira muito peculiar, já que os alunos foram desafiados a fazer releituras dos contos selecionados. Isso exigiu que a postura deles fosse muito mais rigorosa, atenta e analítica, pois precisavam extrair a essência de cada narrativa. É o que está relatado a seguir.

1.3 Leitura de Marina Colasanti

Contando sobre a história da autora e lembrando os títulos de seus textos mais conhecidos, a professora-pesquisadora iniciou a sensibilização para a leitura da obra de Marina Colasanti. Os alunos manusearam os livros (a professora-pesquisadora conseguiu alguns exemplares além do seu particular) e escolher de maneira aleatória, ou não, alguns contos para ler com mais atenção. Alguns dos contos foram escolhidos por seus títulos, já outros pela temática. Após as primeiras leituras, os grupos foram desafiados a ler com mais profundidade três contos e recontá-los com suas próprias palavras, devendo manter a essência de cada uma das narrativas.

Seguindo algumas etapas do letramento literário proposto por Rildo Cosson em sua obra *Letramento Literário: teoria e prática* (2016) – Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação – já mencionados no segundo capítulo da presente pesquisa, após terem feito especulações a respeito dos textos que seriam lidos – o que também se encaixa nas orientações de Langer (2005) para o ensino da literatura – os alunos envolvidos na pesquisa tiveram o primeiro contato com o livro *Mais de 100 histórias maravilhosas*, de Marina Colasanti. Eles folhearam a obra e escolheram, aleatória e subjetivamente, três contos por grupo, num total de dezoito contos.

Todas as narrativas foram socializadas entre os membros de cada grupo que, de maneira objetiva, tentaram recriar as histórias em curtos roteiros. Em seguida, com a leitura oral entre os integrantes, aconteceu a escolha do conto definitivo, o que realmente empolgou para que se seguisse a etapa de adaptação de roteiro. A exigência feita foi a de que as histórias lidas fossem trazidas para os dias atuais, mantendo a essência de cada conto. Os títulos escolhidos foram: *A moça tecelã*, *Entre a espada e a rosa*, *Nem de jasmim nem de rosa*, *No dorso da funda duna*, *Por um olhar e Longe como meu querer*.

Os roteiros adaptados pelos grupos a partir das histórias de Marina Colasanti citadas mostram a mudança de perspectiva dos jovens leitores diante das histórias estudadas. Os diferentes posicionamentos e a criação de representações de Judith Langer (2005) foram claramente observados na elaboração de roteiros que mantiveram

a essência das narrativas originais. Além disso, o Posicionamento inicial verificado – quando os alunos inseridos na pesquisa acreditavam que as histórias a eles apresentadas eram infantis – transforma-se em um Posicionamento final muito mais crítico, em que eles percebem que as temáticas são mais profundas do que haviam cogitado.

A solicitação de que os textos fossem adaptados para os dias atuais foi mais um desafio para que os alunos percebessem que as temáticas poderiam ser adaptadas para qualquer época. E é essa a principal razão de um texto poder ser considerado atemporal: ele fará sentido e terá valor em qualquer tempo em que for lido.

Nesse sentido, encontrar relações dessas temáticas com fatos da atualidade não foi tarefa simples, mas eles souberam trazer à tona, com propriedade, os sentidos originais dos textos de Marina Colasanti. Isso pode ser visto abaixo, nos resumos dos roteiros adaptados.

A) A moça tecelã

A história deste roteiro segue a mesma linha do conto que lhe deu origem, desta vez contando a história de Maria Luísa, a qual tudo o que digita em seu computador coincidentemente acontece em sua vida. Ela é colunista de jornal, aspirante à escritora, satisfeita com sua vida simples. Um dia, porém, passa a se sentir sozinha e escreve sobre ter um marido. Este inicialmente mostra-se amável e cuidadoso, mas, por trás desse relacionamento supostamente perfeito, começam a aparecer sinais de um marido possessivo e abusivo, muito diferente do que ela esperava. Em meio a tais conflitos e emoções, o telespectador é convidado a refletir sobre a fluidez dos relacionamentos da sociedade atual. Até que ponto se abra mão da própria felicidade para satisfazer a do outro e, principalmente, a identificar os sinais sutis de um relacionamento abusivo. O roteiro convida a fazer uma reflexão sobre como vivemos e influenciamos tudo ao nosso redor e sobre como não devemos abrir mão de nossa própria felicidade.

B) Entre a espada e a rosa

A história refere-se, predominantemente, à busca da realização de um sonho da protagonista, Alice, e todos os empecilhos encontrados para sua realização. Sendo obrigada pelo seu pai a cursar a faculdade de Medicina, a personagem não vê alternativa senão deixar o conforto de sua casa, uma vez que a família não apoia a sua decisão de

seguir carreira na música. Em meio a dificuldades e contratempos, Alice conhece Eduardo, uma pessoa motivadora e sempre disponível para ajudar a protagonista no enfrentamento de seus bloqueios. Este roteiro aborda os conflitos internos da protagonista, seus medos, anseios e dilemas e como eles podem interferir em suas escolhas e decisões, bem como na superação dos estereótipos e preconceitos impostos pela atual sociedade. Traz ao telespectador a reflexão de como a valorização elevada de uma faculdade específica é prejudicial e, de certa forma, influenciadora e condicionante no rumo da vida de uma pessoa.

C) No dorso da funda duna

Na presente releitura, o enredo é transportado para o mundo urbano contemporâneo. Fábio, um homem simples, com uma típica família de classe média, leva uma vida relativamente tranquila e feliz. Porém, o contexto muda ao sofrer um acidente de carro quando retornava de suas férias de verão, acompanhado da família. Fábio fica entre a vida e a morte, mas sobrevive. Apesar de o acidente não ter sido fatal para ele, tudo muda quando ele acorda no leito de um hospital e, ao receber alta, volta para casa na tentativa de retomar sua velha rotina. Será que tudo volta a ser como antes? Será um simples recomeço ou o início de uma nova história?

D) Por um olhar

A história conta sobre Matheus, um jovem introvertido e solitário que passa a estudar em uma nova escola, onde sua mãe, Lorena, é a diretora. Nesse novo ambiente, rodeado pela solidão, o garoto conhece um novo mundo, com novas experiências e sentimentos. Ele, que nunca demonstrara interesse por relações amorosas, desenvolve um grande e puro sentimento por Luiza, que vive um conturbado relacionamento com Henrique. Trata-se, principalmente, das emoções humanas e suas consequências, em que um jovem, acompanhado constantemente pela solidão e encontrando serenidade em meio a seus livros e leituras, apaixona-se por uma garota doce, cega de amor, tendo sua vida interrompida pelas ações de um namorado ciumento e agressivo. A história gira em torno de Matheu, Luiza e Henrique, mostrando suas personalidades e fatores causadores de suas ações. O telespectador é convidado a refletir sobre o amor e sobre as consequências de um sentimento que pode se tornar doentio.

E) Longe como o meu querer

A história trata sobre o relacionamento de Alice e Renato que foi arranjado pelo pai da menina, o Sr. Donabella. Tal relação torna-se desgastante, pois Renato se vê preso em um relacionamento no qual não queria estar, e Alice, para amenizar a tristeza do namorado, faz tudo o que é solicitado por ele, como as tarefas da empresa pelas quais ele é o responsável. O relacionamento torna-se abusivo e tóxico para ambos. Renato, à primeira oportunidade, afasta-se de Alice, ao passo que ela faz o possível para ficar perto dele. Mesmo com toda essa dedicação, ele não demonstra mais nenhum sentimento em relação a ela e aceita uma oportunidade de trabalho em outro país. A noiva vai atrás, sem ele saber, porque não consegue deixar de amá-lo.

F) Nem de jasmim, nem de rosa

A adaptação se passa nos dias atuais, em que Gabriel, um rapaz famoso, está exaurido das pessoas artificiais que estão a sua volta e procura alguém que o faça se sentir feliz e completo. Assim, passa parte de sua vida em busca da pessoa certa para realizá-lo de alguma forma. Em seus encontros, procurava escolher sempre mulheres de sua classe social por pressão da mídia e até mesmo por pensar que assim encontraria a pessoa que o entendera de verdade. Após muitos encontros fracassados, Gabriel envolve-se com Carolina, a moça com quem se casa. Entretanto, mesmo tendo tudo em sua vida, sentia-se vazio e infeliz. Certo dia, o jovem vai até uma cafeteria pouco frequentada por ele, na companhia de seu amigo e empresário Bruno. Ao ser atendido pela garçonete, sente um aroma familiar e a reconhece. Ana fora sua melhor amiga de infância e seu primeiro amor. No desenrolar da narrativa, transcorrem-se conflitos internos que geram para o telespectador certa reflexão do porquê de elas serem as mais especiais e marcantes em nossa vida.

Conclusão

O presente estudo pretendeu contribuir para práticas leitoras que supram os anseios de jovens leitores de maneira mais eficiente, como a atividade de letramento literário aqui apresentada, que envolveu leituras e análises de contos maravilhosos de Marina Colasanti. Observaram-se os efeitos pedagógicos que essa prática escolar proporcionou, dentre eles, a mudança de postura dos jovens leitores diante do conto

maravilhoso. Antes do início das atividades, ao serem indagados sobre os contos de fadas – se eram textos voltados para crianças – grande parte dos alunos respondeu sim. No entanto, após as leituras dos contos originais e as comparações com as versões atuais, eles perceberam que as narrativas não eram datadas e destinavam-se a leitores de qualquer faixa etária.

Esses diferentes momentos de leituras e as alterações de posturas diante dos contos maravilhosos foram chamados de construções de representação e mudanças de posicionamento, teoria de Judith Langer (2005) embasada em pesquisas de observação do comportamento de leitores em sala de aula.

Os contos maravilhosos contemporâneos serviram como porta de entrada ao mundo da literatura para os jovens envolvidos nesta pesquisa, isto é, o conto de fadas foi apresentado como possibilidade de leitura significativa a jovens leitores e assim eles o compreenderam. A releitura feita a partir dos contos maravilhosos modernos de Marina Colasanti, seguida da adaptação para roteiros de curtas metragens, é uma constatação de que os alunos souberam extrair a essência de cada história e revesti-la de novos elementos alegóricos dos dias atuais. O sucesso obtido por eles na elaboração dos roteiros comprova que o posicionamento inicial de ressalvas em relação aos contos foi superado, e o posicionamento final demonstra que eles tiveram uma experiência significativa da leitura, uma possibilidade de alteração e ampliação da sua subjetividade leitora – o que foi verificada por meios de registros escritos e orais.

Concluiu-se que as atividades propostas de letramento literário, além de levarem os alunos a perceberem que contos maravilhosos são atemporais e não direcionados a idades específicas, também os fez realizarem leituras plurais – contos maravilhosos originais, reconto, releituras, filmes/animações, curtas metragens – estimulando um comportamento perene de leitura.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

COLASANTI, Marina. **Mais de 100 histórias maravilhosas**. São Paulo: Global, 2015.

CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. **Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. 6ª. reimp. São Paulo: Contexto, 2016.

LANGER, Judith. **Pensamento e experiência literários: compreendendo o ensino de literatura**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2005.

PAULINO, G. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, A. et al. (orgs.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 55-68.

PETIT, Michèle. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. São Paulo: Ed. 34, 2013.

_____. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2009.

_____. **A arte de ler: ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Ed. 34, 2008.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à Literatura Fantástica**. 4. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2010.

LITERARY LITERACY: AN EXPERIENCE WITH WONDERFUL CONTEMPORARY TALES

Abstract

This article presents an excerpt from a literary literacy activity carried out as part of the master's research with the introduction of the wonderful contemporary tale in Brazilian Literature classes for 58 young students of the 2nd year of high school at a public military college. Thus, the following specific objectives were outlined: to present the wonderful story as a possibility of meaningful reading to young readers and to provide, through meaningful reading experience, a possibility of altering and expanding the students' reading subjectivity. To achieve these objectives, activities were proposed based on wonderful contemporary tales by writer Marina Colasanti. The bibliographic research of foundation sought the following definitions: literary literacy (COSSON, 2016; PAULINO, 2005), guiding the practices of teaching literature in the classroom; reading for young readers (PETIT, 2008; LANGER, 2005), bringing new concepts to work with literature directed to young people; and investigation of the influence of fantastic reading in the formation of the literary reader (CORSO, 2006; TODOROV, 2010). It was concluded that the proposed literary literacy activities, in addition to leading students to realize that wonderful tales are timeless and not aimed at specific ages, also made them expand their reading subjectivity and their perennial reading behavior.

Keywords

Youth literature. Reader training. Contemporary Wonderful Tales. Marina Colasanti.

Recebido em: 18/04/2021

Aprovado em: 27/06/2021

A linguagem literária *crítica/mediadora das narrativas* *híbridas na sala de aula: vias de* *descolonização*

Cristian Lopez³⁰

Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT)

Vilson Pruzak dos Santos³¹

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Resumo

A polissemia inerente ao discurso artístico da literatura possibilita a ampliação do horizonte de expectativas dos leitores, sejam eles adultos ou crianças. A arte da palavra contribui, assim, para o aprimoramento e a compreensão da linguagem como material de manipulação na elaboração dos discursos que circulam na sociedade. Desse modo, neste artigo, propomos algumas reflexões sobre a leitura de textos híbridos de história e ficção – cujo discurso sobre os eventos e as personagens do passado evidencia perspectivas distintas daquelas consagradas na história tradicional –, destinada ao público infantojuvenil. Consideramos que a leitura desse tipo de obras oferece, quando encaminhada de maneira eficaz, o material propício à desenvoltura, ao longo da formação leitora, da criticidade do educando frente ao discurso historiográfico tradicional. Nesse sentido, serão expostas considerações sobre a tessitura da narrativa híbrida *Degradado em Santa Cruz* (2009), de Sonia Sant’Ana. Fundamentamos nossa leitura nos pressupostos de Coelho (2010), Luft (2011), Fleck (2017), entre outros. Esperamos, com as reflexões expostas neste texto, contribuir com os estudos que visam a uma abordagem do texto literário como via para a descolonização do pensamento e a formação de um leitor cidadão na América Latina.

Palavras-chave

Literatura infantojuvenil. Literatura e História. Ensino-aprendizagem de Literatura. Linguagem Literária. Literatura Comparada.

³⁰ Doutor em Letras pela Universidade de Vigo-UVIGO/Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE. Mórtes em Teatro e Artes Cênicas pela UVIGO-Espanha. Licenciado em Letras Português/Espanhol pela UNIOESTE. Professor substituto de língua espanhola no Instituto Federal do Mato Grosso, campus Alta Floresta.

³¹ Doutorando em Letras e Mestre em Letras/PROFLETRAS, pela Universidade do Oeste do Paraná – Unioeste/Cascavel-PR. Especialista em Literatura e Língua Portuguesa, pela Universidade do Vale do Itajaí e graduado em Letras, pela Universidade Paranaense (2008). É professor estatutário de Língua Portuguesa pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

Introdução

A literatura, como arte que se vale da manipulação dos signos linguísticos, possibilita aos docentes e aos alunos a apreciação da polissemia da linguagem, explorada desde uma perspectiva artística. Do mesmo modo como ocorre quando, num contexto de ensino da linguagem, analisamos a língua no seu uso formal para a comunicação, âmbito no qual podemos verificar, por exemplo, que um texto – falado ou escrito – pode ser manipulável, no ensino da arte literária na sala de aula podemos identificar, junto aos alunos, traços dessa expressão artística que revelam a utilização da linguagem como elemento “maleável”. Nas diferentes composições literárias está ainda mais marcada, dessa forma, a exploração da potencialidade polissêmica da linguagem, traço inerente à arte literária.

Nesse sentido, a linguagem literária permite-nos analisar as múltiplas ações efetuadas à língua e, conseqüentemente, melhor entender os discursos que circulam em nossa sociedade. Tal questão, exposta no espaço da sala de aula, auxilia-nos a discutir, com nossos alunos, sobre as possibilidades oferecidas para quem lida com as palavras e como, por meio delas, podemos conhecer “o mundo” das ideias de outros espaços culturais, pois, “[...] a partir da Literatura, o aluno poderá enxergar o outro e compreendê-lo, ainda mais, poderá enxergar as próprias possibilidades de criação e de construção de si e da sua sociedade.” (DEL POZO GONZÁLEZ; BOVATO, 2018, p. 44).

Ao entendermos o poder das palavras, no contexto literário, podemos, na sala de aula, incentivar leituras de teor crítico que visem a desvendar outros possíveis discursos diferentes daqueles que são apresentados, por exemplo, na história hegemônica. Sendo assim, “[...] é nítida a influência que histórias fictícias trazem, principalmente por mexer e avivar o nosso imaginário. Histórias que permitem uma aproximação com a realidade acabam nos fazendo refletir segundo os ensinamentos e reflexões que cada texto revela.” (ALBUQUERQUE; SOUZA-ALBUQUERQUE, 2019, p. 178). A linguagem literária coopera para que o leitor, aluno ou professor, consiga estabelecer aproximações com seu conhecimento de mundo e, dessa maneira, criar conexões com novos conhecimentos, mediante a ação de comparar, confrontar e analisar. Essa ideia tem por fundamento a noção de que

[...] o leitor, ao acompanhar curiosa e atentamente cada história, desvenda-se e desenvolve-se a partir das “aventuras” desencadeadas e, assim, entra em contato com o mundo. A leitura livre e descompromissada que tende a

crescer a cada texto proporciona uma nova visão sobre o que nos cerca. (ALBUQUERQUE; SOUZA-ALBUQUERQUE, 2019, p. 178).

A partir do mencionado, entendemos que, dentro dos gêneros literários, existem obras que colaboram, diretamente, com a formação de um leitor consciente, analítico e crítico. Cabe esclarecer que nossa compreensão da trajetória da formação leitora no Ensino Fundamental, diferentemente do que muitas obras discutem, não considera essa etapa como a responsável pela formação do “leitor crítico”, mas, sim, de um “leitor consciente”. Esse é um passo extremamente necessário para que, ao longo da vida e da jornada estudantil, o leitor, gradativamente, faça-se crítico, etapa que consideramos o ápice da formação leitora. Tal etapa, embora deva iniciar-se no Ensino Fundamental, não é nele que se concretiza, muito menos se finaliza. Com relação ao que consideramos a maior expectativa do processo de formação leitora no Ensino Fundamental – a construção gradativa de um “leitor consciente” –, vale destacar que

[...] em nossa concepção, isso se refere a um leitor [...] capaz de fazer inferências, de estabelecer relações de compreensão entre a realidade artisticamente representada no texto literário e a sua cotidianidade e, assim, revelar que se entendeu que a linguagem, que nos constitui e rodeia, é manipulável. (SANT’ANA, 2019, p. 128).

Se entendemos o nosso papel no ensino de literatura, que busca a humanização dos indivíduos, seria conveniente, no ato da escolha de quais textos levar à sala de aula, olhar para aquelas produções que, desde uma perspectiva crítica – tanto das ideias que a obra expressa diretamente quanto daquelas que, de modo indireto, a linguagem nos apresenta –, possam conduzir o leitor a uma confrontação clara de discursos. Neste texto, por exemplo, voltamo-nos ao possível confronto entre o discurso oficializado da história tradicional sobre o passado colonial de nosso país e as ressignificações que a arte literária tem apresentado sobre esse mesmo passado. Nesse sentido, é importante que consideremos, também, que toda obra de arte tem relação direta com as ideologias reinantes em seu contexto de produção e que essas estão aliadas a questões políticas e culturais relativas ao posicionamento crítico ou acrítico de quem as coloca em circulação pelas vias das diferentes artes.

Na tarefa de selecionar qual gênero literário poderia melhor incentivar à formação de um leitor consciente, sabemos que as produções líricas e dramáticas contêm obras pertinentes para tais objetivos, no entanto, neste texto, tomamos como possível via o gênero narrativo, especificamente, a tessitura de uma narrativa híbrida de história e ficção infantojuvenil. O motivo que nos leva a considerarmos pertinente a

abordagem em sala de aula desse tipo de obra específica – narrativas híbridas de história e ficção – deve-se a que “[...] tal forma de escrita que, conscientemente, mescla história e ficção, atravessou o tempo e ganhou diferentes nuances e configurações de acordo com a estrutura que a sustenta, a linguagem que a faz existir e a ideologia que a impregna.” (OTONELLI, 2018, p. 180).

É importante que se leiam, já na sala de aula do Ensino Fundamental, obras literárias que apresentem o potencial do que a arte pode proporcionar para, no futuro e gradativamente, conscientizar os alunos em nossa realidade brasileira e, em definitivo, no continente, sobre como a linguagem – manipulada pelo poder hegemônico – forjou, ao longo dos séculos, certos preceitos sociais que corroboram a estratificação e as diferenças sociais impostas pelo sistema colonizador.

Ao partimos da premissa de Antonio Candido (1995) sobre o carácter humanizador da literatura, não é possível permanecermos indiferentes ao fato de que, na construção de uma sociedade leitora consciente e crítica, os encaminhamentos e as reflexões sobre o domínio e a manipulação da linguagem, discutidos em sala de aula, são premissas necessárias ao papel fundamental da educação para a formação cidadã plena. Nesse sentido, de acordo com Del Pozo González e Bovato (2018, p. 44),

[...] é necessário que, como professores formadores de cidadãos latino-americanos, estejamos conscientes da lavagem cerebral a que fomos expostos desde os inícios da colonização das Américas. Desde essa época, a nossa produção literária foi condenada à etiqueta de inferioridade.

Percebemos, assim, que, no espaço da sala de aula – seja no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa e literatura ou línguas estrangeiras –, nossa matéria prima é a palavra-língua, com todos os aspectos sócio-históricos e culturais que lhe são inerentes. Ao pensarmos nas literaturas do nosso espaço geográfico e cultural, devemos estar cientes de que elas derivam das línguas transplantadas da Europa (PAZ, 1991) e, portanto, já carregavam em si uma história que foi trazida ao espaço latino-americano, que foi “criando” uma nova história no contexto específico desse território. Nesse sentido, no que diz respeito à atuação docente em sala de aula,

[...] não se trata simplesmente de ampliar o léxico e o conhecimento do mundo dos alunos, mas também de acordar neles as ferramentas de reflexão sobre si, situando-os no nosso contexto latino-americano, alertando-os a perceber que fomos criados em sociedades que foram colônias de nações europeias. (DEL POZO GONZÁLEZ; BOVATO, 2018, p. 44).

É sob essa premissa, pois, que consideramos a importância da inserção, em sala de aula do Ensino Fundamental, de leituras literárias de teor crítico, para despertarmos nos alunos, progressivamente, a consciência da manipulação artística da linguagem e a contribuição da leitura na formação de um cidadão consciente sobre as ideologias que circulam nos discursos à sua volta. Com base nessa convicção é que propomos as reflexões expressadas à continuação.

Nas páginas que seguem, expomos nossa análise da narrativa híbrida de história e ficção *Degredado em Santa Cruz* (2009), de Sonia Sant'Ana. Esperamos que tais considerações contribuam para uma abordagem literária significativa que explore o potencial da linguagem literária, com vistas a uma descolonização do pensamento em nosso espaço latino-americano.

A Literatura híbrida de história e ficção infantojuvenil: algumas considerações

Antes de expormos nossa análise da obra selecionada para este texto, é pertinente realizarmos algumas considerações, embora de maneira sucinta, sobre as produções híbridas de história e ficção dentro da categoria infantojuvenil no nosso país. Para isso, as informações, à continuação, expõem um breve percurso histórico da literatura infantil e juvenil e refletem sobre a literatura híbrida de história e ficção infantojuvenil. Nossa proposição é a de visibilizar, para os docentes, algumas questões pertinentes à escolha do *corpus* efetuada, que perpassam a modalidade escritural selecionada e, assim, contribuir para o entendimento teórico que fundamenta a produção literária de obras que, conscientemente, misturam, em sua tessitura, aspectos do discurso historiográfico tradicional com as premissas da ficção literária, confrontando o cientificismo e a arte no manejo da linguagem.

As produções desse gênero literário híbrido são uma vertente entre as diferentes linhas de expressão que Coelho (2010) estabelece: a realista, a fantástica e a híbrida. De acordo com a autora, ao estabelecer a linha híbrida de escrita literária, há que se considerar nela duas correntes, as quais começam a se destacar na literatura brasileira destinada ao público bastante jovem: *as narrativas indígenas e as narrativas africanas* (COELHO, 2010, p. 291). Nesse sentido, a autora menciona que

[...] de maneira comovente ou divertida ou fantástica, as histórias/estórias recuperadas/reinventadas de um passado remoto vão revelando aos pequenos leitores peculiares de dois povos, tão diferentes entre si e que, por artes do

destino (ou de Portugal?), acabaram fazendo parte das raízes da nossa liberdade.

Embora a estudiosa comente acerca da linha híbrida dentro das produções narrativas, ela somente assinala o surgimento dessa corrente, mas não a exemplifica, nem a discute em profundidade. Sendo assim, em nosso texto, serão apresentadas algumas obras que justificam essa corrente da tendência híbrida, expressada por Coelho.

No artigo intitulado *A literatura juvenil brasileira no início do século XXI: autores, obras e tendências*, Gabriela Luft (2011) expõe alguns exemplos de obras híbridas de caráter histórico que, ao nosso ver, podem ilustrar a ampla produção desse tipo de romances. Luft (2011) pontua algumas tendências de escrita na literatura juvenil no século XXI, tais como: linha de introspecção psicológica; linha de denúncia social; linha da fantasia; linha das relações amorosas; linha de narrativas policiais, investigativas; linha de terror e de suspense; linha de revalorização da cultura popular; linha da intertextualidade; e a linha do romance histórico, sendo esta última a que nos interessa ressaltar neste artigo.

Entre os exemplos mencionados pela autora, são destacadas como obras híbridas de história e ficção, pautadas na teoria do romance histórico: *Memórias de um sargento de milícias* (1852), de Manuel Antônio de Almeida; *Chica e João* (2001), de Nelson Cruz; *Cunhataí: um romance da Guerra do Paraguai* (2003), de Maria Filomena Bouissou Lepecki; *Era no tempo do rei: um romance da chegada da corte* (2007), de Ruy Castro; e *O barbeiro e o judeu da prestação contra o sargento da motocicleta* (2008), de Joel Rufino dos Santos.

À continuação, expomos, considerando os apontamentos de Coelho (2010) e de Luft (2011), algumas obras por nós catalogadas, desde o ano de 2020, que se configuram como obras de literatura híbrida de história e ficção infantojuvenis. Cabe destacar que essa lista apresentada no Quadro I não está fechada e não é nosso intuito, no espaço deste artigo, abranger todas as narrativas híbridas escritas até o presente momento, mas disponibilizar uma lista que sirva de auxílio aos docentes na seleção de material de leitura literária para a sala de aula e que contenha essa consciência da mistura, na tessitura narrativa, de elementos do discurso historiográfico com os pressupostos da ficção.

Para o exercício de catalogação, e com o objetivo de organizar didaticamente essas produções, delimitamo-nos, neste espaço, a uma lista de obras que se voltam ao período histórico referente ao “descobrimento” e à colonização do Brasil:

Quadro I – obras com a temática do “descobrimento” e da colonização do Brasil:

Título da obra	Autor	Ano
<i>Coração de onça</i>	Ofélia e Narbal Fontes	1988
<i>O gigante de botas</i>	Ofélia e Narbal Fontes	1992
<i>Os Fugitivos da esquadra de Cabral</i>	Angelo Machado	1999
<i>Tendy e Jã-Jã e os dois mundos: Na época do Descobrimento</i>	Maria José Silveira	2003
<i>Ana Preciosa e Manuelim e o roubo das Moedas: Na época do ciclo do ouro</i>	Maria José Silveira	2004
<i>Iamê e Manuel Diogo nos campos do Piratininga: Na época dos Bandeirantes</i>	Maria José Silveira	2004
<i>O vampiro que descobriu o Brasil</i>	Ivan Jaf	2007
<i>Era no tempo do rei. Um romance da chegada da Corte</i>	Ruy Castro	2007
<i>Degredado em Santa Cruz</i>	Sonia Sant’Ana	2009
<i>Mil e quinhentos: o ano do desaparecimento</i>	Alan Oliveira	2012
<i>A viagem proibida: Nas trilhas do ouro</i>	Mary Del Priore	2013
<i>A Descoberta do Novo Mundo</i>	Mary Del Priore	2013

Fonte: catalogação realizada pelos autores em 2021.

Como é possível observar no Quadro I, apresentado acima, as produções infantojuvenis híbridas de história e ficção ganham mais destaque no fim do século XX e início do século XXI, revelando um campo de leituras muito atual que merece ser estudado e, ao mesmo tempo, disseminado entre professores, alunos e leitores de modo geral, a fim de se gerar novas reflexões a respeito do discurso oficial da história tradicional sobre como se deu o “descobrimento” e a colonização do nosso país.

Esse passado comum a todos nós – e constituinte de nossa memória coletiva e formação identitária – é apresentado, muitas vezes, por meio de um discurso monológico, que se centra na perspectiva autorizada do colonizador europeu. Tal discurso, até hoje, ecoa na sociedade por meio dos livros didáticos, paradidáticos e literários acrílicos que se fazem presente, em grande parte, nas instituições de ensino do Brasil. Contudo, o Quadro I – com uma amostra da produção híbrida de história e ficção disponível no mercado brasileiro – revela que, se é a intenção do docente, outras vezes também podem ser levadas à sala de aula, a partir da seleção consciente de obras literárias que se constroem com base nas verossímeis vivências de outros contingentes desse passado. Um exemplo disso é a obra *Degredado em Santa Cruz*, de Sonia Sant’Ana, publicada em 2009, cuja análise procedemos na sequência.

Proposta de análise do romance: relações do relato de Sant’Ana (2009) com o “romance histórico contemporâneo de mediação”, de Fleck (2017)

Ao observarmos o Quadro 1, acima exposto, podemos inferir que essa corrente literária – literatura híbrida de história e ficção – é expressiva, quanto à quantidade de obras disponíveis (embora, possivelmente, existam mais produções do que as listadas); e significativa, no que diz respeito ao tratamento de temáticas históricas pela ficção. Portanto, devido ao número de obras apresentadas na catalogação e à extensão que demanda um artigo científico, propomos a análise de uma das narrativas híbridas a fim de mostrar como essa linguagem literária é apresentada e proposta ao público infantojuvenil. Além disso, por meio de análise, buscamos contribuir para o conhecimento dessa modalidade de obras, desde a perspectiva da Literatura Comparada, aplicada à leitura da literatura no Ensino Fundamental. Nesse sentido,

[...] enfatizamos que as propostas elaboradas a partir dos procedimentos da LC [Literatura Comparada] podem ser aplicáveis a todos os níveis de ensino, desde o nível de Educação Infantil (por exemplo, com o uso de produções próprias da literatura oral ou narrativas da literatura popular ou folclórica). (MENDOZA FILLOLA, 1994, p. 24-25).

A proposta desse teórico espanhol, que nos leva ao exercício da Literatura Comparada na leitura da obra de nosso *corpus*, dá destaque especial às intertextualidades, pois “a apreciação dos efeitos da intertextualidade é uma das manifestações mais gratificantes da interação entre o texto e o leitor, porque nesse ato de identificação o leitor vê reconhecida a efetividade de sua experiência leitora.” (MENDOZA FILLOLA, 1994, p. 8).

Além disso, para realizarmos a análise proposta, fundamentamo-nos, também, nos pressupostos teóricos sobre a modalidade mais recente das escritas híbridas de história e ficção da literatura mais indicada aos adultos – o conjunto de obras que compõem o “romance histórico contemporâneo de mediação”, uma classificação exposta na obra *O romance histórico contemporâneo de mediação: entre a tradição e o desconstrucionismo – releituras críticas da história pela ficção* (FLECK, 2017). Nessa obra, o autor, além de classificar as escritas híbridas em cinco modalidades de romances históricos - clássico scottiano; tradicional; novo romance histórico latino-americano, metaficção historiográfica e romance histórico contemporâneo de mediação -, estabelece as características de cada uma delas.

Nossas pesquisas no âmbito das escritas híbridas infantojuvenis levaram-nos a identificar, na ausência de estudos específicos dessa natureza – voltados à produção literária infantil, juvenil e para jovens –, a pertinência dessa teoria do romance histórico aplicada, também, ao universo literário que nos ocupa, com as devidas reservas quanto à complexidade nas estruturas e na linguagem dessas narrativas voltadas a um público bem mais jovem.

A importância dessa proposta teórica deve-se a que, de acordo com as características da mediação apontadas por Fleck (2017), é possível encontrar, na narrativa híbrida infantojuvenil analisada, elementos que demonstram um caráter “mediativo”. Esse caráter advém do fato de que

[...] as obras mais recentes abandonam as superestruturas multiperspectivista, as sobreposições temporais anacrônicas, os desconstrucionismos altamente paródicos das releituras ficcionais anteriores. Elas adotam uma linearidade narrativa singela, com algumas analepses ou prolepses e um discurso crítico sobre o passado que privilegia uma linguagem próxima daquela cotidiana do leitor atual. Nelas, a construção da verossimilhança [...] volta a ser essencial. Contudo, não se configuram como escritas tradicionais do gênero, pois o passado é visto com criticidade, e as perspectivas dos marginalizados e excluídos são apresentadas, nessas narrativas, com tendência conciliadora. (FLECK, 2017, p. 104).

Para entendermos esse processo de “mediação” que tais narrativas mais contemporâneas estabelecem entre as escritas tradicionais que deram origem ao gênero romance histórico – consideradas acrílicas pelo autor – e aquelas altamente críticas/donstrucionistas do novo romance histórico latino-americano e da metaficção historiográfica, passamos a mencioná-las, pois elas sustentam a nossa análise bem como a hipótese que defendemos de que são um caminho viável para a compreensão, em profundidade, do discurso que as narrativas híbridas infantojuvenis adotam na contemporaneidade.

Segundo as exposições de Fleck (2017), os “romances históricos contemporâneos de mediação” compõem um conjunto de obras nas quais é evidente: I- uma releitura crítica verossímil do passado; II- uma narrativa linear do evento histórico recriado; III- a presença de um foco narrativo geralmente centralizado e ex-cêntrico; IV- o emprego de uma linguagem amena, fluída e coloquial; V- o uso de estratégias escriturais bakhtinianas; VI- a presença de recursos metaficcionais.

Optamos e justificamos a escolha dessa teoria sobre o romance histórico contemporâneo de mediação, pois constatamos, pelas reflexões que expõe o autor, que, nessa modalidade específica do romance histórico, o que se busca não é desconstruir o

passado – como comenta Fleck (2017) ser constante nas modalidades do novo romance histórico latino-americano e da metaficção historiográfica precedentes –, mas, sim, possibilitar que novas vozes, em especial as dos marginalizados pelo discurso oficial do colonizador, ecoem e possam ressignificá-lo. No nosso caso, tal discurso dirige-se ao leitor literário infantojuvenil que está em pleno processo de formação leitora. Conforme apresentamos, a seguir, é possível encontrar essas características concretas, do romance de mediação, na narrativa híbrida selecionada como *corpus* de estudo para este texto.

Na obra *Degredado em Santa Cruz* (2009), de Sonia Sant’Ana, a personagem principal é um dos degredados que estão presentes na frota de Pedro Álvares Cabral rumo ao “descobrimento” do Brasil. Na diegese, conta-se como um homem foi, injustamente, acusado de assassinato e, por esse motivo, mandado para o degredo nas longínquas Índias. Assim, a trama ambienta-se em três espaços: primeiramente, no contexto histórico que vivia Portugal à época das grandes navegações; em seguida, passa-se ao espaço restrito da embarcação de Pedro Álvares Cabral a caminho das Índias; e, finalmente, entram em cena os espaços das terras de Santa Cruz, nome dado inicialmente ao Brasil.

A história das vivências do *degredado*, de Sonia Sant’Ana, funde-se com as informações expressas na *Carta de Achamento* (1500), de Pero Vaz de Caminha, possibilitando ao leitor infantojuvenil retornar aos conhecimentos e às informações já acumuladas sobre o passado colonial de nosso país – conteúdo temático da área de história – e confrontá-los com as ressignificações propostas pela literatura que traz à tona vivências de uma personagem de extração histórica apenas citada nesse contexto histórico.

A voz narrativa, em primeira pessoa – autodiegética –, não é a dos “heróis” consagrados pela narrativa histórica oficial, mas, sim, a de uma personagem periférica, que é citada por Caminha, mas pouco se sabe sobre ela e o que lhe poderia ter acontecido ao ser abandonada nas terras encontradas pela frota de Cabral que, segundo consta na história, dirigia-se, de fato, a Calicute, na Índia.

Ao analisarmos a tessitura dessa história infantojuvenil alternativa, pelo viés dos pressupostos teóricos do romance histórico contemporâneo de mediação, verificamos que essa obra se caracteriza como um bom exemplar da modalidade mais atual de escrita híbrida de história e ficção, estudada por Fleck (2017). Assim, para que a presente análise se torne mais didática, optamos em sistematizar uma exposição das seis características dessa modalidade de romance estabelecida por Fleck (2017),

juntamente com a menção a fragmentos da obra que comprovam a presença delas na diegese de Sant'Ana.

Com relação à escrita crítica/mediadora revelar-se “uma releitura crítica verossímil do passado” (FLECK, 2017, p. 109-110), constatamos que, por meio da verossimilhança dos fatos históricos recontados na diegese, a ficção busca promover alguns pensamentos críticos e reflexivos nos leitores, como podemos observar no fragmento a seguir: “Pero Vaz de Caminha [...] se encarregou de descrever numa longa carta tudo o que vira no lugar, a que ele parecia um paraíso terrestre – duvido que o considerasse um paraíso se fosse obrigado a ficar ali.” (SANT'ANA, 2009, p. 28). A posição clara da voz enunciativa do discurso, ao enunciar “duvido que...”, revela as diferenças entre o discurso histórico, pretensamente objetivo, e o discurso poético sob o qual a obra ficcional gesta as imagens do passado. Roland Barthes (1988, p. 145-165) afirma que o discurso histórico é uniformemente assertivo e praticamente desconhece a negação ou a dúvida.

Nesse fragmento do relato, também podemos conceber como a ficção torna-se dialógica quando coloca em diálogo o discurso da elite colonizadora, ao expressar que, na visão do escrivão, a terra achada lhe “parecia um paraíso terrestre”, mas que, na perspectiva do degradado, sujeito menosprezado pela sociedade elitista já naquela época e obrigado a nela sobreviver, isso era “apenas discurso” de quem a podia observar no conforto de sua situação privilegiada. Assim, a dialogia bakhtiniana, que possibilita a expressão de discursos opostos em um mesmo espaço escritural, integra as estratégias de tessitura da narrativa infantojuvenil.

Ao expor que o “romance histórico de mediação” constitui-se em “uma narrativa linear do evento histórico recriado” (FLECK, 2017, p. 110), encontramos, nas intertextualidades com a narrativa oficial e legitimada, presente na *Carta de Pero Vaz de Caminha*, de 1500, a aproximação da narrativa ficcional de Sonia Sant'Ana, escrita em 2009, mas ambientada em 1500, com a linearidade da exposição dos acontecimentos contida no registro do escrivão. Exemplo disso é o trecho “a frota era a maior já armada em Portugal e se compunha de nove naus, sendo a maior delas a nau capitânia, três caravelas e uma naveta” (SANT'ANA, 2009, p. 9), que evidencia o início da travessia da frota comandada por Cabral ao Atlântico, que, linearmente, vai colidir no fato de anunciar-se “Terra! Terra à vista! Foi o grito que brotou em uníssono de centenas de gargantas. Ao monte foi dado o nome Pascoal, e à ilha, Vera Cruz.” (SANT'ANA, 2009, p. 24). Assim, a diegese de *Degradado em Santa Cruz* (2009), de Sonia Sant'Ana,

apoia-se na linearidade dos eventos históricos para dar seguimento às ações relatadas na obra.

Quando Fleck (2017, p. 110) expressa que, nos romances históricos contemporâneos de mediação, o “foco narrativo geralmente [é] centralizado e ex-cêntrico”, é perceptível que, na obra infantojuvenil de Sant’Ana (2009), o que se busca é dar espaço à manifestação da voz de personagens periféricas: no presente caso, isso é feito com a do degradado. Essa voz enuncia: “Meu nome é Afonso Ribeiro, e sou português. Durante bom tempo trabalhei como criado do fidalgo João de Telo...” (SANT’ANA, 2009, p. 7). Desse modo, linearmente, a voz em destaque relata ao leitor as suas vivências, desde o infortúnio em Portugal às aventuras nas terras de Santa Cruz.

O “emprego de uma linguagem amena, fluída e coloquial” é também mencionado por Fleck (2017, p. 110-111) como uma das características da modalidade do romance histórico de mediação. O autor sinaliza para esse uso da linguagem em contraste com os experimentalismos linguísticos comuns nas narrativas do novo romance histórico latino-americano e da metaficção historiográfica. Segundo aponta Fleck (2017), os romances históricos mais atuais valem-se de uma escrita mais simples, mas não menos cuidadosa, que esteja mais próxima do leitor hodierno, para que um público mais amplo consiga dialogar com a obra sem muitas dificuldades. A linguagem empregada pela voz do degradado que enuncia o discurso é bem representativa desse uso: “Os remos mergulharam em águas de um tom verde-azulado como eu jamais havia visto. À medida que nos aproximávamos da praia, foi juntando mais gente – uns duzentos, talvez. E notei, com certo temor, que muitos estavam armados com arcos e flechas.” (SANT’ANA, 2009, p. 31).

A paródia – ou releitura crítica, segundo Hutcheon (1985) – que a obra de Sant’Ana (2009) efetua da *Carta de Achamento*, de Pero Vaz de Caminha, evidencia o “emprego de estratégias escriturais bakhtinianas” (FLECK, 2017, p. 111), também presente na narrativa infantojuvenil. Essa é, também, construída a partir das intertextualidades com os documentos oficiais: “Ao monte foi dado o nome Pascoal, e à ilha, Vera Cruz” (SANT’ANA, 2009, p. 24), ou, ainda, em passagens como: “Os visitantes da véspera, que trajavam as camisas que lhes havia dado para *cobrir suas vergonhas*, seguiram juntos também, com as ordens de passar lá a noite para recolher informações e ir me acostumando ao local.” (SANT’ANA, 2009, p. 30, grifos nossos), cuja seleção lexical remete aos escritos de Pero Vaz de Caminha.

Embora seja uma narrativa voltada a um público bastante jovem, o relato do degradado não deixa de empregar os “recursos metaficcionais”. Segundo Fleck (2017, p. 111), na modalidade de romance histórico de mediação,

[...] a utilização de recursos metanarrativos, ou comentários do narrador sobre o processo de produção da obra, dá-se sem que estes se constituam no sentido global do texto. [...] Isso pode ocorrer por meio da presença de um diálogo entre a voz enunciativa do discurso e seu narratário ou por sutis enunciados do narrador.

No relato do degradado, isso acontece, muitas vezes, pelo emprego de frases interrogativas, que propõem um diálogo com o leitor, para promover o seu engajamento nas proposições de hipóteses e sugestões possíveis às soluções que busca a personagem, tornando a leitura mais participativa, como vemos no enunciado: “Onde habitariam eles? Em árvores, como macacos? Em buracos ou grutas? E eu, onde me abrigaria?” (SANT’ANA, 2009, p. 29). Em outras ocasiões do relato, a metaficcionalidade – que revela as opções escriturais do narrador – é muito mais direta, como podemos observar no discurso que compartilha com o leitor as opções tomadas pela voz enunciativa quanto ao registro dos nomes dos habitantes das terras: “Mas nesta minha narrativa, na maioria das vezes terei de me referir a eles pela tradução portuguesa de seus nomes.” (SANT’ANA, 2009, p. 43).

De acordo com o exposto, constatamos que a literatura híbrida de história e ficção infantojuvenil é uma corrente literária que, aliada à teoria do romance histórico de mediação, proposta por Fleck (2017), pode contribuir de forma significativa para que o aluno compreenda que tanto a narrativa oficializada pelo discurso historiográfico tradicional quanto a narrativa ficcional são constituídas pela linguagem e que, por meio dela, podemos conhecer melhor os meandros discursivos que tornam o passado inteligível no presente e, sempre que necessário, também ressignificar esse passado.

Conclusões

Consideramos, como o faz Candido (1995), que a Literatura tem um papel essencial na formação humana e, portanto, merece ser levada ao espaço da sala de aula a fim de ampliar os horizontes de expectativas do leitor já na fase inicial de sua formação leitora. Por meio dessa ampliação, a arte da palavra consegue despertar inquietações nos leitores e, ainda, preencher as lacunas deixadas pela historiografia.

Nesse sentido, compreendemos que, quando comparamos um discurso histórico oficial com um discurso ficcional, temos três olhares sobre o mesmo momento histórico (FLECK, 2017): o do historiador, o do romancista e o do leitor. O discurso das narrativas híbridas de história e ficção é, portanto, dialógico e está em movimento. Por meio dessa expressão literária, é importante destacar que outras vozes podem ser resgatadas e encontrar seu espaço de enunciação na arte, a fim de ressignificar o passado, em cujo discurso tradicional da historiografia sempre se deu privilégio às vozes que emanam dos espaços do poder instituído.

Ao verificarmos uma deficiência significativa em relação à existência de estudos híbridos de história e ficção específicos da ficção infantil, infantojuvenil, juvenil e jovem, vemos que esse ramo da arte literária é um campo de estudo que precisa de mais aprofundamento, com pesquisas acadêmicas específicas, visto que o consideramos ainda pouco desenvolvido. As publicações mais recentes, inclusive, deixam em aberto muitas questões sobre as especificidades que caracterizam essa produção mista voltada ao público do Ensino Fundamental e, talvez, do Médio em nosso país.

Também, nesse mesmo sentido, vislumbramos, conforme Coelho (2010), a importância em se recuperar e reinventar o passado, repleto de peculiaridades, principalmente ao resgatarmos as narrativas indígenas e africanas, que, ao nosso ver, foram silenciadas, marginalizadas, apagadas, por muito tempo. Essas são, também, vozes que emergem com potencialidade ressignificativa nas narrativas híbridas aqui mencionadas.

Desse modo, verificamos a necessidade de estudos mais aprofundados com relação às narrativas híbridas de história e ficção para crianças, juniores e adolescentes, campo que merece destaque, pois essa corrente literária possibilita que seu leitor (infantojuvenil e jovem) retorne aos seus conhecimentos sobre o passado e, se necessário, ressignifique-os de forma consciente e crítica.

Por fim, constatamos que as especificidades da tessitura narrativa de *Degredado de Santa Cruz* (2009), de Sonia Sant'Ana, por se tratar de uma obra híbrida de história e ficção, são compatíveis com as características da modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação, especificadas por Fleck (2017) e por nós aplicadas à leitura do corpus.

Essa teoria, bastante recente, contribui para entendermos o processo de escrita da autora e sua intenção, visto que ela, na construção de seu discurso híbrido,

não apaga, não menospreza, não suprime o discurso da história tradicional, mas possibilita que novas vozes, em especial, dos marginalizados e excluídos, possam ecoar e renarrativizar eventos do passado que deixaram nos anais da história apenas os nomes consagrados de colonizadores europeus.

Referências

ALBUQUERQUE, A. B. de; SOUZA-ALBUQUERQUE, K. D. M. S. de. Literatura e sala de aula: uma leitura das “histórias de Alexandre”, de Graciliano Ramos, e de “O avô e o rio”, de Aleilton Fonseca. In: Rev. **A Cor das Letras**, v. 20, n. 2, 2019. P. 178-191. Disponível em:

<<http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/issue/view/150/showToc>> Acesso em: 18 fev. 2021.

BARTHES, R. **O rumor da Língua**. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BRASIL. **A carta de Pero Vaz de Caminha** ([1500], 2020). Ministério da Cultura. Fundação Biblioteca Nacional. Departamento Nacional do Livro. Disponível em: <http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/carta.pdf> Acesso em 10 fev. 2021.

CANDIDO, A. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. 4. ed. reorg. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COELHO, N. N. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil**: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo. 5.ed. revisada e atualizada. Barueri, São Paulo: Manole, 2010.

DEL POZO GONZÁLEZ, L. S.; BOVATO, H. P. As leituras básicas inaugurais da literatura hispânica na formação cultural dos docentes na segunda licenciatura-PARFOR/Espanhol. In: LOPEZ, C. J.; FLECK, G. F.; DEL POZO GONZÁLEZ, L. S. (Orgs.). **A pesquisa em Literatura e Leitura na formação docente** – experiências da pesquisa acadêmica à prática profissional no ensino, vol. 1. Campinas, SP: Mercado de letras, 2018, p. 41-54.

FLECK, G. F. **O romance histórico contemporâneo de mediação**: entre a tradição e o desconstrucionismo – releituras críticas da história pela ficção. Curitiba: CRV, 2017.

HUTCHEON, L. **Uma teoria da Paródia**: Ensino das formas de arte do século XX. Trad. Tereza L. Peres. Lisboa: Edições 70, 1985.

LUFT, G. A literatura juvenil brasileira no início do século XXI: autores, obras e tendências. Artigo científico: **SciELO**, 2011. Disponível em

<<https://www.scielo.br/pdf/elbc/n36/2316-4018-elbc-36-111.pdf>> Acesso em: 09 ago. 2020.

MENDOZA FILLOLA, A. **Literatura comparada e intertextualidad**: una propuesta para la innovación curricular de la literatura. Madrid: Editorial La Muralla S.A, 1994.

OTONELLI, R. A. V. Leituras entre a ficção e a história no contexto escolar: caminhos da transdisciplinaridade com perspectivas ficcionais sobre a Guerra do Paraguai (1864-1870) – uma proposta de estudo. In: LOPEZ, C. J.; FLECK, G. F.; DEL POZO GONZÁLEZ, L. S. (Orgs.). **A pesquisa em Literatura e Leitura na formação docente** – experiências da pesquisa acadêmica à prática profissional no ensino, vol. 3. Campinas, SP: Mercado de letras, 2018. Pp. 179-196.

Página | 125

PAZ, O. **Convergencias**. Barcelona: Seix Barral, 1991.

SANT'ANA, M. de F. **Passos Iniciais à formação do leitor literário**: “Oficinas literárias temáticas” para o 3º ano do Ensino Fundamental. 2019. (161 f.) Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel.

SANT'ANA, S. **Degredado em Santa Cruz**. São Paulo: FTD, 2009.

EL LENGUAJE LITERARIO CRÍTICO/MEDIADOR DE LAS NARRATIVAS HÍBRIDAS EN LA SALA DE CLASE: VÍAS DE DESCOLONIZACIÓN

Resumen

La polisemia inherente al discurso artístico de la literatura posibilita la ampliación del horizonte de expectativas de los lectores, sean ellos adultos o niños. En ese sentido, el arte de la palabra contribuye para el perfeccionamiento y la comprensión del lenguaje como material de manipulación en la elaboración de los discursos que circulan en la sociedad. De ese modo, en este artículo, proponemos algunas reflexiones sobre la lectura de textos híbridos de historia y ficción – cuyo discurso sobre los eventos y los personajes del pasado muestra perspectivas distintas de aquellas consagradas en la historia tradicional – destinada al público infantojuvenil. Consideramos que la lectura de ese tipo de obras ofrece, cuando conducida de manera eficaz, el material propicio al desarrollo, a lo largo de la formación lectora, de la criticidad del educando frente al discurso historiográfico tradicional. En ese sentido, serán expuestas consideraciones sobre la tesis de la narrativa híbrida *Degredado em Santa Cruz* (2009), de Sonia Sant’Ana. Fundamentamos nuestra lectura en los presupuestos de Coelho (2010), Luft (2011), Fleck (2017), entre otros. Esperamos, con las reflexiones expuestas en este texto, contribuir con los estudios que apuntan a un abordaje del texto literario como vía para la descolonización del pensamiento y a la formación de un lector ciudadano en América Latina.

Palavras-chave

Literatura infantojuvenil. Literatura e Historia. Enseñanza-aprendizaje de Literatura. Lenguaje Literario. Literatura Comparada.

Recebido em: 28/02/2021

Aprovado em: 17/06/2021

A (re)escrita de si e do outro: o

gênero discursivo crônica como

Página | 127

prática autoral de produção

literária em sala de aula

Fabiane de Jesus Caldas Brito³²

(Professora de Língua portuguesa da Prefeitura Municipal de Cairu)

Adelino Pereira dos Santos³³

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Resumo

Neste artigo apresentamos parte de uma proposta de investigação qualitativa, pesquisa-ação educacional e intervenção pedagógica tendo a autoria docente como elemento motivador para escrita e reescrita autoral de crônicas literárias no nono ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública da região do Baixo Sul da Bahia. Amparada em pressupostos teóricos da Linguística Textual, da Teoria dos Gêneros Discursivos, do Círculo de Bakhtin, das Concepções sobre Textualidade e Análise do Texto Literário, a pesquisa teve por objetivo discutir de que maneira o trabalho de escrita e reescrita de crônicas possibilita aos alunos o desenvolvimento de habilidades cognitivas de escrever e reescrever, observáveis em suas produções, que represente avanços em suas competências linguístico-textuais. Neste trabalho, evidenciamos a análise global de um dos grupos em que a turma foi subdividida a partir de uma crônica que representa esse grupo e o progresso nas competências linguístico-textuais nas produções literárias dos sujeitos da pesquisa. Este estudo teve origem em uma dissertação de Mestrado Profissional em Letras – PROLETRAS, defendida em 2020.

Palavras-chave

Produção literária. Crônica. Reescrita. Ensino fundamental.

³² Mestra em Letras pela Universidade do Estado da Bahia (2020). Atualmente é professora efetiva de Língua Portuguesa.

³³ Doutor em Letras. Professor titular pleno do Departamento de Ciências Humanas do campus V da UNEB.

Introdução

*Posso ser olhos de águia atenta às banalidades
Percorrer avenidas, atalhos, trilhos e mundos
Ser seu sino de final de tarde anunciando mazelas
Ou apenas mais uma voz, um som dentre outros
Posso estar na sua pele ou desnudar-me por inteira
Ou diluir-me na multidão, escuridão, calçadão
Ser seus ouvidos atentos em conversas alheias
Falar a língua dos cantos e recantos, altos e baixos
Ser sempre a primeira pessoa, erudita e coloquial
Juntar os retalhos e fiar o discurso dos relatos diários
Ser humor, verdade, emoção, banalidade e prazer
Injetar amor na sua veia e descrever se veneno ou antidoto
Ser seus olhos atentos e denunciar com leveza
Penetrar na intimidade das aparências anônimas
Ser efêmera, mas viajar na cápsula do tempo
E te entregar a magia dos desejos escondidos
Só para desvendar com clareza, beleza e poesia
Que aprendi a ser você, enquanto era eu mesma.*

(BRITO, 2020, p. 20)

A partir dessa epígrafe é possível compreender de que forma a cronista perfila seu olhar perspicaz pelo mundo, a criar crônicas e a transpor fenômenos da língua e suas atividades sociais e culturais. Nesse sentido, este estudo busca um novo olhar para esse gênero, com a possibilidade de ressignificar a produção literária, a partir da enunciação de crônicas autorais, próprias da professora-pesquisadora, com a perspectiva de motivação para a produção e reescrita do gênero em sala de aula.

O autor de crônica tem o papel de expor fatos cotidianos e circunstanciais, numa narrativa breve, mas que consiga fidelizar o público leitor por levá-lo à reflexão sobre temas banais do dia a dia das pessoas de todas as camadas sociais, tornando assim o diálogo mais referencial, espelhando os acontecimentos alheios como seus. A crônica é perene e está ligada ao seu tempo, nasce no jornal e assume sua efemeridade. “O jornal, portanto, nasce, envelhece e morre a cada 24 horas” (SÁ, 2005, p. 10), por essas e outras que muitos cronistas resolvem eternizar suas crônicas em livros.

Dessa forma, o cronista não consegue se distanciar da poética da vida cotidiana e nem deve simplesmente registrar a notícia. “Cabe a ele explorar o poder das palavras para que o leitor possa vivenciar, com emoção semelhante à do repórter, aquilo que está sendo narrado” (SÁ, 2005, p. 33). A crítica surge da imprevisibilidade,

mascarada pelo encantamento do humor, que parte do mais simples para o mais complexo, sem que o leitor se dê conta do jogo de captura em que está sendo envolvido e, assim, ela denuncia e desnuda as mazelas sociais.

O humor ou forma jocosa de escrever, de rir de si mesmo ou ironizar determinado fato é a forma que o cronista utiliza para dizer coisas sérias por meio da linguagem literária. “A busca do pitoresco permite ao cronista captar o lado engraçado das coisas, fazendo do riso um jeito ameno de examinar determinadas contradições da sociedade” (SÁ, 2005, p. 23). Assim, o cronista aproxima a população dos fatos cotidianos e das coisas que acontecem dentro do espaço político, econômico, religioso, esportivo, em tempo real, desconstruindo com humor a significação e a relação de poder. Esse trabalho simbólico tem importância no processo de transformação da relação do homem com a natureza e a sociedade. Segundo Saliba (2002, p. 17), “o humor brota exatamente do contraste, da estranheza e da criação de novos significados”, pois o humor é uma visão de mundo e, através dele, pode ser explicado o processo de identidade cultural e ruptura para uma linguagem atual.

A linguagem da crônica se aproxima da oralidade e dela sai o substrato do uso coloquial da fala. Esse traço não desqualifica a escrita da crônica, pois o cronista faz o jogo do mais simples ao mais complexo, sendo capaz de cativar todas as camadas de público leitor e dialogar tanto com o leitor que quer uma informação leve e rápida ao quanto com aquele que quer degustar uma boa leitura e analisar sua profundidade literária. Esse diálogo lhe confere o poder de dizer coisas complexas da vida, com uma banalidade que unifica os problemas da vida em um núcleo comum a todos. Dessa forma, explica Sá:

O dialogismo, assim, equilibra o coloquial e o literário, permitindo que o lado espontâneo e sensível permaneça como elemento provocador de outras visões do tema e subtemas que estão sendo tratados numa determinada crônica, tal como acontece em nossas conversas diárias e em nossas reflexões, quando também conversamos com um interlocutor que nada mais é que o nosso outro lado, nossa outra metade, sempre numa determinada circunstância (SÁ, 2005, p. 11).

Nesse sentido, o discurso da crônica é formado por diálogos decorrentes de fragmentos de dois campos da atividade humana (jornalístico e literário) e de enunciados, muitas vezes, de leitores que são atores no jogo discursivo de

representantes e representados. A crônica advém de dois campos que se fundiram em um gênero discursivo e que mantém as características discursivas de fatos externos, que Bakhtin (2011) vai denominar de aspectos “extralinguísticos da linguagem”, ou seja, que vai além do linguístico, pois considera o conhecimento de mundo, as vivências e as experiências envolvidas no ato de comunicação e a ideologia dos falantes. Bakhtin ainda acrescenta “[...] a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), nos quais devemos incluir as breves réplicas do diálogo do cotidiano [...]” e nessa assertiva ancoramos nossa percepção referente à característica típica do gênero crônica, e ainda “[...] (salienta-se que a diversidade das modalidades de diálogo cotidiano é extraordinariamente grande em função do seu tema, da situação e da composição dos participantes) [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 262). É o relato diário configurando-se em múltiplas possibilidades de inferir sentidos e realizar produções. Essas particularidades do gênero se aproximam dos temas do cotidiano do aluno, criando, assim, uma relação de pertencimento, analogias, identidades que estão engajadas na realidade de cada um.

É nessa perspectiva que a crônica se apresenta e ganha forma para este estudo. Ela enterneceu uma capacidade própria de tocar com os olhos para não desmanchar a sutileza de ternura, de tornar públicas as impressões de fatos históricos e de fatos reais que estão em nossa alma e queremos transmitir ao outro em forma de sentimentos doces, ternos e ser literatura. Ou seja, em outras palavras: “[...] receita de crônica é uma obra particular, onde cabem quase todos os ingredientes – mas, por favor, sempre com muito molho” (SANTOS, 2007, p. 17). Então, basta um olhar sensível para perceber as múltiplas possibilidades e repertório discursivo do gênero crônica, à medida que agregou a heterogeneidade de dois campos para prestar um depoimento sobre um fato à posteridade e relatar fatos cotidianos que aguardam soluções nada simples, mas possíveis à luz desse gênero que é capaz de transcender pela arte literária.

A partir de bases teóricas da Linguística Textual, da Teoria dos Gêneros Discursivos, do Círculo de Bakhtin e da Análise do Texto Literário, a pesquisa resumida neste artigo teve por objetivo discutir de que maneira o trabalho de escrita e reescrita de crônicas possibilitou o desenvolvimento de habilidades cognitivas de escrever e reescrever, observáveis em produções textuais, que representassem avanços nas competências e habilidades linguísticas de alunos do nono ano do Ensino Fundamental

de uma escola pública da região do Baixo Sul da Bahia. O estudo teve origem em uma dissertação de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, defendida em 2020.

Práticas de leitura e (re)escrita do gênero discursivo crônica

Escrever é, de fato, um desses caminhos sem volta. Apesar dos muitos debates acerca das habilidades dissociáveis de leitura e escrita percorrendo caminhos paralelos e, muitas vezes, divergentes, fundamenta-se aqui um estudo a partir das produções textuais dos alunos, utilizando como recurso principal as releituras deles, do outro e de mundo, bem como a materialização dessas experiências vividas, sonhadas e imaginadas em produções escritas. Assim como assinala Antunes (2005, p. 35) afirmando que a escrita é “*uma atividade de interdependência com a leitura*”, pois não há escrita sem o desenvolvimento das habilidades de leitura, sem reflexão e sem as várias tentativas adequadas aos muitos propósitos interativos. Escrita que “mesmo emudecendo a palavra, ela não apenas a guarda, ela realiza o pensamento que até então permanece em estado de possibilidade” (HIGOUNET, 2003, p. 9), que finda, renasce, transforma, transcende e eterniza todo o pensamento humano.

Assim, não descartamos a bagagem cultural, sociológica, filosófica e psíquica dos nossos alunos, bem como a capacidade de transformar em discursos escritos os seus sentimentos e a compreensão da realidade na qual estão inseridos, pois, como defende Marcuschi (2008, p. 230), a compreensão vai além de ações linguísticas ou cognitivas, porque “é muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade”, permitindo-os, assim, de maneira muito ampla, positivar suas vivências, sonhos e perspectivas, fatores que os permitem fundamentar, a partir das suas visões de mundo, a recriação do passado, presente e futuro, reais ou idealizados, ou até mesmo concluir pela impossibilidade desta. Tudo isso materializado em crônicas, um gênero que possibilitou embasar outras produções a partir de adaptações, contextos, discursos e elementos textuais. Assim destaca Geraldini:

O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e o outro bordado, pois as mãos

que agora tecem e traçam outra história. Não são mãos amarradas – se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentido e não produção de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história – se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios, que retomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecedura do mesmo e outro bordado (GERALDI, 2013, p. 166).

Nessa perspectiva, as produções dos alunos ganharam múltiplos sentidos a partir das leituras por diferentes leitores, pois, segundo Antunes (2005, p. 28-29), escrever é uma “*atividade de interação, cooperativa, contextualizada e textual*”, de tocar o outro sob pena de produzir outras histórias, não apenas as histórias que trouxeram consigo, mas a tessitura de várias experiências e vivências, materializadas em produções escritas. Assim sendo, não há sentido no vazio de uma escrita sem destinatário, sem alguém para interagir no processo de produção, capaz de promover outros discursos e sentidos e libertar o autor para o mundo sem volta da escrita, aprimorando a cada dia as estratégias de um e do outro (leitor/produtor, produtor/leitor), situadas em algum espaço ou contexto tomado por outros textos.

Antunes (2005, p. 30, 33) assevera que escrever é uma “*atividade necessariamente textual, intencionalmente definida e [...] pragmática*”. Nessa mesma ordem, nos comunicamos através de textos falados ou escritos, por isso as crônicas trabalhadas aqui foram pensadas com temáticas próprias do público adolescente e intencionadas a promover discussões sobre temas que permeiam as descobertas dos alunos na faixa etária entre treze e dezessete anos, por conter um núcleo condutor, um percurso para as produções textuais. Ninguém escreve para não comunicar nada a alguém; por outro lado, a produção não orientada e sem estímulos tende a gerar palavras soltas, estanques, sem um núcleo semântico desenvolvido, o que conseqüentemente compromete a comunicação. Ainda nesse sentido, Costa Val acrescenta:

A intencionalidade concerne ao empenho do produtor em construir um discurso coerente, coeso, e capaz de satisfazer os objetivos que tem em mente numa determinada situação comunicativa. A meta pode ser informar, ou impressionar, ou alarmar, ou convencer, ou pedir, ou ofender etc., e é ela que vai orientar a confecção do texto (COSTA VAL, 2016, p. 10).

De acordo com a autora, os textos precisam satisfazer intencionalmente os objetivos comunicativos e o autor precisa construir um discurso coerente, pois, de acordo com o pensamento de Antunes (2005, p. 33), “[...] escrever constitui uma atividade interativa, contextualmente situada e funcionalmente definida [...]”. A partir dessa orientação, não nos permitimos corrigir os textos, emitindo juízo de valor das *situações* e contextos de produção dos alunos, mas nos colocamos como pertencentes àquele mesmo universo porque já fomos adolescentes e as crises existenciais, familiares e sociais podem não ser na mesma intensidade, mas os contextos podem ser parecidos com os dos alunos.

Assim, orientamos a escrever partindo de uma “unidade temática ou unidade semântica” (ANTUNES, 2010, p. 67), ou ideia central. Essa unidade é a convergência entre a ideia principal e as secundárias em torno do texto, acrescentando-lhe cada vez mais informações a partir desse núcleo. É como ter o pólen e precisar do beija-flor, da terra, para ser raiz, caule, pétalas e flor, ser pólen novamente e precisar da abelha para ser mel... enfim, uma produção que começa com o “pólen” e a partir disso nasce uma cadeia crescente de informações e ações articuladas para atender as expectativas do leitor. A esse esquema a autora (2010, p. 68) dá o nome de “progressão do tema”. Em síntese, Antunes (2005, p. 32) orienta que escrever é “*uma atividade tematicamente orientada*”, ou seja, parte-se de uma ideia central para o tema global, ao passo que as ideias sejam orientadas para o todo do texto sem comprometer a relevância comunicativa no meio do caminho.

A reescrita teve início desde o momento da leitura das crônicas em sala de aula, a partir das interferências dos ouvintes/colegas e da professora. Através das discussões, buscou-se, ainda, enriquecer os pontos de vista dos autores, de forma que as sugestões pudessem ser pensadas, melhoradas e, talvez, incorporadas à construção textual. Com isso, o aluno-autor teve mais uma oportunidade de repensar o seu texto e, assim, incluir, alterar ou até descartar novos conceitos, argumentos e inferências das múltiplas vozes dos ouvintes que ficaram pouco claras. Decerto, a progressão temática pode ser desenvolvida continuamente, buscando, assim, compensações entre revisar e reescrever, tendo em vista uma produção coerente para interação e aceitabilidade do leitor. De acordo com Antunes (2017, p. 71): “É preciso mobilizar todo tipo de conhecimento para que a compreensão do que foi dito se aproxime o mais possível do que foi pretendido pelo autor”. É tentar dizer ao outro, da melhor forma possível, o que

foi desejado, chegando à compreensão mais próxima da extração e exatidão do contexto “num jogo de sentido essencial a toda ação de linguagem” (ANTUNES 2017, p. 71). Esse primeiro tratamento é bastante eficaz, pois foi quando os autores tiveram a oportunidade de enriquecer seu primeiro texto, tornando-o gradativamente mais compreensível e claro.

Nesse processo de interação dialógica da língua, tanto os alunos-autores quanto os ouvintes-leitores são entendidos como “atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto” (KOCH e ELIAS 2010, p. 34). Equivale dizer que o texto, nessa perspectiva, é produto dos contextos sociocognitivos dos partícipes da interação. Assim, é possível explicar porque as primeiras produções dos alunos carregaram traços de ordem intuitiva – com fundamentações pouco sólidas, sem aprofundamentos – com limitada consistência, pois muitos alunos escreveram para cumprir mais uma tarefa, sem definir, ao certo, onde queriam chegar, o que queriam, como ou a quem informar. Contudo, é preciso, segundo Geraldi (2013, p. 137), que o autor defina o que dizer, tenha uma razão para dizer ou para quem dizer, e constitua-se como sujeito “que diz o que diz para quem diz” e escolha as estratégias para realizar. Dessa forma, as produções seguintes não foram ingênuas no sentido de não prescrever objetivos para interlocução aprimorada, muito pelo contrário, os alunos planejaram mobilizar e compartilhar o máximo de informação possível, num jogo discursivo e comunicativo da linguagem.

Assim, a crônica entrou para este estudo como o gênero que não teve meramente a função de cumprir a solicitação de redação escolar, ou apenas um texto sem interlocução ou acabado, mas como um gênero capaz de motivar a produzir discursos escritos com vários fios a serem entrelaçados para compor outras produções do acabado ou inacabado, do jornalístico ou literário, do fictício ou real, dos discursos diretos ou indiretos, de possibilidades textuais intermináveis.

Descrição dos aspectos metodológicos da proposta de intervenção pedagógica

Durante a elaboração desta proposta pedagógica nos envolvemos profundamente com teorias e práticas de ensino, a fim de minimizar as problemáticas relacionadas ao desenvolvimento de habilidades de escrita, considerando, assim, os

aspectos contextuais e textuais que levam o aluno a refletir sobre as situações sociais reais de produção, bem como a textualidade incorporada à formulação do texto, levando em conta as situações comunicativas diversas dos interlocutores. Em vista disso, a produção final foi a reescrita da crônica, produto de tratamento e adequação textual, em que aluno-autor apresentou um discurso responsável, coeso e organizado para ser compreendido pelo leitor como um episódio comunicativo.

Assim, o estudo consistiu na apresentação da situação, produção inicial, desenvolvimento da proposta em três módulos, produção final e reescrita, aplicados a 25 alunos, em 60h/a. Os módulos foram articulados em: I – desenvolvimento de habilidades quanto à composição, circulação, suporte e contexto social do gênero; II – desenvolvimentos dos aspectos linguísticos de crônicas jornalísticas e literárias, com foco nos conteúdos textuais como ironia, humor, intertextualidade e relevância informativa; e III - consolidação das habilidades desenvolvidas nos módulos anteriores e efetivação da produção final, escrita, reescrita e publicação. Durante a aplicação dos módulos, as habilidades de escrita do gênero discursivo crônica foram desenvolvidas a partir da leitura e análise de crônicas de inspiração autoral da professora/pesquisadora, intercaladas a crônicas de diversos autores que se relacionavam com as temáticas e contextos de produção, por meio de análise linguístico-textual, literária e participação ativa dos integrantes em situações reais de comunicação e interação.

Neste artigo, apresentamos parte dos resultados do módulo III, *Crônica: competência autoral*, em que foram intensificadas as habilidades trabalhadas nos módulos anteriores, bem como verificado o desenvolvimento das competências escritoras. Nessa fase, deixamos os alunos livres para escolherem o seu estilo e os recursos textuais trabalhados que considerassem pertinentes para montar sua crônica. Assim, eles poderiam optar entre apresentar uma crônica nova ou trabalhar na reescrita das crônicas até então produzidas. Como este módulo foi o de reescrita, intensificamos o olhar para as competências consolidadas de escrita. Nesse sentido, Coelho e Palomanes (2016) orientam a observar algumas competências como: competência para autoria textual como autor da enunciação, assumindo o lugar de fala de quem escreve para o outro; competência para interação entre autor e leitor, partindo do princípio da intencionalidade de escrever, tendo em vista os seus leitores, o ponto de interação entre autor-texto-leitor; competência para escrita, levando em conta que escrever é uma atividade textual e contextual de relevância comunicativa social; competência para

funcionalidade comunicativa ou funcional de propósitos comunicativos, definidos como narrar, descrever, informar etc; competência para adequação contextual, inserida em práticas sociais que determinam se os alunos são capazes de produzir textos em diferentes contextos que lhe forem apresentados.

Neste módulo, fizemos a leitura de mais três crônicas literárias: *Como aprendi a cozinhar*, de Araken Vaz Galvão; *Despedida*, de Rubem Braga; e *Saudosas lembranças*, da professora/autora. A crônica *Saudosas lembranças* foi criada para atender às necessidades temáticas expostas na produção inicial, pois alguns alunos demonstraram sentimentos aflorados e inquietantes, motivados por perdas ou carências, decorrentes de término de relação amorosa, morte de familiar, dificuldades para estabelecer vínculos de amizade, dentre outros. Então, buscamos traduzir vários sentimentos e condensar em uma única crônica para auxiliar no desenvolvimento da memória (física, emocional, psíquica, linguística), em função das produções.

Assim, elaboramos, com o apoio do colégio, um percurso contextual para fomentar os alunos a perceberem o mundo a partir de outros contextos. O percurso contextual foi uma visita ao Centro Cultural da cidade para um bate-papo sobre produção literária e arte com escritores da região e artistas plásticos, ao IF Baiano e a um cinema local. A viagem para o município vizinho foi a motivação que faltava para que os alunos se sentissem ainda mais motivados a participarem do projeto e, conseqüentemente, da leitura, análise e produções.

Na perspectiva de desenvolver melhor a escrita, iniciamos o estudo com a crônica *Como aprendi a cozinhar*, de Araken Vaz Galvão. Antes da leitura, descrevemos o autor para os alunos – foi uma boa descrição, já que o referido autor é amigo próximo da professora-pesquisadora. Os alunos compreenderem as questões psicológicas e afetivas envolvidas no contexto de produção da crônica. A crônica é uma narrativa da época em que o autor foi exilado e não poderia se comunicar de outra forma que não fosse por cartas, as quais poderiam, ainda, ser interceptadas para limitar quaisquer informações das condições da prisão. Dessa forma, o único recurso do escritor era enviar cartas a sua mãe, pedindo receitas de comida e, assim, matava a saudade tanto de sua mãe como das comidas caseiras que, naquele momento, estava privado de saborear. Os alunos refletiram um pouco sobre saudade e a importância de dar valor às pessoas enquanto estão disponíveis, pois, em qualquer momento, podem ser

privados da companhia, do carinho, do amor, do afago ou até de saborear o amor em forma de comida, pois não existe nada melhor que comida de mãe.

Na sequência, os alunos leram outras crônicas tanto de autores consagrados da literatura brasileira, como *Despedida*, de Rubem Braga e a crônica *Saudosas Lembranças*, da professora-pesquisadora. As crônicas abordaram temas como separação, adeus, saudade, incertezas, identidade, drogas e morte. Esses temas permeiam os espaços dos alunos, pois muitos já perderam amigos e familiares para o mundo das drogas, então foi preciso pensar, discutir e reelaborar as possibilidades de uma vida melhor. Assim, após leitura e discussão, partimos para análise textual das crônicas. Na análise, os alunos definiram o núcleo temático, a relevância informativa e as retomadas intertextuais explícitas entre as crônicas, ou com músicas, poesia e trecho da carta de um aluno. É interessante ressaltar que os alunos participaram coletivamente da correção da análise escrita e tiveram a oportunidade de reanalisar suas percepções de reescrita. Para não perder de vista as características composicionais da crônica, antes da produção, analisamos a crônica *Crônica é alguma coisa que muito existe*, de Wanderlino Arruda. Essa crônica faz uma menção às características composicionais da crônica literária. É uma metalinguagem, ou seja, “[...] não é apenas um código, sempre se refere dialogicamente à linguagem que descreve e analisa” (BAKHTIN, 2011, p. 371). Essa é a posição do escritor e do observador, que permite a compreensão do todo pela parte.

Após análise, e antes da escrita final e reescrita, os alunos participaram de um passeio cultural em outra localidade e conversaram com escritores, poetas e artistas plásticos locais. Eles conheceram o Centro Cultural do município e os fundamentos da criação artística, tanto na pintura como na utilização de objetos descartáveis do dia a dia que, a partir de um olhar artístico, podem virar obra de arte. Durante o bate-papo com os escritores da região, os alunos tiveram contato com a revista da Ocupação Cultural e muitos se identificaram com a escrita, pintura, artes visuais e músicas. Eles saíram cheios de ideias que agregaram valor à cultura deles e isso os incentivou à produção de um relato da viagem, no diário de leitura, e a refletir sobre o que poderiam acrescentar, dessa vivência, às produções de crônicas.

Dessa forma, na retomada das características composicionais das crônicas, os alunos tiveram a oportunidade de descrever fatos interessantes que merecessem ser contados e agregados aos conteúdos trabalhados, acrescentando maior relevância e

elementos literários aos conteúdos trabalhados nas crônicas produzidas. Essa forma de produzir textos motivou-nos a criar estratégias de produção e investir no conhecimento e nas táticas de dizer. A este respeito, Geraldi (2013, p. 183) ainda afirma que “o acesso ao mundo da escrita é também um acesso a estas estratégias que resultam de relações interlocutivas do passado [...]”, ou seja, o objetivo da escrita pode ser alcançado na interlocução autor-texto-leitor. Assim, os alunos tiveram a oportunidade de escrever sobre práticas contextualizadas, afinadas com o estudo das crônicas, e no processo de reescrita fizeram as adaptações necessárias de acordo com os comentários dos colegas, durante as leituras orais, sugestões e correções da professora-pesquisadora, construindo sentido ao passo que treinaram a consciência para uma produção cada vez mais eficaz.

Os alunos reescreveram as crônicas no diário de leitura, depois digitaram no aplicativo *Whatsapp* e encaminharam novamente para análise. Dessa feita, foram sugeridas algumas alterações, formatadas e impressas para exposição e apresentação no *Show literário*. O *Show literário* foi um projeto da escola, desenvolvido em praça pública, com objetivo de culminar as apresentações das obras literárias trabalhadas com os alunos durante o ano. Os resultados dessas produções foram analisados a partir dos parâmetros de análise global descritos por Antunes (2010). Depois, separamos as produções em três grupos, descrevemos os resultados de todas as produções em um quadro de *análise global*, a partir dos parâmetros de sustentação da progressão temática, relevância informativa, intertextualidade, coesão e coerência das produções que mais ou menos atenderam aos conteúdos trabalhados. Assim, neste artigo apresentamos, na seção seguinte, o quadro de análise global e uma crônica que representa as produções dos alunos do Grupo A, ou seja, das produções que demonstraram maior adequação textual ao estilo literário.

Análise da textualidade de uma crônica literária

O quadro de resumo da análise global das crônicas literárias do Grupo A a seguir é fruto de leituras, análises de crônicas, escrita e reescrita em sala de aula, no diário de leitura, digitação e orientação pelo *Whatsapp*. Essa estratégia visou a compreensão mais detalhada e comparativa da evolução dos alunos em relação às temáticas e recursos textuais utilizados. Para tanto, seguimos os parâmetros de análise

descritos por Antunes (2010), apoiada por outros autores que comungam das mesmas bases teóricas. Nesse sentido, analisamos a coerência da progressão temática, o propósito comunicativo, os esquemas de composição do gênero, a relevância informativa, a referenciação, a intertextualidade, a coerência e a coesão. De acordo com pensamento de Costa Val e Rocha (2008, p. 65), o desafio do professor enquanto “compreendente” é descobrir os múltiplos sentidos a partir de “[...] uma situação interlocutiva única, pois diferentes são os sujeitos, diferentes são as experiências vividas e diferentes são as reações dos sujeitos em uma dada situação de interlocução”. É uma missão olhar cada aluno individualmente, pelo texto, vozes contextuais e conhecimentos adquiridos ao longo desta aplicação.

Os alunos estão identificados por pseudônimos indígenas, africanos e personagens de séries adolescentes e tomamos como referência um estudo comparativo de evolução entre a produção inicial, as produções durante os módulos e a produção final e reescrita deste módulo.

Quadro de Análise Global dos textos do Grupo A

ALUNOS	ANÁLISE GLOBAL
Nia	Crônica literária “ Vila de pescador ” apresenta coesão e coerência, proposta temática em torno das mudanças da Gamboa, intertextualidade explícita de pensador, relevância informativa sobre aspectos sociais e culturais da Gamboa.
Layla	Crônica literária “ Como o esporte entrou na minha vida ” apresenta coesão e coerência, proposta temática em torno da superação da autora no esporte, intertextualidade explícita de pensador e relevância informativa sobre críticas e superação.
Yara	Crônica literária “ O fim de um início paradoxal ” apresenta coesão e coerência, proposta temática relacionada a desencontros amorosos, intertextualidade explícita de ditos populares e música, relevância informativa sobre respeito no relacionamento e persistência.
Hadiya	Crônica literária “ Infância desfalcada ” apresenta coesão e coerência, proposta temática em torno de problemas familiares, intertextualidade com música e relevância informativa sobre alcoolismo e abandono.
Anahi	Crônica literária “ Essa é a minha última carta de amor ” apresenta coesão e coerência, proposta temática em torno de decepções amorosas, intertextualidade explícita com frases de efeito, trechos de livro e músicas, metáforas e relevância informativa sobre envolvimento amorosos desastrosos.
Malaika	Crônica literária “ As últimas prosas de um ano inesquecível ” apresenta coesão e coerência, proposta temática em torno das descobertas da adolescente, intertextualidade com trechos de livros e filmes e relevância informativa sobre os riscos e descobertas de uma adolescente.

Janáina	Crônica literária “ Adolescência avassaladora ” apresenta coesão e coerência, proposta temática em torno da ansiedade no período da adolescência, intertextualidade com música, relevância informativa sobre crises de ansiedade na adolescência.
Shena	Crônica literária “ A cadeira de balanço ” apresenta coesão e coerência, proposta temática em torno da ansiedade, intertextualidade explícita com frases de efeito, relevância informativa sobre os transtornos oriundos da ansiedade.
Aziza	Crônica literária “ As grandes mudanças ” apresenta coesão e coerência, proposta temática em torno das mudanças no corpo com a passagem da infância para adolescência, intertextualidade explícita de pensadores, músicas, crônicas e relevância informativa sobre o despreparo da adolescente para se ajustar as mudanças da adolescência.
Chaya	Crônica literária “ Meninas malvadas ” apresenta coesão e coerência, proposta temática em torno da amizade, intertextualidade explícita com frases de efeito, trechos de música, metáforas, relevância informativa sobre preservação da amizade.
Zoe Evel	Crônica literária “ Sentimentos confusos ” apresenta coesão e coerência, proposta temática em torno do amor, intertextualidade explícita da fala de sua mãe, frases de pensador, relevância informativa sobre sentimentos confusos por sentir atração por um ex-ficante que tem outra namorada.
Aisha	Crônica literária “ O eu depois de você ” apresenta coesão e coerência, proposta temática em torno da busca por uma identidade, intertextualidade explícita de livro e frase de pensador, relevância informativa sobre os sentimentos de incapacidade da adolescente.
T’Challa	Crônica literária “ O espinho de uma rosa ” apresenta coesão e coerência, proposta temática em torno de um amor não correspondido, intertextualidade explícita com frases de pensadores, falas da professora e trechos de música, metáforas, relevância informativa sobre o sofrimento do amor não correspondido.

Fonte: Dados da pesquisa, própria da autora (2019).

Dos 25 alunos que participaram da proposta de intervenção, 13 conseguiram apresentar crônicas literárias autorais com elementos textuais mais próximo ao esperado como relevância informativa, intertextualidade explícita e implícita, emoção, metáforas, diálogos consistentes e convincentes sobre o cotidiano, conforme resumimos no quadro de análise global acima. Na fase de reescrita, todos os alunos do Grupo A apresentaram crônicas inéditas que mantinham diálogos entre as produções anteriores ou temáticas trabalhadas sobre a cultura local, amor, namoro, conflitos da adolescência e esporte. São produções que estão publicadas no *blog*, criado para divulgar as produções, e no livro de crônicas autorais dos estudantes. *Segue a análise da crônica representante do Grupo A que tomamos como parâmetro comparativo com a crônica produzida e analisada na produção inicial.*

Crônica 1 – Grupo A

Texto 1

Essa é a minha última carta de amor

Anahi

Página | 141

Eu juro que tentei não falar de amor, mas fazer o que, né? Eu não consigo. Como todo mundo sabe, eu sempre gostei muito de falar sobre tudo isso, falar sobre o amor sempre foi o meu melhor passatempo.

Desde que eu vim para Gamboa os meus sentimentos começaram a embaralhar dentro de mim. Comecei a gostar de pessoas que nem me fazer feliz, faziam – na verdade era só fogo no rabo mesmo. Até que eu achei ter encontrado o grande amor da minha vida. Eu amava puxar aquela trança dele e chamá-lo de "Rapunzel", era maravilhoso zoar ele só por diversão, e também pelo fato de ele ficar muito engraçado brigando comigo. Era um conto de fadas com muitos tapas e poucos beijos, porém, um conto de fadas. Mas sabe quando seu príncipe vira um sapo? Então, foi exatamente isso que aconteceu. Adivinhem só... o meu príncipe gostava de ir para Nárnia – sim, ele fumava/fuma na verdade – imaginem aí a minha cara quando eu descobri isso. Mas tudo bem, o tempo passou e eu aprendi a superar, com muitas idas e voltas, mas eu superei. Finalmente aprendi que é impossível ajudar alguém quando a pessoa não quer ser ajudada. Só lamento pelas minhas amigas que gastaram tanto as palavras tentando fazer eu parar de ligar pra ele – coitadas! No final, ele está na Argentina e continua indo para Nárnia, a maior diferença é que agora ele não é mais o meu príncipe – graças a Deus! No começo é difícil, mas ainda bem que "se teu ex não te quis tem quem queira".

Depois disso tudo na minha vida continuou indo, com algumas decepções amorosas, alguns até que deram certo, mas eu não sentia nada de especial, não sentia aquele frio na barriga, não me sentia preenchida, não conseguia imaginar o meu futuro com as pessoas que passavam pela minha vida. Sabe quando você sabe que não ia dar certo? Então... Eu já sabia que não ia dar certo, e eu tinha razão. Um está solto por aí sem saber o que quer da vida, o outro está com uma das minhas melhores amigas – graças a Deus, quem sabe agora ele tomou um rumo na vida –, e o resto está por aí em Nárnia e antes que vocês pensem o contrário, eu não gosto só de zé droguinha não, só alguns. Já gostei de jogadores também, mas como diz o Exaltasamba "eu me apaixonei pela pessoa errada".

Resolvi a minha vida e prometi para mim mesma que não iria gostar de mais ninguém por muito tempo, até que um certo dia eu me peguei morrendo de ciúmes só por ver o meu amigo conversando com a minha amiga. Eu não quis acreditar no que eu estava sentindo, não estava acreditando que eu poderia estar caindo de novo nas ciladas do meu coração, mesmo depois de dizer tanto para o meu cupido "tenho muito medo de me apaixonar, já sofri o bastante, você como antes vem sempre apronta sem medo de errar".

Eu juro que eu não queria gostar, não queria me entregar – na verdade até hoje eu não me entreguei totalmente – o medo de ser chutada é bem maior do que tudo. Só

quem sempre esteve comigo sabe o tanto que eu sofri com o "Rapunzel". Já tentei dizer "melhor eu ir... Tudo bem, vai ser melhor só.". Só que "faltou coragem pra dizer que não". Dessa vez é diferente, eu sinto algo diferente, sinto que pode dar certo mesmo que várias pessoas digam que não. Mas é como diz a Rita Lee "Deus me defenda da sua inveja. Deus me proteja da sua macumba. Deus me imunize do seu veneno."

Complicado, nunca achei que com 14 anos eu estaria escrevendo crônicas sobre o amor. Nem pensei que fosse amar tão cedo. Mas tudo bem. Deixa acontecer naturalmente, eu não quero mais me ver chorar.

E eu termino dizendo "essa é a minha última carta de amor" mas "eu falei isso da última vez."

Fonte: Produção do aluno, (2019).

A crônica *Essa é a minha última carta de amor* se desenvolve a partir da unidade temática das decepções amorosas da autora. Anahi escreveu outra crônica com o título *Eles são só hipócritas*, pois não queria mais falar sobre o amor, mas não se conteve e escreveu essa crônica falando sobre amor e pediu para substituir a outra. Apesar de trazer outras experiências e demonstrar mais amadurecimento, a autora retorna à mesma temática apresentada na crônica inicial *Ficção ou realidade?* e justifica sua predileção pela temática.

A definição referencial da autora se repete, pois novamente ela retoma nas narrativas as idealizações, os contos de fadas, como nos trechos “Era um conto de fadas”, e “Mas sabe quando seu príncipe vira um sapo?”. No entanto, tais referências não são descritas de uma forma idealizada, mas com a desconstrução do mundo encantado, do príncipe perfeito. Volta, portanto, seu texto para um mundo real e crítico. Ela faz referência a Nárnia por diversas vezes, como definição dos amores que usavam drogas e viajavam para outros mundos, os quais ela não poderia atravessar “[...] o meu príncipe gostava de ir para Nárnia”, mas “Finalmente aprendi que é impossível ajudar alguém quando a pessoa não quer ser ajudada”, e desistiu de tentar ser feliz com ele, “[...] agora ele não é mais o meu príncipe – graças a Deus!”. Por definição referencial, Koch (2015, p. 94) entende o resultado da intervenção textual concretizada pelo uso de termos criados para representar como “[...] uma situação discursiva referencial com essa finalidade: as entidades designadas são vistas como *objetos-do-discurso* e não como *objetos-do-mundo*” (grifos originais). Ou seja, os objetos referencias utilizados pela autora pertencem aos objetos do discurso para representar os objetos do mundo.

O propósito comunicativo pertence ao domínio literário pela linguagem emotiva de apresentar encantamentos, desencantamentos, amor, desamor e reflexões sobre as decepções no amor. A autora utilizou a metáfora “fogo no rabo” para expressar o quanto estava agitada e impaciente para querer ficar com alguém numa relação em que não era feliz. Ainda fez uso de uma metonímia “Zé Droginha” para definir os meninos que usam drogas e “Rapunzel”, para substituir pelo nome do menino que tinha cabelo comprido.

Quanto aos esquemas de composição da crônica, o texto se aproxima das características composicionais no que se refere à confissão pessoal, reflexões sobre o tema, uso coloquial da linguagem, uso do humor crítico, relato de fatos cotidianos e pessoais. “A crônica é geralmente um texto pessoal, no qual o escritor faz suas observações, fala de suas lembranças, recria o mundo à sua moda, portanto, sem a preocupação de ser absolutamente fiel à realidade” (TERRA, 2014, p. 145). A autora criou o seu estilo, com um modo pessoal de observar o mundo e descrever seus sentimentos. A narrativa leva à ficção dos contos de fadas e traz à realidade dos fatos como eles são a partir do olhar dela.

A relevância informativa fica por conta dos conflitos de uma adolescente em relação aos desfechos dos relacionamentos amorosos aos quais ela se permitiu. A novidade depende do tipo de interlocutor da crônica, pois para um leitor mais experiente, o relato de experiências da autora passa a ser banal, porque muitos já viveram. De outro prisma, para um leitor na mesma faixa etária, de 14 anos, que nunca nem beijou, a crônica passa a informar outras relevâncias, pois as experiências da autora podem deixar outros leitores sobressaltados, por imaginar tais possibilidades pessoais. O texto ainda pode levar jovens à reflexão sobre tais modelos prejudiciais aos relacionamentos.

A autora utiliza intertextualidade explícita de músicas "eu me apaixonei pela pessoa errada" do grupo Exaltasamba, e continua referendando "tenho muito medo de me apaixonar, já sofri o bastante, você como antes vem sempre apronta sem medo de errar”, para ressaltar o quanto já se apaixonou e sofreu pela pessoa errada. No final da crônica a autora confessa que está sentido algo diferente e mesmo as pessoas não acreditando no desfecho feliz desse amor, ela manda um recado com o trecho da música de Rita Lee "Deus me defenda da sua inveja. Deus me proteja da sua macumba. Deus me imunize do seu veneno". E encerra com trecho de música de Lourena e Orgânico que é intertextual ao livro “A última carta de amor”, de Jojo Moyes, e a crônica do

diagnóstico da autora "Essa é a minha última carta de amor" mas "eu falei isso da última vez". Parece ironia, mas, nas férias, ela me mandou outra crônica com o desfecho desse novo amor que jurava ser "PARA SEMPRE". O amor pode até não ser para sempre, mas a libertação para escrita de certo que sim, pois ela não para de escrever crônicas para confessar os seus conflitos.

No desenrolar do texto a autora utilizou referenciação para se referir de diferentes formas ao seu amado como: "o grande amor da minha vida", "Rapunzel", "ele", "Príncipe", "sapo", "Zé Droguinha". Para Cavalcante (2018, p. 98), "[...] referente é um objeto, uma entidade, uma representação construída a partir do texto e percebida, na maioria das vezes, a partir do uso de expressões referenciais". Assim sendo, temos como referente "o grande amor da minha vida" e na sequência as expressões referenciais correspondentes.

Pela análise, é possível perceber que a crônica da autora, assim como as crônicas dos autores do Grupo A, se relacionou com as crônicas trabalhadas durante todo o percurso metodológico e mantiveram diálogos entre as crônicas. Dos conteúdos trabalhados, os autores utilizaram bem os recursos composicionais das crônicas, dentre eles, a intertextualidade e a relevância informativa, que são características fundamentais para serem desenvolvidas em outros textos e contextos. No final do semestre, trabalhamos artigo de opinião e os alunos consideraram essa base fundamental para escrever outro gênero, mudando apenas a pessoa do discurso e transformando as reflexões em crítica fundamentada.

Em vista disso, ficou comprovado que o gênero discursivo crônica é capaz de desenvolver as habilidades necessárias, apropriadas a influenciar os alunos tanto a escreverem textos literários quanto a utilizarem os conteúdos para embasar a escrita de outros textos informativos e de opinião.

Os instrumentos didáticos utilizados para realizar este trabalho foram planejados para orientar os alunos de forma eficiente a produzirem crônicas contextuais. Nesse sentido, estamos levando em conta as imprevisibilidades e as formas particulares de escrita.

Considerações finais

É possível observar, pela análise global e textual, que todos os alunos produziram crônicas literárias autorais, demonstrando o desenvolvimento das competências esperadas ao final das produções: para autoria textual, interação entre autor e leitor, reescrita, funcionalidade comunicativa e adequação textual. Os alunos do Grupo A representam mais da metade da turma que melhor desenvolveram as habilidades esperadas para leitura, escrita e reescrita de crônicas. Constatamos também que a aplicação da proposta, no que tange aos conteúdos, foi profícua. Esse percentual representa os alunos que produziram crônicas atendendo às características composicionais do gênero e apresentaram relevância informativa coerente com a proposta temática. Eles sustentaram a progressão temática até concluir o texto, com coesão adequada ao seu nível educacional, orientados na reescrita a adaptarem de acordo a norma culta da escrita.

É importante salientar que as crônicas produzidas pelos alunos não são produções perfeitas, mas atendem às temáticas trabalhadas durante todo o processo, a partir dos conteúdos selecionados para o desenvolvimento das habilidades pretendidas. Observamos que os alunos foram influenciados pela crônica *Saudosas lembranças*, da autora-pesquisadora, a trabalharem com intertextualidade explícita, citando músicas, poesias e trechos de livros, pois todos, desse grupo, fizeram citações que correspondem às crônicas trabalhadas. Isso evidencia que as crônicas literárias autorais da professora-pesquisadora, bem como de autores locais e consagrados da literatura brasileira, se constituíram como fatores motivadores da escrita literária e nada impede que outros pesquisadores, mesmo que não autores, alcancem o mesmo sucesso, a partir de um trabalho sistematizado com boas crônicas literárias em sala de aula.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Textualidade:** noções básicas e implicações pedagógicas. São Paulo: Parábola, 2017.

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos:** fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2010.

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras:** coesão e coerência. São Paulo: Parábola, 2005.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRITO, Fabiane de Jesus Caldas. **O gênero discursivo crônica como incentivo à escrita no ensino fundamental**: a prática autoral da professora e dos alunos. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, Campus V. Santo Antônio de Jesus, 2020.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **O sentido do texto**. São Paulo: Contexto, 2018.

COELHO, Fábio André; PALOMANES, Roza. **Ensino de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2016.

COSTA VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e textualidade**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

COSTA VAL, Maria da Graça Costa; ROCHA, Gladys **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – o sujeito –autor**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UGMG, 2008.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HIGGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

KOCH, Ingedore. **Desvendando os segredos dos textos**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 10.ed.São Paulo: Contexto, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual**, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola, 2008.

SÁ, Jorge de. **A crônica**. São Paulo: Ática, 2005.

SALIBA, Elias Thomé. **Raízes do Riso**: a representação humorística na história brasileira: da Belle Époque aos primeiros tempos do rádio. São Paulo: Companhia das letras, 2002.

SANTOS, Joaquim Ferreira dos. **As cem melhores crônicas brasileiras**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

TERRA, Ernani. **Leitura do texto literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

THE (RE) WRITING OF ONESELF AND OF THE OTHER: THE DISCURSIVE GENRE CHRONIC AS AN AUTHORIAL PRACTICE OF LITERARY PRODUCTION IN CLASSROOM

Abstract

In this article, we present part of a proposal for qualitative research, educational action research and pedagogical intervention with teaching authorship as a motivating element for writing and authoring rewriting of literary chronicles in the ninth grade of elementary school, from a public school in the Lower South region of Bahia. Supported by theoretical assumptions from Textual Linguistics, from the theory of Discursive Genres, from Bakhtin's Circle, and also from the Conceptions of Textuality and the Analysis of Literary Text, the research aimed to discuss how the work of writing and rewriting chronicles enables students to the development of cognitive skills of writing and rewriting, observable in their productions, which represents advances in their linguistic-textual skills. In this work, we highlight the global analysis of one of the groups in which the class was subdivided, considering a chronicle that represents that group and the progress in linguistic-textual skills in the literary productions of the research subjects. This study originated in a dissertation of Professional Master in Language Teaching - PROLETRAS, defended in 2020.

Keywords

Literary production. Chronic. Rewritten. Elementary school.

Recebido em: 16/04/2021

Aprovado em: 25/05/2021

Poema-ação: vozes discentes em

Norma Seltzer Goldstein³⁴

Universidade de São Paulo (USP)

Luciana Taraborelli³⁵

Universidade de São Paulo (USP)

Viviane Mendes Leite³⁶

Universidade de São Paulo (USP)

Resumo

O poema é um gênero cuja interpretação se abre para mais de um sentido. Em sala de aula, torna-se um caminho para o desenvolvimento criativo e estético. Oferecer poemas aos alunos é uma forma de motivá-los a ler e escrever de maneira reflexiva e criativa, como ilustra o projeto aqui apresentado, “Oficina de Poemas”, voltado à leitura e escrita desse gênero, realizado com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental de escola pública do estado de São Paulo. As aulas de leitura tiveram como meta inspirar os alunos a percorrer o campo da poesia; já as aulas de produção escrita buscaram abrir espaço para a manifestação das vozes discentes, resultando em diálogo entre alunos e poetas lidos, assim como em trocas entre colegas. Os resultados apresentados são referentes a três das 25 oficinas do projeto e ilustram como a voz do aluno reflete e refrata o mundo em que vive, de maneira crítica e reflexiva.

Palavras-chave

Leitura do poema. Escrita do poema. Vozes discentes em diálogo no Ensino Fundamental.

³⁴ Bacharelado em Letras – Português e Francês, Mestrado e Doutorado em Teoria da Literatura e Literatura Comparada. Atualmente, é professora sênior do Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo. Desenvolve e orienta pesquisas na área de Linguística Aplicada. Atua, ainda, no projeto PROFLETRAS-USP em rede nacional.

³⁵ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo, na linha de pesquisa Linguística Aplicada ao Português. Mestre em Letras -Mestrado Profissional em Letras – Profletras - pela Universidade de São Paulo, na área de Linguística Aplicada. Professora da rede pública do estado de São Paulo. Trabalha com linguagem literária e ensino de língua materna: práticas escolares voltadas ao texto literário, em particular do gênero textual poema, explorando seus vários aspectos: gramatical, textual e discursivo - e os efeitos de sentido que produzem.

³⁶ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo, na linha de pesquisa Linguística Aplicada ao Português. Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional (PROFLETRAS) da Universidade de São Paulo. Professora da rede pública municipal, em Mogi Guaçu, interior de São Paulo. Desenvolve projeto científico que envolve o estudo de multiletramentos. Trabalha com projeto de leitura interdisciplinar, voltado para o ensino fundamental da rede pública.

Introdução

*“Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?”*
(Carlos Drummond de Andrade)

O trabalho com o poema nas aulas de língua materna abre espaço para uma experiência única e particular com a linguagem. Drummond convida o leitor a fazer essa experiência: “Chega mais perto e contempla as palavras”. No movimento criativo com as palavras, o poema se revela um gênero rico e abrangente para trabalhar os sentidos interpretativos que, segundo o poeta, - com o qual estamos de acordo -, “tem mil faces” e favorece o diálogo. A experiência pode se dar pela leitura, ao desvendar os recursos presentes no poema e perceber como ele toca o leitor; ou, durante a escrita, quando o estudante se coloca na posição de autor em busca de recursos linguísticos para sua criação adquirir forma, voz, imagem.

Ao utilizar as ferramentas linguísticas de forma a causar um efeito poético, o aluno não só desenvolve habilidades com o tecer da própria língua, como também fixa seu olhar em aspectos que lhe chamam a atenção e lhe provocam algum tipo de reação de desconforto ou alegria; faz uso da língua em ação, para que sua voz seja ouvida. Na construção de sentidos por meio da elaboração da escrita, seu texto poético é atravessado por várias outras vozes. Segundo a perspectiva bakhtiniana, a palavra é viva e o discurso é atravessado por várias vozes sociais que reforçam o caráter dinâmico da linguagem. O texto discente é a resposta às inúmeras vozes com as quais os alunos dialogam.

Este artigo tem por objetivo apresentar o trabalho com o texto literário na sala de aula, mais especificamente, relatar uma prática de leitura e escrita de poemas nos anos finais do Ensino Fundamental, em contexto de escola pública estadual. Pretendemos contribuir para que colegas professores, alunos do curso de Letras e demais interessados ampliem o próprio olhar sobre a exploração do texto literário, em particular do poema, nas aulas de Língua Portuguesa, mas não só nela; toda a escola deveria estar sempre de portas abertas ao poema.

O poema, num primeiro contato, apresenta-se de forma singular no espaço em branco do papel, chegando, algumas vezes, a assemelhar-se a um desenho, pois sua elaboração escrita difere da dos demais gêneros. Eis a primeira possibilidade interpretativa: o modo como ele ocupa a página ou, nos dias atuais, também a tela. Segundo Goldstein, “A poesia resulta de cuidadosa elaboração formal, por isso solicita intensamente a participação do leitor, levando-o a desvendar pistas e interpretar seu (s) sentido (s).” (2006, p. 190).

Como motivar os alunos? Como instigar neles a intensa participação leitora demandada pelo poema, gênero que não lhes é familiar, que não circula socialmente com a mesma frequência de outros, - como notícia, conto, e-mails e demais gêneros digitais produzidos unicamente on-line, como as interações nas redes sociais?

Essas inquietações encaminharam nossa opção pelo trabalho com o gênero poema em duas direções, a saber: o exercício de sua leitura que aperfeiçoa gradativamente a capacidade de construção dos sentidos e, conseqüentemente, favorece a competência leitora dos demais gêneros; e o desenvolvimento da competência escritora, em diálogo com os poemas lidos. Entendemos que a leitura embasa o processo de escrita. Tomamos o sentido amplo de leitura frutiva, crítica e reflexiva; e de escrita com significado abrangente que extrapola os muros da escola. Ilustraremos o duplo processo, pela apresentação do projeto “Oficina de Poemas”.

Nossas atividades com o gênero poema tem como documento norteador a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, que propõe o trabalho com as linguagens em "campos" ou espaços onde circulam os gêneros. O documento apresenta o campo artístico-literário no qual os textos possibilitam formar um caráter humanizador. Dentre os gêneros literários, ganha destaque o poema:

No caso da poesia, destacam-se, inicialmente, **os efeitos de sentido produzidos por recursos de diferentes naturezas**, para depois se alcançar a dimensão imagética, constituída de processos metafóricos e metonímicos muito presentes na linguagem poética. (grifo nosso. BRASIL, 2017, p. 139).

Embora o gênero poema seja contemplado na BNCC, para os anos finais do Ensino Fundamental, entendemos que essa recomendação não garante, por si só, um trabalho efetivo com o gênero. São muito importantes a atuação e a conscientização do

professor como leitor de poemas e agente de letramento, conforme postula Kleiman. Segundo a autora, “uma das possíveis representações do professor, responsável pela inserção dos alunos nas práticas de letramento em contexto escolar, é a de agente de letramento.” (2006, p. 82). Cabe a ele mobilizar recursos e estratégias para inserir o aluno na leitura poética e, segundo Gebara, essa tarefa “passa a ser analisar esses elementos (as dezenas de elementos que o poema traz), vivenciando o evento-leitura para entender a percepção do minileitor e auxiliá-lo nessa busca (...)”. (2012, p. 40).

Ser agente de letramento é, também, garantir que as vozes discentes não tenham como único interlocutor o professor. A produção dos alunos, seu modo de dizer e sua voz em ação precisam ser compartilhados, para que a produção textual seja significativa. Conforme postula Volóchinov, “a palavra é um ato bilateral” (2017, p. 205), ou seja, o elo entre quem escreve e quem lê. Nesse sentido, a circulação das produções abre espaço para o diálogo entre o aluno e seus interlocutores.

Seguem-se quatro seções complementares: na primeira, refletimos sobre o ensino de leitura do gênero poema; na segunda, apresentamos uma oficina de leitura de poemas; na terceira, descrevemos duas outras destinadas à escrita dos poemas; na última seção, vem a análise do *corpus* constituído de produções discentes.

1 Trouxeste a chave? Leitura de poemas

Quando optamos pelo termo “ensino” da leitura do poema, partimos do pressuposto de que a leitura desse gênero não é algo com que o aluno esteja habituado, principalmente porque se trata de uma leitura que difere da dos demais gêneros, devido a sua especificidade. Por essa razão, é preciso conduzir o aluno, para que ele consiga explorar as diversas camadas de sentido propostas por um poema. Trata-se de leitura a ser aprendida gradativamente e o professor deve ser o guia. Utilizamos “camadas” para definir os níveis de leitura no sentido proposto por Jolibert:

Várias camadas de leitura são necessárias para dar nascimento, em cada nova leitura, a novos ecos que se respondem, se enfrentam, se ajustam, através de

sucessivas regulagens nunca esgotadas. A escola tem a responsabilidade de ensinar essa leitura também às crianças (JOLIBERT 1994, p. 202).

Considerando que as diversas camadas pressupõem várias interpretações, é evidente que a voz do professor não é a única a ser considerada neste processo. Destacamos a necessidade de indicar ao aluno os possíveis caminhos interpretativos nos quais pode adentrar e, assim, torná-lo co-construtor de significados. Nesse movimento, a leitura deixa de ser um ato de mera decodificação, para ampliar o repertório, estimular o senso crítico e reflexivo do aluno e despertar nele seu caráter humanizador. Para Candido (2013, p.182) “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.”

Para que o aluno consiga mergulhar nas camadas de leitura, deve ser guiado pela mão de um leitor mais experiente que, no contexto do letramento escolar, é o professor. Voltamos a insistir: não se trata de leitura rápida e linear, mas de leitura que demanda atenção, também, à verticalidade. Segundo Jolibert, faz-se necessária:

Uma atenção especial para com as estruturas da linguagem de qualquer natureza, suas combinações e seus efeitos de sentido: estruturas enunciativas, sintáticas, léxico-semânticas, estruturas fônicas, rítmicas, melódicas; estruturas gráficas e espaciais (JOLIBERT, 1994, p. 201).

Chamamos a atenção, ainda, para o caráter vocalizado do poema, que vem da tradição oral, situada no tempo pela duração e, também, por ser um texto construído na transmissão vocal. O discurso poético surgiu no contexto oral e, dessa forma, construiu seu ritmo e sua significação. Zumthor (1993) comenta:

É por isso que à palavra *oralidade* prefiro *vocalidade*. Vocalidade é a historicidade de uma voz: seu uso. Uma longa tradição de pensamento, é verdade, considera e valoriza a voz como portadora da linguagem, já que na voz e pela voz se articulam as sonoridades significantes (ZUMTHOR, 1993, p. 21).

Para que o poema transmita seus efeitos de sentido e para que suas imagens aflorem, é fundamental a leitura oral. Assim, a estratégia é ler e reler em voz alta, para perceber a musicalidade, para que o ritmo se revele e as imagens se formem, aos poucos; para que a experimentação dessa leitura se torne fruição e as experiências pessoais dos alunos dialoguem com o poema. Cabe observar que a leitura em voz alta é um exercício a que os alunos não estão acostumados. Essa leitura causa estranhamento; o aluno não está habituado a ouvir a própria voz, por vezes sente vergonha dos colegas e do professor, além de ter medo de errar. Por isso, durante as oficinas de poemas, foram trabalhados diversos modos de leitura, partindo da silenciosa para chegar, aos poucos, àquela em voz alta e, depois, à performática, para que os alunos notassem que o poema é um texto a ser vocalizado e sua compreensão se completa com a leitura em voz alta. Trata-se de um gênero tão complexo, quanto motivador. Todo o trabalho não estaria finalizado, se não fosse arrematado pela leitura em voz alta, pela declamação:

É a voz e o gesto que propiciam uma verdade; são eles que persuadem. As frases sucessivas que são lançadas pela voz, e que parecem unidas somente por sua conexão, entram progressivamente no fio da escuta, em relações mútuas de coesão. A coerência última conseguida pela obra é um dom do corpo. Na hora em que, na performance, o texto composto por escrito se torna voz, uma mutação global o afeta, e, enquanto se prossiga nessa audição e dure essa presença, modifica-se sua natureza (ZUMTHOR, 1993, p. 165).

Segundo Gebara, quando lemos para a criança, os efeitos sonoros do poema “são percebidos como forma de expressão corporal, pois envolvem a voz e os gestos que a acompanham. Se a própria criança está lendo, será a vez de sua voz imprimir sensações que podem ou não, se refletir na organização total do que foi lido.” (2012, p. 38).

2 Oficina de poemas: a leitura dos alunos

O trabalho com as Oficinas de Poemas foi realizado com alunos do 8º ano de escola estadual. Cada etapa da série de atividades foi denominada “Oficina de Poemas” e desenvolvida no horário regular de aula dos alunos. A carga horária para a área de linguagens – Língua Portuguesa, em 2019, era de seis aulas semanais de 50

minutos cada uma. O tempo destinado para a realização das oficinas foi de 1/6 (um sexto) das aulas.

Ao todo, foram 25 oficinas e cada uma delas mobilizou estratégias diferentes de leitura e escrita de poemas. Cada encontro dedicou-se a um aspecto que envolvia o gênero: forma composicional, sonoridade/musicalidade, rima, ritmo, vocalização, figuras de linguagem, tema e imagens, numa progressão, de modo que cada aspecto observado numa oficina servisse de ferramenta para desencadear a seguinte.

Devido aos limites deste artigo, não haveria espaço para todas as oficinas. Selecionamos três delas: oficinas 7, 9 e 24. A 7 foi dedicada à leitura de poemas de José Paulo Paes; a 9 trabalhou com quadrinhas e apontou os primeiros passos para a escrita de poemas; e a 24 relatou o processo final da progressão, após ter sido percorrido um longo caminho e terem sido oferecidas ferramentas para uma escrita livre e criativa.

Para valorizar a leitura vocalizada do poema e levar o aluno a perceber que o poema desse modo se revela, trabalhamos de forma aprofundada a leitura do poema. Além da leitura linear, também a leitura atenta aos vários níveis do texto: lexical, morfológico, sintático, sonoro e, finalmente, o semântico, abrangendo a “leitura em camadas”, como propõe Jolibert (1994).

Líamos e analisávamos juntos. A cada percepção dos alunos, relíamos e verificávamos as observações. Foi uma etapa produtiva, graças à participação ativa da turma. A maioria dos alunos queria se manifestar e fazer comentários.

2.1 Oficina 7- Leitura de Poemas de José Paulo Paes

Além da alta qualidade de sua obra poética, José Paulo Paes traz o humor, a alegria do lúdico, o desafio dos jogos poéticos, o tom desafiador e de superação que motivam a leitura como se ela fosse um jogo.

Ele escreve, primeiramente, tendo em vista o público infantil e juvenil o que facilita muito o trabalho do professor do ensino fundamental anos finais. Isso não significa que o conteúdo de seus poemas seja simplista nem facilitado. Segundo Gebara, “Desde a estreia, fica claro que o poeta utiliza nesses textos os mesmos recursos da sua

poesia para adultos: a ironia, a sátira, a exploração do signo e das características constitutivas da língua.” (2012, p. 51).

A seguir, relatamos a percepção dos alunos durante a leitura do poema “Vida de sapo”, de José Paulo Paes.

Vida de sapo³⁷

O sapo **cai**

Num buraco

e sai.

Mas noutro buraco

cai.

O sapo **cai**

num buraco

e sai.

Mas noutro buraco

cai.

É um buraco

a vida do sapo.

A vida do sapo

é um buraco.

Buraco pra **cá.**

Buraco pra **lá.**

Tanto buraco enche o sapo.

Inicialmente, os alunos observaram a distribuição do poema na folha e aprenderam que cada linha sua é chamada de verso. Depois foram solicitados a atentar para as rimas e localizavam as palavras que rimavam. Então ocorreu a grande

³⁷ GEBARA, 2012, p. 52

descoberta, o que animou a sala toda: um aluno percebeu um recuo da margem esquerda em alguns versos do poema e interpretou: “olha o sapo caindo”, o sapo pula de uma estrofe a outra e cai no buraco”. Assim, os alunos constataram que, nesse poema, o pulo do sapo estava representado visualmente na organização espacial dos versos na página.

Chamamos a atenção para as palavras “cai” e “sai”. Além da rima, ambas terminam em “ai”, interjeição que lembra dor: o lamento do sapo, ao cair no buraco.

No verso final, “tanto buraco enche o sapo”, o poeta usa paranomásia ou eufemismo em relação à expressão do registro popular “enche o saco”. Os alunos não tinham feito essa associação, foi preciso chamar a atenção deles para o último verso. Pedi que lessem novamente e perguntei se já tinham ouvido uma expressão parecida; após alguns minutos, um aluno fez a associação, seguido de outros que também a perceberam e explicaram aos colegas. O apelo humorístico desse jogo de palavras levou a sala se interessar, ainda mais, pela leitura de poemas.

3 Oficina de poemas: a escrita do aluno-poeta

Passemos ao segundo direcionamento de nosso trabalho com o poema: o desenvolvimento da competência escritora. Entendemos que o amplo processo de escrita de poemas, além de envolver e desenvolver a materialidade linguística para a construção da forma composicional, também trabalha o potencial criativo do aluno, estimula potencialidades estéticas, proporciona-lhe espaço para sua voz que, num processo dialógico, reporta-se a outras vozes.

A passagem das oficinas de leitura para as de escrita poética ocorreu de forma gradual. Primeiramente, os alunos se apropriaram da leitura do gênero e de suas especificidades, lendo e analisando, com o professor, modernistas brasileiros: Manuel Bandeira, Mário Quintana e Carlos Drummond de Andrade. Depois, iniciaram a escrita colaborativa, conforme descreveremos na oficina 9 e, em seguida, passaram aos exercícios de escrita individual propostos nas oficinas voltadas à competência escritora.

3.1 Oficina 9 – *Quadrinhas*

A oficina 9 foi dividida em dois momentos:

a) leitura para conhecer a forma composicional e desenvolver a percepção da rima, por meio da complementação de quadrinhas apresentadas incompletas, isto é, com a falta de um ou dois termos. Os alunos deviam preencher os lapsos, de modo a dar sentido à quadrinha;

b) observação de duas quadrinhas apresentadas com dois versos omitidos. A tarefa dos alunos era recompor cada uma delas, de modo a dar sentido ao conjunto. Ao final da atividade, o resultado proposto por eles era confrontado com os originais e comentado coletivamente.

Segundo Goldstein, “quadrinha é o poema de quatro versos que, geralmente, desenvolve um conceito relativo à filosofia popular.” (1986, p. 43). As quadrinhas estudadas nesta oficina são do poeta Zaé Júnior e encontram-se no livro “**Pássaro Aprendiz**” (2003).

As duas quadrinhas a seguir foram escritas na lousa e copiadas pelos alunos.

16

Meu Sábio pai, sem **cultura**,
Me ensinando o que **sabia**,
Me ensinou que a lida **dura**
Também traz **sabedoria!**³⁸

206

Sempre que parte um **amigo**,
meu mundo fica **menor**
e a dor que trago **comigo**
cada vez fica **maior!**³⁹

³⁸ JÚNIOR Zaé. 2003, p.22.

³⁹ Ibid., p.70.

As quadrinhas foram lidas, comentadas, tiveram seus versos e suas rimas analisadas. Foram lidas em voz alta, mais de uma vez, a cada tópico discutido.

Nas quadrinhas seguintes houve a omissão do último verso. A tarefa coletiva consistia em reelaborar esse verso, de modo que fizesse sentido no conjunto.

Quadrinha original:

4

Pára a chuva... e no **horizonte**,
luzindo ao sol na **distância**,
o arco-íris é a minha **ponte**,
por onde eu retorno à **infância**⁴⁰ (verso original)

Quadrinha com o verso final recriado pelos alunos de forma coletiva:

Pára a chuva... e no **horizonte**,
luzindo ao sol na **distância**,
o arco-íris é a minha **ponte**,
que lembra a minha infância (sugestão de uma aluna reelaborada coletivamente)

Nessa etapa, os alunos participaram com grande motivação: buscavam a melhor palavra para completar a quadrinha, arriscavam rimas, depois as trocavam em busca de novo efeito, até que uma aluna sugeriu o último verso acima e a sala aprovou. Nós o comparamos com o original e a criadora dele ficou muito feliz.

Observamos que os alunos não atentaram ao fato que a ponte liga dois pontos e que poderiam ter sugerido o verbo “levar”, em vez do verbo “lembrar”. Preferiram “lembrar”, talvez porque estivessem focados no “arco-íris” e não, em “ponte”. E arco-íris, para eles, remete à infância.

Passemos à quadrinha seguinte, com versos originais, da qual foram omitidos o segundo e o último, para a complementação pelos alunos:

⁴⁰ Ibid., p.19.

O amor-perfeito é uma **flor**
 que podes colher sem **mim**; (verso original).
 porém, um perfeito amor,
 só colhes no meu **jardim**!⁴¹ (verso original)

Quadrinha com versos recriados pelos alunos de forma coletiva:

92

O amor-perfeito é uma **flor**
Que cresce num jardim (verso coletivo)
 porém, um perfeito amor,
Não serve para mim. (verso coletivo)

Note-se que os alunos fizeram a escolha das palavras “jardim” e “mim”, exatamente as mesmas da quadrinha original, porém, na produção deles, houve a inversão de posição das palavras em relação ao original. “Mim” estava no segundo verso, na composição original e “jardim”, no quarto; *jardim*, na criação discente, ocupou o segundo verso e “mim”, o quarto. Manteve-se, portanto, o esquema de rimas da quadrinha original.

Quanto à significação, houve mudança de sentido em relação ao sentimento afetivo. O eu-lírico, na quadrinha original, cria um jogo de palavras entre o nome da flor, amor-perfeito, e o sentimento humano, o “perfeito amor”. Em tom otimista, afirma que o perfeito amor será colhido “só” no seu jardim. Na criação dos alunos, a flor cresce “num” jardim genérico. O jogo entre “amor-perfeito” e “perfeito amor”, ou seja, amor-perfeito (substantivo composto) / perfeito amor (adjetivo / substantivo) causou dúvida, inicialmente, pois desconheciam a flor amor-perfeito, de denominação científica *viola tricolor*. Esclarecida a dúvida, os alunos compuseram seus versos. Ao contrário do original, o perfeito amor, para eles, não seria possível: “porém, um perfeito amor/ não serve para mim.” O objetivo da oficina era apresentar a forma composicional, chamar a

⁴¹ Ibid., p. 41.

atenção para a escolha lexical que resulta em efeitos sonoros e levar os alunos a perceber claramente esse recurso. Por essa razão, nesse momento, não foram aprofundadas noções de métrica nem de escansão silábica. Eis porque os versos compostos pelos alunos (versos 2 e 4, com seis sílabas), tem número de sílabas poéticas diferente daqueles dos versos originais (versos 1 e 3, com sete sílabas).

Ao confrontar os versos originais com aqueles produzidos por eles, os estudantes chegaram ao consenso de que os versos que que tinham criado tinham ficado melhor. Foi uma experiência excelente, houve interesse, curiosidade, desafio, reflexão, os alunos se envolveram na proposta. Estabelecemos paralelos e abriu-se a possibilidade de aceitar que ambas as propostas eram válidas.

A oficina 24 denominada “Escrita de poemas com estrutura de texto livre” foi a última que trabalhou a competência escritora. A proposta era que os alunos escrevessem poemas sem seguir nenhuma estrutura prévia obrigatória. A intenção era deixá-los livres, para decidir qual formato e estratégia prefeririam.

Verificamos o quanto as oficinas anteriores foram importantes, ao ler as produções finais. Os alunos se sentiram à vontade para escrever e as análises mostram como utilizaram o que tinham aprendido e quão criativos se revelaram.

Para que a circulação do poema fosse efetiva, elaboramos “o varal poético”, para expor as produções discentes. Os poemas alcançaram outros leitores, além do professor de Língua Portuguesa, ao ficarem visíveis no espaço escolar a todos os que ali circulam: alunos-autores, colegas de outras salas, professores, funcionários e familiares. Desse modo, o público escolar teve acesso às produções, podendo também fazer soar sua voz, seja em concordância, seja em dissonância com os poemas expostos. Esse movimento ampliou a percepção da dimensão social da linguagem.

Essa etapa contribuiu para que os alunos percebessem que o poema possui uma dimensão social, ou seja, o poeta usa sua arte para criticar e refletir o mundo que o cerca. Nesse sentido, para Bakhtin: “O discurso da poesia, sem dúvida é social, mas as formas poéticas refletem processos sociais mais longos, por assim dizer - “tendências seculares” da vida social”. (2017, p.77).

4 A produção do aluno-poeta

Saudade

1. Eu já não aguento mais
2. Você longe de mim
3. Eu só queria paz,
4. Mas você quis assim.

5. Ainda moro no mesmo jardim
6. Aquele cheio de jasmim
7. Onde nada é ruim
8. Apenas o nosso fim.

9. Se eu soffro? Sim.
10. Mas espero que assim
11. Eu entenda que o fim
12. Talvez seja bom para mim.

13. Mas, mesmo assim
14. Ainda resta em mim
15. Uma saudade sem fim.
16. E, provavelmente,
17. Será sempre assim.

(Aluno S)

O poema “Saudade” faz parte de uma das temáticas sugeridas na oficina, o cotidiano, pois sentir saudade é intrínseco ao ser humano e está presente na vida das pessoas. Em relação à adequação ao gênero, o poema discente é composto por quatro estrofes, extensão que ilustra a progressão do aluno na competência escritora. Note-se que a adequação discursiva está bem elaborada, há elementos para que o leitor compreenda o ponto de vista do autor, seus sentimentos e experiências. Conteúdo e linguagem poética constroem uma unidade de sentido consciente e clara.

Segundo Bakhtin, palavra é vida e os enunciados são dinâmicos e retomam outros, anteriores, assim como serão retomados por outros mais que virão. Nesse sentido, inserem-se, também, os discursos. Para o filósofo da linguagem, o discurso não se restringe a si próprio, ele é reelaborado, por meio de outros discursos que fazem parte da vivência de quem os profere. Ao elaborarmos um discurso, ressurgem outros com os quais tivemos contato, numa transmutação dialógica que reflete nossa experiência linguística.

Quanto à adequação discursiva, o poema inicia com um desabafo, uma situação que não é mais suportada “Eu já não aguento mais”. Esse verso provoca no leitor, além de curiosidade, a sensação de compaixão, é como se o leitor adentrasse no sofrimento do eu-lírico.

O verso 2, “Você longe de mim”, apresenta a causa do sofrimento. O eu-lírico transmite o desejo de viver em paz, que já não é possível pela ausência do interlocutor “Você”. Tanto os desejos do eu-lírico, quanto os de seu interlocutor são marcados pelo mesmo verbo: “querer”. O eu-lírico desejava paz, mas seu interlocutor preferiu o afastamento, a ausência, motivo da saudade do título. Os desejos não estão alinhados, isso fica claro pelo tempo verbal em que está conjugado o verbo querer. O eu lírico “queria” paz; o verbo está conjugado no imperfeito do indicativo, sugerindo duração; já o verbo que se refere ao interlocutor (“quis”) está conjugado no pretérito perfeito do indicativo, indicando ação pontual concluída no passado. A decisão de viver longe do eu lírico já foi realizada: “Mas você quis assim” (verso 4).

O advérbio *só*, no verso 3 reforça enfatiza o desejo do eu-lírico, porém, na sequência, a conjunção coordenativa adversativa, “mas” rompe com o desejo de paz. Semanticamente, há uma relação antonímica na qual o eu lírico deseja uma atitude (querer seu interlocutor “perto”), enquanto o outro o contraria (querer estar “longe”).

A segunda estrofe apresenta-se descritiva e menos conflituosa, sensação apenas aparente. A descrição situa o eu-lírico num lugar aprazível: um jardim cheio de jasmim, flor que exala perfume, “Onde nada é ruim” (verso7). Em contraste, vem a lembrança da ruptura: “Apenas o nosso fim” (verso 8).

O fato de a segunda estrofe começar pelo advérbio “ainda” - “Ainda moro no mesmo jardim” (verso 5) - deixa claro que o eu lírico não se mudou, que é conhecido seu endereço, portanto fica subentendido um convite para o interlocutor voltar.

Na terceira estrofe, o eu lírico responde de forma positiva a uma pergunta que supostamente lhe teriam feito: “Se eu sofro? Sim!” (verso 9); o ponto de exclamação enfatiza o sofrimento. Há nos versos seguintes uma tomada de consciência por parte do eu-lírico. Ele gostaria de esperar que o término fosse bom, mas conclui de modo menos confiante, ao usar o advérbio talvez: “Mas espero que assim” /” Eu entenda que o fim” / “talvez seja bom para mim” (versos 10,11 e 12). O uso da conjunção coordenativa adversativa - “mas”, sugere a tomada de consciência do eu lírico. Na última estrofe, o “mas”, seguido de “mesmo assim” contrasta a pouca esperança com o sentimento que não quer calar: “Ainda resta em mim” / “Uma saudade sem fim” (verso 14 e verso 15). Agora, o tom é ameno, comparado ao verso 1: “Eu não aguento mais”. O advérbio “ainda” reforça a duração da “saudade”, termo que retoma o título no verso 15, mantendo a coerência discursiva.

A adequação linguística é atendida, uma vez que a escolha lexical está coerente com o discurso e colabora para seu entendimento. O poema compõe-se de quatro estrofes com rimas em todos os versos. Na primeira estrofe há rimas consoantes: **mAis/pAz** e **mim/assim**; na segunda estrofe, **jardIM/jasmIM/ruIM/fIM**; na terceira: **sIM /assIM/fIM/ mIM/** e, na quarta e última, as rimas seguem as duas estrofes anteriores: **assIM/mIM/fIM/assIM**. A linguagem figurada envolve a metáfora da moradia dos sentimentos: “o jardim.”

As marcas de autoria estão presentes, desde o primeiro verso, nos pronomes pessoais retos e oblíquos eu/mim, na conjugação dos verbos na primeira pessoa do modo indicativo: “aguento/queria/moro/espero/será”, e também no verbo em primeira pessoa do modo subjuntivo “entenda”, além do todo discursivo.

Quanto às convenções da escrita, há domínio da norma padrão e não foram usados desvios dessa norma para obter efeitos de sentido.

Ao analisar o poema “Saudade” percebe-se que o aluno experienciou o fazer poético ao escrever sobre um sentimento intrínseco ao ser humano. A fruição ocorre como consequência do processo vivenciado nas 25 oficinas. Diante desse poema, retomamos Candido (2013, p. 188) “Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade”.

Considerações Finais

Trabalhar com leitura literária em sala de aula é, em primeiro lugar, garantir, como postula Candido (2013) o direito à Literatura. Ela promove o letramento discente e, mais ainda, oferece a chave para que os alunos se tornem leitores críticos e reflexivos. O papel do professor como agente de letramento faz toda a diferença e propicia ao aluno abrir as “portas interpretativas”.

O projeto “Oficina de poemas” é uma possibilidade de o gênero (re)existir num contexto em que o caráter humanizador da leitura não pode ser negligenciado. A leitura de poemas alicerça a estrutura da produção discente, uma vez que amplia o repertório e motiva os alunos a colocar suas vozes em ação. Eles passam a conhecer um gênero que, muitas vezes, fica em segundo plano nas aulas de Língua Portuguesa. Percebem a disposição dos sinais gráficos na folha em branco, as escolhas lexicais, nunca aleatórias, a musicalidade e o ritmo. O universo poético motiva um espaço de encontro consigo próprio, pois a leitura do poema pode levar o aluno a perceber o que sente e que, antes da leitura, não conseguia expressar.

Na leitura do poema há fruição, há humanidade, há um encontro ou um reconhecimento. Um encontro com a linguagem trabalhada, - a novidade- e o reencontro consigo próprio, com a sensação de experimentar sentimentos que soam familiares, como no poema “Saudade”.

São vários os caminhos para se trabalhar o poema. Em nosso percurso, escolhemos proporcionar o encontro aluno-poema por meio da leitura. De início, uma aproximação tímida que, a cada poema lido, se tornava mais concreta; os segredos do poema se revelavam, à medida que o aluno captava sua sonoridade, entendia sua disposição no espaço do papel, compreendia o ritmo e se apropriava das temáticas. Só depois desse (re)encontro, e do tempo necessário para que ele se sedimentasse, é que passamos ao trabalho com a escrita.

Há uma duração de tempo nesse processo que precisa ser respeitada e varia de aluno para aluno e de turma para turma. É o tempo de encontros e reencontros, descobertas, reconhecimento, consonâncias e dissonâncias. Tempo de sentir-se à

vontade com o poema. Só depois disso, o aluno sentirá que é possível colocar sua voz em versos.

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Antologia poética** (organizada pelo autor). Rio de Janeiro: Record, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance I: a estilística**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf> >. Acesso em: 9 jul. 2020.

CANDIDO. Antonio. O direito à Literatura. In: **Vários escritos**. Rio de Janeiro. Ouro sobre Azul, 2013, p.171-194.

FARACO, Carlos A. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GEBARA, Ana Elvira L. **A poesia na escola: leitura e análise de poesia para crianças**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção aprender e ensinar com textos, v.10).

GOLDSTEIN, Norma Seltzer. **Versos, Sons, Ritmos**. 14 ed. rev. e atualizada. São Paulo: Ática, 2006. (Série Princípios: 6).

GOLDSTEIN, Norma Seltzer. Poesia e Ensino de língua Materna. In: CORRÊA, Manoel L. G., BOCH, Françoise (Orgs). **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 2006. (Coleção ideias sobre linguagem).

JOLIBERT, Josette e colaboradores. **Formando Crianças produtoras de textos**. Trad. Walkiria M. F. Settineri, Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artmed, 1994. Volume II.

JÚNIOR, Zaé. **Pássaro Aprendiz-1001 trovas**. São Paulo, Espaço Editorial, 2003.

KLEIMAM, Angela B. Processos identitários na formação do Profissional - O professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel L. G., BOCH, Françoise (Orgs). **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 2006. (Coleção ideias sobre linguagem).

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a Voz: a “literatura” medieval**. Tradução Amálio Pinheiro, Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

ACTION-POEM: STUDENT VOICES IN VERSE

Abstract

The poem is one of the genres that brings with it multiple senses. In the classroom, the poem opens the way for creative and aesthetic development. In this sense, offering poems to students is a way of motivating them to read and write in a reflective and creative way, that's why we present in this article the project "Oficina de Poemas", aimed at reading and writing of poems, carried out with students of the final years of a public elementary school in the state of São Paulo. Reading classes led students to travel the field of poetry and writing production classes provided space for student voices, resulting in dialogue between students and poets read. The results presented refer to three of the 25 workshops of the project and show that the student's voice reflects and refracts the world in which he lives in a critical and reflexive way.

Keywords

Poem reading. Poem writing. Students voices. Elementary School.

Recebido em: 18/04/2021

Aprovado em: 13/05/2021

Opressão de gênero e violência de
Estado na literatura brasileira
contemporânea e sua abordagem
no livro didático de Ensino
Médio

Adão Marcelo Lima Freire Alves⁴²

Universidade Estadual do Piauí (UESPI)

Jéssica Maria Cruz Silva⁴³

Universidade Estadual do Piauí (UESPI)

Resumo

O presente artigo analisa a maneira como o livro didático aborda a opressão de gênero e a violência na literatura brasileira contemporânea. Para tanto, este trabalho selecionou como *corpus* o livro *Novas Palavras 3º ano*, de Emília Amaral *et al.* (2016), restringindo sua análise ao capítulo “Tendências contemporâneas da literatura brasileira”. O artigo está organizado em cinco seções. Na primeira, apresenta-se a hipótese da pesquisa. Na seção seguinte, imprime-se uma discussão sobre o conceito de gênero, tentando compreender sua manifestação nas estruturas sociais e sua representação no campo da literatura. Na terceira parte, promove-se uma reflexão sobre a presença da violência na literatura brasileira, em especial, a literatura brasileira contemporânea. Na quarta seção, concretiza-se a análise do *corpus*. E, na última parte, apresentam-se os resultados parciais do problema abordado. Em linhas gerais, percebeu-se que os textos, particularmente os de autoria feminina, ocupam espaço marginal no livro didático. Além disso, as obras literárias que tratam da ditadura civil-militar brasileira figuram apenas no nível da referência a alguns escritores e obras. Escorado em autores como Butler (2017); Bourdieu (2012); Zolin (2005; 2010); Ginzburg (2012; 2017); Seligmann-Silva (2000); Benjamin (2012); Candido (2004), objetivou-se estabelecer uma reflexão crítica sobre o tema.

Palavras-chave

Gênero. Violência. Literatura brasileira contemporânea. Livro didático.

⁴² Mestrando em Letras pela Universidade Estadual do Piauí. .

⁴³ Mestranda em Letras (bolsista CAPES) pela Universidade Estadual do Piauí.

Considerações iniciais

Considerando a literatura como um campo que abarca uma multiplicidade de saberes, o presente estudo buscou elucidar como as categorias de opressão de gênero e violência são exploradas nos textos literários do livro didático de Ensino Médio, sobretudo no que se refere à literatura brasileira contemporânea. Para isso, utilizou-se como *corpus* o capítulo “Tendências contemporâneas da literatura brasileira”, extraído do livro *Novas palavras 3º ano*, de Amaral *et al.* (2016).

Página | 168

Inserido em um contexto de discurso público, o livro didático constitui-se como um instrumento de propagação ideológica, ao qual os educandos e educadores têm acesso direto. Muitos textos e temas que são abordados na escola através desse suporte didático podem naturalizar a exclusão e/ou marginalização de grupos sociais legitimados como inferiores. Isso ocorre porque, muitas vezes, os discursos dominantes não são analisados sob outro prisma, além daquele sugerido pelo livro didático, e as escolas, que devem ser locais de desconstrução de estereótipos e violência, passam a reforçar práticas sociais estigmatizadoras.

As categorias “gênero” e “violência” são capitais para esta pesquisa. O conceito de gênero é aqui entendido como o aparato pelo qual a produção e a normatização dos padrões de masculinidade e feminilidade ocorrem. Para entender como se articulam as relações de gênero, são apresentados, no capítulo seguinte, os postulados teóricos de Butler (2017) e os de Bourdieu (2012) no tocante a agentes específicos, como a Escola, que sustentam estruturas sociais generificadas. São esboçadas também as proposições de Zolin (2005; 2010) e Zinani (2013), cujas reflexões sobre os textos de autoria feminina auxiliam na detecção dos mecanismos de poder que subjazem às narrativas literárias. Com base nesses direcionamentos, empreendeu-se a análise do livro didático de Ensino Médio, especificamente o capítulo que trata da literatura brasileira contemporânea, atentando-se aos textos de autoria feminina e à exploração (ou não) de tal conteúdo.

Já o termo “violência” é aplicado ora para se referir aos abusos de poder perpetrados pelo Estado, ora para designar ações virulentas praticadas pela sociedade. Dessa forma, este trabalho mostra que a violência, entendida num sentido amplo, é um elemento estruturante da formação do Brasil, apresentando um aspecto de continuidade na história e produção cultural do país. A fim de demonstrar esse argumento, o presente artigo põe em articulação as seguintes obras: *Pai contra mãe*, de Machado de Assis;

Negrinha, de Monteiro Lobato; *Passeio noturno (parte I)*, de Rubem Fonseca; *A noite da espera*, de Milton Hatoum; *A instalação*, de Bernardo Kucinski; *Essa gente*, de Chico Buarque. Através do confronto entre trechos e obras, observa-se a representação recorrente da violência em textos e autores fundamentais da literatura brasileira. Em interlocução com Ginzburg (2012; 2017), Seligmann-Silva (2000) e Benjamin (2012), encontra-se amparo teórico para a abordagem do tema da violência.

A maneira como o livro didático aborda a problemática de gênero, sobretudo no tocante às representações do feminino, e a forma como discute textos vinculados a períodos de evidente autoritarismo impactam diretamente na compreensão que os estudantes terão dos temas e na maneira como os incorporarão à sua formação escolar.

1 Gênero: um conceito em (des)construção

Por muito tempo, a dicotomia homem/mulher, baseada na diferença de gênero, garantiu a legitimação de uma estrutura dominante, na qual o homem é colocado numa posição privilegiada, enquanto a mulher é destituída de direitos. Assim, gênero se configura como: “[...] o aparato pelo qual a produção e normalização do masculino e do feminino ocorrem, juntamente com formas intersticiais hormonais, cromossômicas, psíquicas, performativas que gênero assume” (BUTLER, 2017, p. 695). Nessa perspectiva, essa autora assegura que gênero pode ser tanto o mecanismo que constrói e naturaliza a noção binária de masculino/feminino, como o aparato que desconstrói e desnaturaliza essas noções, com a ruptura desse binarismo.

Bourdieu (2012) explica que estruturas como Igreja, Estado, Escola, Família atribuem ao sujeito um determinado papel social previamente estabelecido e, ao mesmo tempo, naturalizado aos olhos da sociedade, tornando quase impossível que o dominado se dê conta daquilo que o referido autor denomina como violência simbólica: “[...] violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento” (BOURDIEU, 2012, p. 7-8).

Para Foucault (1995, p. 243), esses sistemas hierarquizantes se articulam sobre dois pontos essenciais: “[...] que o ‘outro’ [...] seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como o sujeito de ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções”. Em outras palavras, o poder,

além de coercitivo e repressor, é também produtivo, heterogêneo, e atua por meio de práticas e técnicas que foram inventadas e aperfeiçoadas, desenvolvendo-se sem cessar. Desse modo, existe uma verdadeira tecnologia de poderes, cada uma com sua própria história.

Considerando a Escola como um dos agentes específicos na sustentação de esquemas sociais generificados (BOURDIEU, 2012), as relações de gênero, embora nem sempre sejam contempladas nos currículos escolares e nos cursos de formação de professores, aparecem constantemente no cotidiano das escolas, na relação entre professor e aluno, entre os próprios alunos e até no sistema político-pedagógico de ensino. Esse ambiente está, assim, perpassado por múltiplos embates e relações de poder que, por vezes, tentam homogeneizar e hierarquizar os grupos sociais.

Como forma de viabilizar esse debate, mais especificamente no Ensino Médio, a literatura apresenta-se como um campo que abarca uma multiplicidade de saberes, força essa explicada por Barthes (2007) sob o conceito grego de *mathesis*. Para esse autor, supondo-se que todas as disciplinas devessem ser expulsas do currículo escolar, a literatura deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário: “[...] a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. [...] A literatura trabalha nos interstícios da ciência” (BARTHES, 2007, p. 18).

Ao relacionar literatura e direitos humanos, Candido (2004, p. 186) defende que “A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e humaniza”. Assim, a literatura desenvolve a humanização, ou seja, traços considerados essenciais, como exercícios de reflexão, aquisição do saber, afinamento das emoções, percepção da complexidade dos problemas da vida, o que invalida qualquer tipo de censura.

Partindo dessas postulações, é fundamental trazer para o espaço escolar, particularmente através da literatura, a reflexão crítica sobre questões de relevância social, a fim de subsidiar os discursos emancipatórios, como as questões relacionadas ao conceito de gênero. Vale destacar que, para estudar essa categoria no campo da produção literária, é preciso entender que existem processos de silenciamento considerados legítimos nos meios sociais, literários, políticos e econômicos, que sustentam o cânone literário.

Intrinsecamente, a escola desempenha um papel decisório na legitimação de determinadas categorias, pois certifica aquilo que deve ser repassado (ou não) aos sujeitos em formação. Segundo Zolin (2010), até meados do século XX, os discursos dominantes vinham circunscrevendo espaços privilegiados de expressão e, conseqüentemente, silenciando as produções ditas inferiores, provenientes de segmentos sociais “desautorizados”.

Nesse contexto, à medida que a mulher foi saindo da zona de silêncio e conquistando o direito de fala, a produção literária de autoria feminina parece surgir imbuída da missão de reescrever trajetórias, imagens e desejos femininos, desestabilizando a representação ideológica da mulher na literatura canônica, cerceada pelo patriarcado. No Brasil, conforme assegura Zolin (2010), o cânone literário foi, e ainda tem sido, constantemente revisitado, com o intuito de se questionarem os mecanismos de funcionamento das representações femininas estereotipadas, como ocorre, por exemplo, em *Lucíola*, de José de Alencar, cuja protagonista vai da inocência à imoralidade, para depois regenerar-se; em *Dom Casmurro*, em que Capitu é descrita pelo marido Bentinho como a sedutora dissimulada, e em *São Bernardo*, na qual Madalena se suicida por não suportar as constantes acusações de traição que o marido, Paulo Honório, fazia contra ela, sem esquecer de seus ideais contrários aos dele.

No estudo das relações de gênero inscritas na representação das referidas personagens da literatura brasileira, transparecem as construções sociais edificadas não necessariamente pelos seus autores, mas pela cultura na qual estão inseridas, servindo ao propósito da dominação masculina. Dessa forma, o feminismo desnuda questões de gênero que, longe de serem neutras, estão em consonância com a ideologia dominante: “[...] o engendramento masculino possui conotações positivas; o feminino, negativas” (ZOLIN, 2005, p. 190). Em outros termos, à representação da mulher indefesa e submissa subjaz uma conotação positiva, enquanto que a independência feminina, representada na figura da megera e da adúltera, remete à rejeição.

Numa fase posterior a essa, concentrada essencialmente em desmascarar a misoginia da prática literária, a crítica feminista seguiu novos direcionamentos, investigando a literatura feita por mulheres, com foco nas particularidades da escrita feminina como lugar privilegiado para a experiência social, trazendo consigo “[...] novas formas de equacionar os papéis femininos naturalizados ao longo da história das mulheres pelas culturas alicerçadas no pensamento patriarcal” (ZOLIN, 2010, p. 186).

A prosa de Clarice Lispector, conforme os estudos de Xavier (1996), inaugura um sólido processo de denúncia da opressão feminina por meio da representação recorrente de personagens imersas na reduplicação dos papéis tradicionais de gênero. Assim, Lispector faz um convite à reflexão sobre a legitimidade dos padrões reguladores das relações conjugais e familiares, como nos contos de *Laços de família*, publicados originalmente em 1960, acenando para novas possibilidades de estar no mundo e resistir a essas imposições. Dentre outras autoras que marcam em sua produção literária a construção de uma nova identidade, contestadora dos valores patriarcais, Xavier (1996) cita Adélia Prado, Lya Luft, Patrícia Bins, Sônia Coutinho, Márcia Denser, com diferenças nos desfechos das tensões dramáticas vividas pelas personagens.

Diante desse panorama, parece ser bastante produtiva uma abordagem da opressão de gênero por meio de obras escritas por mulheres (ZINANI, 2013). Essa modalidade está fundada no modelo cultural e permite o desvelamento da ideologia do texto, pois detecta os mecanismos de poder que subjazem à narrativa, possibilitando o afloramento de seu potencial emancipatório, por meio da utilização de um discurso do qual emerge um novo sujeito com outras concepções sobre si mesmo e sobre o mundo. Além disso, através de uma visão de discurso como estruturador de uma sociedade, os estudos de gênero possibilitam a análise histórica dos mecanismos de poder, em favor de interesses específicos, incluindo a resistência.

2 Literatura brasileira contemporânea: notas sobre a violência

Nas conhecidas teses presentes em *Sobre o conceito da história*, Walter Benjamin defende que, diferente do investigador historicista, que estabelece uma relação de afinidade com o vencedor, cabe ao materialista histórico a “[...] tarefa de escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 2012, p. 245), ou seja, ao intelectual imputa-se o dever, até mesmo ético, de contar a história sob a perspectiva dos oprimidos.

As ideias do estudioso alemão ajudam a pensar criticamente sobre o arsenal de violência que forja o Brasil, onde nem sempre se dispôs, no âmbito da história, daquilo que Benjamin (2012) considera fundamental: uma história que ponha em tela o ponto de vista dos excluídos, dos espezinhados. De fato, da colônia à atualidade, o Brasil tem vivido uma constante e complexa história da violência.

A história brasileira é intensamente caracterizada pela presença de violência em processos sociais [...]. Uma percepção crítica de nosso passado histórico permite perceber que a violência não tem na vida brasileira apenas um lugar casual, ou incidental; ela tem uma função propriamente constitutiva: ela define condições de relacionamento público e privado, organiza instituições e estabelece papéis sociais (GINZBURG, 2017, p. 221).

A partir das palavras do autor, compreende-se que a violência não é um acontecimento episódico no Brasil; ela também não pode ser concebida apenas como um instrumento evocado em momentos de guerra ou como simples desdobramento da desigualdade social do país. O que Ginzburg (2017) aponta, com razão, é que a violência não tem cessado de se manifestar em terras brasileiras, constituindo, em última instância, um elemento intrínseco à nação e ao seu povo. Nesse sentido, apresentam-se, a seguir, algumas dessas manifestações.

Na literatura do século XIX, autores do calibre de Machado de Assis representaram esse espectro odioso e, por sua vez, mediador das relações no país, desvelando o sistema escravocrata, como se verifica no fragmento extraído do conto *Pai contra mãe*:

– Arminda! – bradou, conforme a nomeava o anúncio. Arminda voltou-se sem cuidar malícia. Foi só quando ele, tendo tirado o pedaço de corda da algibeira, pegou dos braços da escrava, que ela compreendeu e quis fugir. Era impossível. Cândido Neves, com as mãos robustas, atava-lhe os pulsos e dizia que andasse.

[...]

– Me solte!

– Não quero demoras; siga!

[...]

– Aqui está a fujona – disse Cândido Neves.

– É ela mesma.

– Meu senhor!

– Anda, entra...

Arminda caiu no corredor. Ali mesmo o senhor da escrava abriu a carteira e tirou os cem mil-réis de gratificação. [...] *No chão, onde jazia, levada do medo e da dor, e após algum tempo de luta, a escrava abortou* (ASSIS, 2017, p. 138-140, grifos nossos).

O narrador onisciente apresenta ao leitor uma cena de captura de uma escrava fugitiva, algo banal nos tempos da escravidão. Ao restituir Arminda ao seu senhor, Cândido Neves recebe a gratificação pelo trabalho, ao passo que a moça, agonizando de medo e dor, por fim, aborta. Considerando toda a narrativa, fica patente a indiferença de Cândido diante da condição de Arminda, escravizada e grávida. A transformação do negro em espécie de semovente elimina qualquer empatia com seu sofrimento.

É certo que, além da escravidão, Machado de Assis (2017) expõe ainda a própria falência dos sentimentos humanitários. Cândido Neves compartilhava da mesma sorte que Arminda: ambos tinham um filho, sendo que Cândido precisava do dinheiro da captura para salvar sua cria, enquanto Arminda escapava do cativeiro para, provavelmente, proteger a criança que levava no ventre. De forma cáustica, o narrador machadiano esfaca a crença nos bons sentimentos, visto que, no momento mais intenso da narrativa, Cândido não sente culpa de lançar mão de todos os subterfúgios para entregar a escravizada ao seu dono, ainda que isso tivesse consequências severas para a sua condição de serva e grávida.

Monteiro Lobato (2017), escritor expressivo do século XX, também representou, no conto *Negrinha*, a condição abjeta a que os escravizados, ou aqueles que viviam em situações análogas à escravidão, eram submetidos.

– Eu curo ela! [...]

– Traga um ovo.

Veio o ovo. Dona Inácia mesmo pô-lo na água a ferver; e de mãos à cinta, gozando-se na prelibação da tortura, ficou de pé uns minutos, à espera. Seus olhos contentes envolviam a mísera criança que, encolhidinha a um canto, aguardava trêmula alguma coisa de nunca visto. Quando o ovo chegou a ponto, a boa senhora chamou:

– Venha cá!

Negrinha aproximou-se.

– Abra a boca!

Negrinha abriu a boca, como o cuco, e fechou os olhos. A patroa, então, com uma colher, tirou da água ‘pulando’ o ovo e zás! na boca da pequena. E antes que o urro de dor saísse, suas mãos amordaçaram-na até que o ovo arrefecesse. Negrinha urrou surdamente, pelo nariz. (LOBATO, 2017, p. 108-109).

A cena narrada é de crueldade evidente. Negrinha, cujos apelidos carinhosos eram “pestinha”, “diabo”, “coruja”, “sujeira”, “trapo”, “lixo”, nunca conheceu a sensação de ser criança. Tudo lhe fora negado. Seu corpo era objeto das atitudes mais despóticas de sua senhora, sendo, a imagem do ovo quente colocado na boca da criança, exemplar da dominação diabólica de dona Inácia sobre o corpo da menina.

Nesses dois contos, as narrativas ilustram alguns matizes do sistema de escravidão no Brasil. No plano formal, os narradores oniscientes oferecem ao leitor um quadro amplo das relações e sentimentos que conduzem as personagens. Por ocupar a posição de observador, a voz que conduz a narrativa não tem qualquer envolvimento direto com os episódios que narra, o que permite ao narrador, pelo menos em tese, o olhar imparcial. Em ambos os contos, nenhum dos narradores encontra quaisquer

dificuldades em descrever, nas cenas de violência, o que se passa entre as personagens e com as ações que elas desenvolvem.

O leitor não penetra na dimensão psicológica de Cândido, Arminda ou Negrinha sob a perspectiva das próprias personagens, já que todas elas são desenhadas pelas informações emitidas pelo narrador externo. De um lado, o leitor ganha por ter acesso a um quadro mais horizontal do evento e das personagens, haja vista que o narrador tem pleno domínio sobre tudo aquilo que expõe. Por outro lado, toda a dimensão íntima das criaturas ficcionais e outras possibilidades de focos narrativos sobre a mesma cena são extirpadas da narração.

Na literatura brasileira contemporânea⁴⁴, a representação da violência tem continuidade. Os autores mais sensíveis à dimensão odiosa e autoritária do país procuram promover reflexões renovadas sobre o tema. Obras da envergadura de *Feliz ano novo*, de Rubem Fonseca (2012); *A noite da espera*, de Milton Hatoum (2017); *Você vai voltar pra mim e outros contos*, de Bernardo Kucinski (2014), e, mais recentemente, *Essa gente*, de Chico Buarque (2019), têm contribuído para a representação da violência e do autoritarismo, possibilitando novas interpretações sobre a temática.

Na obra de Fonseca (2012), há forte presença da violência urbana. Por meio de narrativas curtas, o autor consegue captar vários tipos e estratos sociais, sendo que o elemento de colagem entre eles é a evocação à violência. Este trabalho não tem a pretensão de explorar exaustivamente a obra fonsequiana, todavia cabe um comentário sobre um dos contos.

No conto *Passeio noturno (parte I)*⁴⁵, o narrador-protagonista sente prazer em utilizar seu carro para atropelar pessoas. De maneira cínica e fria, ele expõe o leitor às cenas de violência.

Ela caminhava apressadamente, carregando um embrulho de papel ordinário, coisas de padaria ou de quitanda, estava de saia e blusa, andava depressa, havia árvores na calçada, de vinte em vinte metros, um interessante problema a exigir uma grande dose de perícia. Apaguei as luzes do carro e acelerei. Ela só percebeu que eu ia para cima dela quando ouviu o som da borracha dos pneus batendo no meio-fio. Peguei a mulher acima dos joelhos, bem no meio das duas pernas, um pouco mais sobre a esquerda, passei como um foguete rente a uma das árvores e deslizei com os pneus cantando, de volta para o asfalto. Motor bom, o meu, ia de zero a cem quilômetros em nove segundos. Ainda deu para ver que o corpo todo desengonçado da mulher havia ido

⁴⁴ O termo “literatura brasileira contemporânea” segue o recorte proposto por Ginzburg (2012), que recobre a produção de obras entre 1960 e a atualidade.

⁴⁵ O conto faz parte da obra *Feliz ano novo*, de Fonseca (2012).

parar, colorido de sangue, em cima de um muro, desses baixinhos de casa de subúrbio (FONSECA, 2012, p. 48).

O fragmento narrado pelo protagonista permite algumas reflexões. Percebe-se que a personagem é mestre em sua ação, pois certamente não é a primeira vez que ela executa uma pessoa. A reflexão meticulosa expressa em “havia árvores na calçada, de vinte em vinte metros, um interessante problema a exigir uma grande dose de perícia” demonstra, simultaneamente, sua frieza na iminência do crime e a habilidade em manusear a máquina automotiva para o propósito nefasto. No narrador-personagem, não existe hesitação de qualquer natureza, o que corrobora a ideia de que ele é um matador perito e contumaz.

O desfecho da narrativa não aponta para nenhum sentimento de justiça ou punição do ato. A violência simplesmente acontece, e o leitor não dispõe de informações que possam explicar o comportamento do narrador. Diferente de Raskólnikov⁴⁶, que elabora ampla teoria para justificar seu assassinato e ainda assim, após cometê-lo, sente toda sorte de culpa, no narrador de Fonseca (2012), os motivos que o levam ao crime são imponderáveis. Ademais, ele não carrega arrependimento de qualquer ordem.

Por outro lado, autores como Hatoum (2017) e Kucinski (2014) inscrevem a violência no contexto da ditadura civil-militar brasileira. Através de Martim, personagem de *A noite da espera*, o leitor acompanha os desdobramentos dos anos de chumbo no país. Universidades sofrem intervenção da polícia, manifestações contra o governo são dissuadidas a cassetetes. O medo impera. Em *A noite da espera*, lê-se:

Não me machucaram quando fui detido em março de 68. Mas os pesadelos, a violência, e tudo que vem acontecendo na vida de muitas pessoas dão a Brasília um sentimento de destruição e morte que nem sequer os palácios, a Catedral, as cúpulas do Congresso e todas as curvas desta arquitetura conseguem dissipar. (HATOUM, 2017, p. 150).

Por meio de cenas que remetem ao ambiente hostil do regime militar, o narrador Martim vai construindo uma imagem daquele período. O mecanismo narrativo da obra é dinâmico, assim, a despeito de Martim ser o narrador central, outros narradores em primeira pessoa também contam os fatos, ampliando os pontos de vista sobre a temática.

⁴⁶ Personagem de *Crime e castigo*, de Dostoiévski (2009).

Ainda que sumariamente, vale comentar também o conto *A instalação*⁴⁷, no qual duas primas, ambas viúvas, que nunca se viram marcam um encontro. Nair fora vítima da ditadura, como revela o narrador:

Subiu os degraus devagar, um a um, já preocupada com a volta, quando teria que descer e sentiria as agulhadas no joelho direito. Dez anos haviam passado. O tique nervoso na sobrancelha esquerda, reflexo condicionado das cacetadas, sumira com dois anos de divã, mas a lesão no tendão, de quando a penduraram no pau de arara ficou para sempre (KUCINSKI, 2014, p. 135).

O desfecho do conto acontece quando Nair pergunta:

– E essa coisa tão bonita, o que é?
 – São pencas de banana que eu deixo aí pra madurar.
 – É aquela haste no meio?
 – É lembrança do meu marido; é o pau de arara que o Oswaldo ganhou dos colegas quando se aposentou da polícia.
Ela sentiu um frio subindo pela barriga e logo o beliscar pesado dos tiques na sobrancelha (KUCINSKI, 2014, p. 137, grifos nossos).

A situação de confronto criada por Kucinski (2014) não parece nada inverossímil. Nair, após ter sido torturada pelo regime militar de 1964, fica com traumas⁴⁸ e sequelas físicas. Alguns traumas foram tratados depois de “dois anos de divã”, todavia a imagem do pau de arara, pertencente ao marido da recém-conhecida prima, traz à tona as feridas na memória.

Como já observado em Fonseca (2012), a manifestação da violência no Brasil não é algo adstrito a governos autoritários, portanto deseja-se demonstrar ainda que a inclinação à violência e ao autoritarismo acontece mesmo em períodos considerados democráticos, pois, como sinaliza Ginzburg (2017), essas categorias são formas constitutivas e mediadoras das relações sociais brasileiras.

O mais recente romance de Buarque (2019) põe em análise as tensões que, hoje, estruturam as relações sociais no Brasil, onde o espírito belicoso tem imperado e conservadorismos de toda natureza assaltam conversas e ambientes. A violência ascendente, nessa obra, não é consequência de um sistema político ditatorial, mas de um país que se formou a partir do uso sistemático da força e do autoritarismo.

Em *Essa gente*, o narrador-personagem, Manuel Duarte, ocupa a maior parte do foco narrativo, mas outros narradores em primeira pessoa surgem em vários momentos do romance. Essas outras vozes ora apresentam perspectivas variadas sobre o

⁴⁷ A narrativa faz parte da obra *Você vai voltar pra mim e outros contos*, de Kucinski (2014).

⁴⁸ O trauma deve ser compreendido como a “[...] incapacidade de recepção de um evento transbordante [...] trata-se, aqui também da incapacidade de recepção de um evento que vai além dos ‘limites’ da nossa percepção” (SELIGMANN-SILVA, 2000, p. 84).

próprio Manuel Duarte, ora escancaram, para o leitor, o novo espírito que permeia o Brasil. Ódio, racismo, violência, cinismo são desvelados. A despeito de Duarte conduzir a maior parte da narrativa, o elemento formal que organiza a história é o narrador externo. Surgindo em momentos pontuais, ele oferece uma visão mais distanciada dos fatos. A alternância de foco narrativo dá maior dinamicidade à representação da violência no romance.

Vista de baixo, parece um desmoronamento aquela profusão de gente cor de terra que desce o morro do Vidigal. Chegando ao pé da favela, os moradores fecham a avenida Niemeyer e interpelam aos gritos os policiais de plantão. Não demora a aparecer o reforço, um batalhão de choque com policiais mascarados e um veículo blindado com caveiras estampadas na carroceria [...] Do nada, uma pedra, um palavrão, uma senha, não sei que fagulha desencadeia o conflito, e os escudos avançam contra os cartazes (BUARQUE, 2019, p. 118, grifos nossos).

Nesse trecho narrado em primeira pessoa, Duarte descreve uma cena de iminente confronto entre a polícia do Rio de Janeiro e os moradores do morro do Vidigal. A expressão “gente cor de terra” realça o aspecto racial. O romance expõe também cena de racismo explícito, sendo que, em muitos momentos da obra, a questão racial emerge com sutileza e ironia corrosivas. Já no fragmento a seguir, a problemática da desigualdade racial se escancara,

[...] Não custa a circular no hall a informação de que o escritor do 702 era mulato, apesar dos desmentidos da própria juíza, para quem nunca houve um inquilino afrodescendente no Edifício Saint Eugene. Os moradores fazem silêncio finalmente, quando o corpo sulfuroso deixa o apartamento dentro de um saco preto, sobre uma maca de aço carregada pelos bombeiros: dá licença, dá licença. Assim que eles descem pela escada, alguém comenta que crioulo, quando não caga na entrada, caga na saída (BUARQUE, 2019, p. 189).

Nesse último trecho, o narrador externo apresenta a cena em que o corpo de Duarte é removido do seu apartamento, após uma morte misteriosa. Apenas aqui, fica explícito que o narrador central do romance é negro, e o racismo, como espécie de fratura exposta, fica patente.

Todos os fragmentos em tela apontam para um Brasil atravessado por episódios de violência. De Machado de Assis (2017) a Chico Buarque (2019), eles se revelam sob variadas formas, apresentando assombroso traço de continuidade. Como já enfatizado, a literatura brasileira e, em especial, a literatura brasileira contemporânea, tem plasmado o lastro de violência que constitui as bases do país.

3 Opressão de gênero e violência no livro didático

Ora instituição contestadora, ora perpetradora dos valores hierarquizantes que solidificam as práticas de marginalização e violência contra determinados grupos sociais, a escola é um microcosmo que permite entender, parcialmente, as relações socioculturais que se estabelecem entre os indivíduos nos diferentes espaços da sociedade. Assim, é necessário compreender as conexões existentes entre os elementos que permeiam o ambiente escolar, como os livros didáticos e, mais precisamente, a literatura, no intuito de elucidar seus impactos na formação/imposição das relações de gênero, bem como da violência de Estado.

Conforme estudos do historiador Chartier (1990), o livro didático torna-se relevante a partir de sua ampla utilização na prática de ensino dos professores, no entanto carrega ideologias que, muitas vezes, reafirmam discursos em torno da marginalização e violência sofrida por determinados grupos. Essa situação é sustentada através da aceitação pacífica de fatos históricos que ocorreram no passado e são considerados, atualmente, como superados, muito embora resquícios desses problemas continuem fomentando a discriminação que ocorre, por exemplo, nos discursos relacionados às mulheres e aos negros (NATH-BRAGA, 2013). Nesse sentido, a escola se retrai e silencia esses assuntos, tomando esse espaço, ora generificado, como homogêneo e ignorando as implicações desse silenciamento.

A fim de elucidar essas questões expostas nesta seção, se analisa a maneira como o livro didático de Ensino Médio aborda a opressão de gênero e a violência. O escopo da pesquisa é o capítulo “Tendências contemporâneas da literatura brasileira”, do livro *Novas Palavras 3º ano*, de Amaral *et al.* (2016).

No tocante a obras de autoria feminina, percebeu-se que, mesmo grandes escritoras da literatura contemporânea são pouco estudadas. Em outros casos, a abordagem acontece superficialmente, como é o caso de Adélia Prado e de Hilda Hilst. Sobre esta, o capítulo em estudo faz apenas breve referência, além da inserção de uma pequena nota explicativa, apresentando-a como uma escritora “[...] tomada pela paixão da palavra [e que] ‘submerge o leitor num mundo intrépido de terror e tremor, de beleza indescritível e de uma fascinante prospecção filosófica sobre o Tempo, a Morte, o Amor, o Horror, a Busca’” (AMARAL *et al.*, 2016, p. 159).

Lygia Fagundes Telles também é mencionada na prosa contemporânea, sendo apenas citados alguns de seus principais títulos, como *Praia viva* (1944), *O Cacto vermelho* (1949), *Ciranda de pedra* (1955), *Histórias do desencontro* (1958), *Verão no*

aquário (1963), *O jardim selvagem* (1965) e *Antes do baile verde* (1970), nos quais a autora evoca vivências e estados da alma na infância e na adolescência, registrando a saturação de algumas famílias burguesas paulistas. Para evidenciar essas questões, seria necessário que o aluno tivesse contato com algumas dessas obras e que outros aspectos fossem abordados, a fim de suscitar também elementos relacionados à opressão e submissão sofrida por grupos marginalizados.

Observa-se a presença pouco significativa de escritoras que subvertem, através de sua escrita, a opressão de gênero, resignificando sua existência e suscitando em seus leitores reflexões que desestabilizam o cerceamento da vida da mulher como dependente do homem. A justificativa está no fato de que as obras de autoria feminina, até hoje, são preteridas diante daquelas escritas por homens, entretanto esse apagamento não consiste em uma prática inventada pelo livro didático, pois, tomado como bem simbólico, esse material é atravessado por práticas culturais e discursos gestados no tecido social (CHARTIER, 1990).

O capítulo “Tendências contemporâneas da literatura brasileira” também traz, em uma de suas seções temáticas, a ditadura civil-militar, que vigorou entre 1964 e 1985, no país. Não obstante haja uma apresentação do tema, destacando o seu teor violento e autoritário, o que se observa é um recuo na abordagem de obras literárias que tratam do assunto. Em outros termos, o livro didático reconhece a presença da violência desse período, mas não possibilita que o aluno reflita sobre ela através das obras literárias. A imagem 1, a seguir, ilustra essa afirmação.

Imagem 1 – Seção do capítulo “Tendências contemporâneas da literatura brasileira”, do livro didático *Novas Palavras 3º ano*.



Fonte: Amaral *et al.* (2016, p. 155).

Após breve discussão sobre a ditadura, o capítulo em estudo ainda trabalha os seguintes tópicos: “Poesia: entre 1956 e 1980”; “Poesia: da década de 1980 à atualidade”; “Prosa: entre 1956 e 1980”; “Prosa: da década de 1980 à atualidade”. Há também uma seção sobre o teatro, cujo título é “Teatro: o renascimento do gênero”. Percebe-se que, em vez de trabalhar alguns textos com maior densidade, o capítulo se limita a arrolar uma lista de obras dos períodos, enquanto os exercícios exploram, de forma pouco eficaz, o aspecto da violência. Quando se trata de obra relacionada à ditadura, há absoluta omissão no trabalho do tema por meio do texto ficcional.

O livro didático, na seção “Prosa: entre 1956 e 1980”, faz menção às obras *Quarup* (1967) e *Bar Don Juan* (1971), de Antonio Callado, e também a *Sombra de reis barbudos* (1972), de José J. Veiga, textos que representam os horrores do regime militar de 1964, no Brasil. Todavia a aparição desses romances acontece somente no nível da referência, sendo as obras de Antonio Callado apresentadas como “[...] prosa engajada, de forte conotação política e concentrada dimensão social” (AMARAL *et al.*, 2016, p. 162), ao passo que o romance de José J. Veiga é inserido no campo do realismo fantástico.

Compreende-se que, mesmo no plano temático, há o apagamento da vinculação das obras à ditadura civil-militar. Os motivos políticos que levam a tal postura não são objeto de discussão aqui, no entanto pode-se afirmar que a maneira como o livro didático aborda a questão ditatorial inviabiliza um trabalho consistente com a memória, a violência e o autoritarismo. Ao se refutar a discutir essas questões, a escola causa prejuízo ao trabalho com a memória histórica e com a produção cultural brasileira, que procuram entender o arsenal de violência que constitui os anos de chumbo no país.

Na seção “Prosa: da década de 1980 à atualidade”, o livro didático trabalha o conto *Socorrinho*, de Marcelino Freire, como demonstra a imagem 2:

Imagem 2 – Conto *Socorrinho*, de Marcelino Freire



Fonte: Amaral *et al.* (2016, p. 164).

A narrativa trata de uma história de estupro contra uma menina de seis anos. Através de frases curtas e alternando o foco narrativo entre narrador interno e externo, Marcelino Freire (apud AMARAL *et al.*, 2016, p. 164) aborda a questão da violência sexual. A atividade sobre o texto prioriza os recursos formais do conto na representação da temática. A última questão dá ao leitor mais espaço para exprimir sua opinião sobre o assunto, conforme demonstra a imagem 3:

Imagem 3 – Atividade sobre o conto *Socorrinho*, de Marcelino Freire

1. O primeiro ponto de vista é o da personagem principal, Socorrinho. A mesma protagonista é, portanto, central no texto principal, mas, em sua inocência, não consegue compreendê-lo. O segundo é o da mãe de Socorrinho, que sofre com o desaparecimento da filha e vive o desespero do desconhecimento.

2. A primeira referência explícita, no texto principal, da violência sexual sofrida por Socorrinho é o comentário sobre a primeira notícia jornalística, as providências do Estado (polícia e bombeiros) e o fato de que Socorrinho não sabe o que aconteceu com ela. O segundo ponto de vista é o da mãe de Socorrinho, que sofre com o desaparecimento da filha e vive o desespero do desconhecimento.

3. Na primeira referência, ao mesmo tempo em que se apresenta a violência sexual sofrida por Socorrinho, também se apresenta a reação da mãe de Socorrinho, que vive o desespero do desconhecimento.

4. A frase curta e direta apresenta a violência sexual sofrida por Socorrinho, que vive o desespero do desconhecimento.

Releitura **Escreva no caderno**

1. Extremamente sintético, o texto contém diversas vozes e acontecimentos em um único período sintático. O texto trata de uma história de estupro contra uma menina de seis anos.

2. O narrador narra os fatos de dois pontos de vista: o da protagonista e o da mãe de Socorrinho. Explique a limitação de cada um em relação ao conhecimento e à compreensão dos fatos.

3. As diferentes vozes sucedem-se e misturam-se em um verdadeiro redemoinho, refletindo o desespero e a incapacidade de compreender dos personagens.

a) Que tipo de discurso é utilizado pelo autor? Escolha um trecho em que o pensamento de um personagem e a voz do narrador se misturam de tal modo que não podemos distingui-los.

b) A narração desenvolve-se frequentemente por enumerações. Observe e interprete as duas seqüências enumerativas do seguinte trecho:

[...] Maria do Socorro Alves da Costa, mulatinha, sumiu misteriosa, diz uma testemunha que um negro levou sua filha embora, revolta da família, vizinho, jornal, televisão, igreja, depois de dois meses, moço, não, boneca, foto de batizado, festinha de bairro, tudo que pudesse trazer Socorrinho de volta para a memória, peito, o quarto morto, as horas passando apressado, suor, desesperança [...]

3. Há no texto duas referências diretas e uma indireta à televisão. Explique a evolução dos sentimentos da mãe de Socorrinho em relação aos meios de comunicação.

4. A personagem principal do conto é uma menina de 6 anos.

a) No início do texto há uma seqüência de imagens, aparentemente descoladas para o acontecimento terrível que a menina protagoniza: “[...] parecido sonho ruim, dor de dente, comprimido, pernillongo, extração de ouvido, o ônibus elétrico, esquinas em choques, paralelepípedos, viagens que não conhece [...]”. Interprete essa seqüência de imagens e explique os sentimentos que ela exprime.

b) A personagem principal exprime-se em uma única frase: “Moço, não”. Interprete o valor expressivo dessa frase tão simples e tão curta, que se repete ao longo de todo o texto, relacionando-a às características da personagem.

5. Escreva um pequeno texto, explicando o que aconteceu com a personagem e comentando suas impressões pessoais sobre o conto.

6. O conto narra a história de uma menina de seis anos que sofre com o desaparecimento da filha e vive o desespero do desconhecimento.

Fonte: Amaral *et al.* (2016, p. 165).

Ao final desta breve análise, percebeu-se que o capítulo sob estudo não promove uma abordagem consistente que evidencie a violência como elemento estruturante da literatura brasileira contemporânea. Muito embora o conto de Marcelino Freire explicita a violência sexual, isso acontece de forma isolada no livro didático, sendo que a própria organização do capítulo favorece o trabalho acrítico com as obras

literárias. O exercício sobre o conto *Socorrinho* poderia ter adensado a problemática sobre a opressão de gênero, mas a questão fica apenas sugerida.

Considerações finais

Neste trabalho apresentou-se a maneira como o livro didático *Novas Palavras 3º ano*, de Amaral *et al.* (2016), na seção “Tendências contemporâneas da literatura brasileira”, explora a opressão de gênero e a violência, levando em conta a articulação entre o plano formal e social da obra literária.

Observou-se que, apesar de serem citadas autoras da envergadura de Adélia Prado, Lygia Fagundes Telles e Hilda Hilst, a abordagem de textos de autoria feminina é inexpressiva, destinando-lhes apenas tímida nota biográfica, não sendo as obras objeto de leitura, tampouco de análise nos exercícios didáticos.

Sabe-se que as discussões sobre questões de gênero atravessam o conteúdo das disciplinas que compõem os currículos. Compreende-se também que as obras literárias são produções culturais importantes para promover reflexão sobre a temática, o que não deve transformar o texto literário em mero pretexto para trabalhar o tema. Todavia não se pode incorrer no equívoco de se ater somente aos aspectos formais da obra, impelindo-a para o apagamento do seu conteúdo crítico, ou, pior, incluir somente informações biográficas relacionadas às produções literárias dos escritores.

Constatou-se ainda que, quando o livro didático analisado apresenta o tópico que trata da relação entre a literatura e ditadura civil-militar, a abordagem resvala naquilo que Seligmann-Silva (2015) chama de memoricídio, isto é, o assassinato da memória da violência de Estado presente no Brasil, visto que a análise do texto literário sobre a ditadura fica em suspensão.

Apenas em seção posterior, por meio do conto *Socorrinho*, de Marcelino Freire, o livro didático examina um aspecto da violência, contudo o exercício que explora o conto oferece pouca margem para o aluno penetrar no tema. Há, assim, um descompasso na análise dos níveis formal e social da obra, visto que se limita mais a questões estruturais do texto, trabalhando apenas alguns aspectos sociais. No conjunto, a seção não contempla um trabalho incisivo que aponte a violência e a opressão de gênero como elementos estruturantes de algumas obras.

Defende-se, portanto, que o livro didático priorize atividades que levem à efetiva leitura do texto literário, não se limitando à nomeação de autores e listas de

obras. Ademais, considerando a vasta produção de romances, contos e poemas de autoria feminina na literatura brasileira contemporânea, é injustificável que as autoras continuem ocupando espaço marginal no livro didático de Língua Portuguesa. Trabalhar as obras da literatura brasileira contemporânea sob o prisma da violência também favorece uma formação de leitores que considere a dimensão autoritária que marca a história da formação do Brasil.

Referências

AMARAL, Emília *et al.* Tendências contemporâneas da literatura brasileira. *In:*

AMARAL, Emília *et al.* **Novas Palavras 3º ano**. 3. ed. São Paulo: FTD, 2016. p. 152-174.

ASSIS, Machado de. Pai contra mãe. *In:* TERRA, Helena; RUFFATO, Luiz (org.). **Uns e outros: contos espelhados**. Porto Alegre: Dublinense, 2017. p. 127-140.

BARTHES, Roland. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. Tradução: Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2007.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da história. *In:* BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 241-252.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução: Maria Helena Kuhner. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BUARQUE, Chico. **Essa gente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BUTLER, Judith. Regulações de gênero. *In:* BRANDÃO, I.; CAVALCANTI, C. L. C.; LIMA, A. C. A. (org.). **Traduções da cultura: perspectivas críticas feministas (1970-2010)**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2017. p. 692-716.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In:* CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Duas Cidades; Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Tradução: Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor. **Crime e castigo**. Tradução: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

FONSECA, Rubem. **Feliz ano novo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o Poder. *In*: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul (org.). **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Tradução: Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-250.

GINZBURG, Jaime. A violência na literatura brasileira: notas sobre Machado de Assis, Graciliano Ramos e Guimarães Rosa. *In*: GINZBURG, Jaime. **Crítica em tempos de violência**. 2. ed. São Paulo: EDUSP; FAPESP, 2017. p. 219-234.

GINZBURG, Jaime. O narrador na literatura brasileira contemporânea. **Tintas – Quaderni di litterature iberiche e iberoamericane**, Milão, n. 2, p. 199-221, 2012. Disponível em: <https://riviste.unimi.it/index.php/tintas/article/view/2790/2999>. Acesso em: 11 set. 2020.

HATOUM, Milton. **A noite da espera**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

KUCINSKI, Bernardo. **Você vai voltar pra mim e outros contos**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

LOBATO, Monteiro. Negrinha. *In*: TERRA, Helena; RUFFATO, Luiz (org.). **Uns e outros: contos espelhados**. Porto Alegre: Dublinense, 2017. p. 105-114.

NATH-BRAGA, Margarete Aparecida. Discursos sobre a mulher: uma análise do livro didático de língua portuguesa e literatura - ensino médio. **Revista Prolíngua**, João Pessoa, v. 8, n. 1, p. 93-108, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/view/16894>. Acesso em: 21 jan. 2021.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. A história como trauma. *In*: NESTROVSKI, Arthur;

SELIGMANN-SILVA, Márcio (org.). **Catástrofe e representação: ensaios**. São Paulo: Escuta, 2000. p. 73-98.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. **Tradição de 'memoricídio' se perpetua no Brasil, diz Seligmann-Silva**. [Entrevista concedida a] Paula Coutinho. *Jornal do Comércio*, Porto Alegre, dez. 2015. Disponível em: https://www.jornaldocomercio.com/_conteudo/2015/12/politica/469953-apagamento-da-memoria-se-perpetua-no-brasil-afirma-seligmann-silva.html. Acesso em: 2 out. 2020.

XAVIER, Elódia. Narrativa de autoria feminina na literatura brasileira: as marcas da trajetória. **Leitura**, Alagoas, n. 18, p. 87-95, 1996. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/6825>. Acesso em: 19 jan. 2021.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert. **Literatura e gênero: a construção da identidade feminina**. 2. ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2013.

ZOLIN, Lúcia Osana. Crítica Feminista. *In*: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (org.). **Teoria literária**: abordagens históricas e contemporâneas. Maringá: Eduem, 2005. p.181-202.

ZOLIN, Lúcia Osana. Questões de Gênero e de Representação na contemporaneidade. **Letras**, Santa Maria, v. 20, n. 41, p. 183-195, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/12166>. Acesso em: 20 jan. 2021.

GENDER OPPRESSION AND STATE VIOLENCE IN CONTEMPORARY BRAZILIAN LITERATURE AND ITS APPROACH IN HIGH SCHOOL TEXTBOOK

Abstract

This article analyzes the way the textbook addresses gender oppression and violence in contemporary Brazilian literature. To this end, this work selected the book *Novas Palavras 3º ano* as a *corpus*, by Emília Amaral *et al.* (2016), restricting its analysis to the chapter “Tendências contemporâneas da literatura brasileira”. The article is organized into five sections. In the first, the research hypothesis is presented. In the next section, a discussion about gender concept is incited, trying to understand its manifestation in social structures and its representation in the literature field. In the third part, a reflection is promoted on the violence presence in Brazilian literature, especially contemporary Brazilian literature. In the fourth section, the *corpus* analysis is carried out. And, in the last part, the partial results of the problem addressed are presented. In general, it was noticed that the texts, particularly those written by women, occupy a marginal space in the textbook. In addition, the literary works that deal with the Brazilian civil-military dictatorship appear only at the level of reference to some writers and works. Supported by authors such as Butler (2017); Bourdieu (2012); Zolin (2005; 2010); Ginzburg (2012; 2017); Seligmann-Silva (2000); Benjamin (2012); Candido (2004), this article aimed to establish a critical reflection on the theme.

Keywords

Gender. Violence. Contemporary Brazilian literature. Textbook.

Recebido em: 27/02/2021

Aprovado em: 25/05/2021

Entre as fronteiras da teoria, da *análise e do ensino: alguns* *desafios do professor de* *literatura*

Rian Lucas da Silva⁴⁹

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB)

Otoniel Machado da Silva⁵⁰

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB)

Resumo

São vários os desafios que o ensino da literatura pode trazer para o professor do ensino médio. A preparação docente, além de exigir os conhecimentos teóricos e metodológicos, requer a devida articulação deles com os objetivos que se buscam com a leitura literária. A seleção de textos a serem analisados em sala de aula e a indicação do livro didático não podem ser consideradas como meras rotinas da docência, pois tais escolhas vão incidir diretamente no perfil de leitor que se quer formar e indicar se estas escolhas são excludentes ou não. Assim sendo, a principal problemática encontrada para a realização deste trabalho se refere ao fato de existir diversas abordagens, métodos e/ou concepções para o ensino de Literatura. Nessa conjuntura, o presente artigo busca refletir sobre a noção de literatura a partir da ideia de literariedade desenvolvida pelos formalistas russos, explicitando como essa noção se enquadra no paradigma de ensino analítico-textual e enumerando os desafios que essa abordagem de ensino pode trazer ao professor de literatura. Para a realização deste estudo, a metodologia adotada parte da pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, amparando-se em alguns autores como Abreu (2003); Cosson (2020); Eagleton (2003); Fiorin (2000); Hansen (1999) e Lajolo (1995).

Palavras-chave

Desafios. Ensino de literatura. Apreciação estética. Conceito de literatura.

⁴⁹ Discente no curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB).

⁵⁰ Doutor em Letras (Literatura e Cultura - UFPB/2017), Mestre em Letras (Literatura e Cultura - UFPB/2009), Especialista em Planejamento e Gestão do Ensino-Aprendizagem (Unipê/2007), Licenciado em Letras, Habilitação Português e Inglês, pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB (2003), Bacharel em Direito pelo Centro Universitário de João Pessoa - Unipê (2002). Experiência docente nas áreas de Literatura, Teologia, Filosofia, Sociologia e Educação. Professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB, Campus João Pessoa.

Introdução

As práticas de ensino, ancoradas na teoria do conhecimento das várias áreas do saber, parecem clamar por conceitos e definições. O mundo utilitarista, por sua vez, gosta de exigir uma função pragmática para todas as coisas, sob pena de não lhes atribuir valor. Diante de um contexto assim caracterizado, o professor de literatura pode enfrentar diversos desafios em sua prática pedagógica. Isso porque nem a literatura carrega uma única definição, nem se vislumbra uma função primordialmente pragmática para o texto literário.

Ao lado dos conceitos de literatura e dos seus possíveis objetivos de ensino no ambiente escolar, o professor da educação básica, notadamente no ensino médio, consciente ou inconscientemente, vai se deparar com paradigmas de ensino que se consolidaram ao longo da história e com outros que se apresentam como novas alternativas metodológicas.

Rildo Cosson (2020), em recente publicação, faz um significativo apanhado histórico dos paradigmas de ensino da literatura e mostra alguns desafios que cada modelo impõe à prática docente. Nesse sentido, as escolhas metodológicas e a seleção de textos a serem lidos e estudados em sala de aula carregam inevitavelmente pressupostos teóricos, que incidem em como a literatura será apreendida pelos estudantes.

Desse modo, a concepção de literatura adotada pelo professor e pelo livro didático, bem como a compreensão que essas instituições têm sobre o papel social e/ou individual do texto literário, vão delimitar alvos prioritários em detrimento de outros objetivos, que serão inevitavelmente relegados a um segundo plano.

Em outras palavras, por exemplo, se a concepção de literatura e o objetivo de seu ensino forem uma apreciação prioritariamente estética, corre-se o risco de uma elitização da arte e de seus apreciadores, desprezando-se uma possível função social, crítica e conscientizadora.

Nesse contexto, este estudo surge da necessidade de se discutir sobre as diversas concepções e métodos de ensino de Literatura que norteiam a prática do docente em sala de aula, já que há tantos que, por vezes, o professor não consegue chegar a um consenso sobre qual caminho seguir.

Em virtude disso, objetiva-se promover uma reflexão sobre as inconstantes definições acerca do termo literatura e, neste trabalho, parte-se da ideia de literariedade,

conceito esse formulado e defendido pelos formalistas russos. Além disso, busca-se explicitar, também, como essa noção se enquadra no paradigma de ensino analítico-textual, ressaltando as diversas dificuldades e/ou desafios que essa abordagem pode trazer ao professor de Literatura.

Metodologicamente, este trabalho se dá por intermédio de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, sendo dividido em três principais seções: a primeira, intitulada “em busca de definições e de objetivos: um constante desafio”; a segunda definida como “à procura do poético e em busca da pedra”; por fim, a terceira e última seção conceituada como “o paradigma de ensino analítico-textual e alguns de seus desafios”.

1 Em busca de definições e de objetivos: um constante desafio

Começam os desafios pelo conceito de literatura e suas possíveis especificidades discursivas, temática geralmente abordada no início do ensino médio. Pensemos, como ilustração, em dois poemas metalinguísticos que podem figurar nos primeiros capítulos de livros didáticos de literatura para o estudo e compreensão da linguagem literária: *Procura da poesia*, de Carlos Drummond de Andrade, e *Catar feijão*, de João Cabral de Melo Neto.

Veremos mais adiante que os dois textos carregam uma concepção de literatura muito bem definida, que podem perfeitamente estar associadas às teses dos formalistas russos e à função poética apresentada por Roman Jakobson. Com isso, queremos enfatizar que a presença dos textos literários nos livros didáticos ou a seleção de textos feita pelos professores para serem analisados em sala de aula não são neutras: trazem intrinsecamente uma noção de literatura que, conseqüentemente, incidirá em alguma proposta de ensino, bem como na percepção de uma função específica atribuída à obra literária.

Estas ponderações podem até ser consideradas óbvias. Entretanto, entendemos que se constituem desafios, pois exigem uma significativa preparação teórica e pedagógica do professor para lidar com o que está posto no livro didático e, ao mesmo tempo, ter condições de ir além, ampliando concepções e mostrando a diversidade do texto literário.

1.1 Afinal, o que é literatura?

Em primeiro lugar, vale destacar que a preparação teórica do professor de literatura requer, acima de tudo, a compreensão do caráter histórico e contingente, temporal e circunstancial, do que é literatura.

Embora a pergunta “o que é literatura?” possa parecer, para alguns, ingênua e desnecessária, não podemos perder de vista que sua conceituação é uma construção histórica e cultural, como bem afirmou Márcia Abreu (2006). O que foi chamado de literatura até o século XVIII não tinha o sentido que foi consolidado a partir de então como ficção ou arte da palavra.

Além disso, pode-se afirmar que, atualmente, em função dos estudos culturais e das noções identitárias, políticas, sociais, ideológicas, entre outras, o fenômeno literário abarca uma diversidade de textos e gêneros não necessariamente mais delimitados pelo caráter estético ou mesmo por serem exclusivamente ficcionais.

No início dos livros do ensino médio, que seguem ainda um paradigma historicista, o professor e os alunos se deparam com os escritos dos cronistas e dos jesuítas: cartas, diários, relatos e sermões, que não se enquadram na perspectiva da literatura como ficção ou como arte da palavra.

A presença de tais gêneros pode ser explicada a partir da compreensão conceitual da literatura como histórica e cultural, bem como a partir do entendimento de que a Retórica ainda ditava preceitos a escritos da época. Em contrapartida, essas duas explicações não estão presentes nos livros didáticos e nem sempre ganham a devida importância nos cursos de Letras.

Nesse impasse, surge o seguinte questionamento: quantos professores de literatura foram forçados a partir das considerações de João Adolfo Hansen, quando este lançou luz sobre os escritos coloniais?

Sabemos que os textos luso-brasileiros do século XVII, que hoje eventualmente lemos como literários, chegaram ao presente apropriados desde o século XIX nos programas nacionalistas de invenção de tradições. Esses programas adaptaram-nos a vários usos interessados e, por vezes, fizeram leituras corretoras deles. Muitos foram excluídos do cânone por não serem exemplares do *telos* nacionalista. Os que foram selecionados e mantidos tiveram sua estrutura retórica, sua função política e seu valor poético redefinidos por meio de categorias da subjetividade pós-iluminista de uma concepção do processo histórico, como evolução e progresso. (HANSEN, 1999, p. 172).

Hansen (1999, p. 171) ainda lembra que “os discursos que hoje lemos como literatura, segundo critérios de autoria, autonomia estética, originalidade, unidade e coesão estilística, não eram literários nem necessariamente legíveis”.

Em outras palavras, o que pretendemos destacar é que, por trás dos conceitos e textos presentes nos livros didáticos, existem pressupostos, concepções e noções a respeito da literatura capazes de determinar, inconscientemente no professor desavisado, os rumos do ensino e suas intenções finais.

Nesse sentido, pode ser de grande ajuda ter sempre na lembrança as considerações feitas por Terry Eagleton (2003) na Introdução de sua *Teoria da Literatura*: há várias tentativas de definir o que é a literatura, mas todas elas guardam impossibilidades totalizantes. Afinal, “o ato de se classificar algo como literatura é extremamente instável” (EAGLETON, 2003, p. 17).

Conceber a literatura como “escrita imaginativa”, sem nenhuma pretensão com a realidade, postulando a ideia de ter um caráter exclusivamente fictício, deixa de fora obras como *O diário de Anne Frank* e *Quarto de despejo*, que trabalham com relatos prioritariamente fidedignos.

Defender o fenômeno literário a partir do uso da linguagem de forma peculiar, no sentido do emprego da linguagem que se afasta do sistema da fala corriqueira e usual, também encontra brechas, tanto porque a linguagem “literária” (metafórica, conotativa, “desautomatizada”) pode estar presente em outros discursos (na publicidade, só para citar um exemplo), como porque há obras literárias notadamente marcadas por uma linguagem informal e cotidiana.

Outro entendimento bastante veiculado acerca da literatura diz respeito àquelas obras que já são completamente aceitas pelo Cânone e pela Crítica em geral. Contudo, essa concepção também apresenta uma problemática à medida que promove uma espécie de elitização, pois aceita alguns livros e autores e exclui outros.

Como afirma Eagleton (2003, p. 22), a literatura não existe da mesma maneira que os insetos, e os juízos de valor que a constituem são historicamente variáveis, carregando uma estreita relação com as ideologias sociais. E acrescenta: “eles se referem, em última análise, não apenas ao gosto particular, mas aos pressupostos pelos quais certos grupos sociais exercem e mantêm o poder sobre outros”.

Márcia Abreu (2003) entende que as dificuldades, as variações ao longo da história e até mesmo, em alguns casos, a falta de clareza no estabelecimento de um conceito “único” para o termo literatura decorrem do inevitável impasse que há “quando

se tenta dar foros universais ao que só se pode ser entendido culturalmente” (ABREU, 2003, p. 18). Acrescente-se, ainda, à discussão, a presença “supervisionadora” das instâncias legitimadoras do literário, como bem recorda Marisa Lajolo (1995)

é necessário [...] para que uma obra seja considerada [oficialmente] parte integrante do conjunto de obras literárias de uma dada tradição cultural, que ela tenha o endosso de certos setores especializados, aos quais compete o batismo de um texto como literário ou não literário. (LAJOLO, 1995, p.18)

Percebe-se, portanto, que não há um conceito completamente, ou melhor, exclusivamente único e imutável sobre o que é ou não considerado como Literatura, já que essas discussões são passíveis de mudanças no espaço temporal da nossa história.

1.2 A “saída” encontrada pelos formalistas russos

Percebemos, então, que quaisquer tentativas de delimitação em busca da definição do que seria a literatura apresentam problemas. Os formalistas russos – grupo composto por nomes como Vítor Sklovski, Roman Jakobson, Osip Brik, Yury Tynyanov, Boris Eichenbaum e Boris Tomashevski – objetivaram caracterizar o texto literário a partir do aspecto linguístico, de modo que as supostas particularidades da linguagem literária pudessem marcar o diferencial da literatura em relação a outros discursos.

Segundo Eagleton (2003), esse grupo rejeitou as doutrinas simbolistas ecoadas até então pela crítica literária e resolveu transferir a atenção literária para a realidade concreta e exclusivamente material do texto. Começou-se, portanto, uma preocupação em torno do texto, negando-lhe todas as características e aspectos que fugissem à sua materialidade.

É dessa discussão que surge o conceito de literariedade, entendida como um recurso que permite observar e, sobretudo, julgar um texto como literário ou não. Esse julgamento se dava por meio de fatores como: “artifícios” poéticos ligados ao som, às imagens, ao ritmo, à sintaxe, à métrica, às rimas; o efeito de estranhamento de uma linguagem “desautomatizada”; o uso de figuras de linguagem, entre outros aspectos, que impõem, como diria Eagleton (2003, p. 5), uma “consciência dramática da linguagem”.

Na esteira dos formalistas, Proença Filho (2007) e Fiorin (2000) enumeram os traços peculiares da linguagem literária: a complexidade; a multissignificação (uso completo e plurissignificativo do uso da língua); o predomínio da conotação; liberdade

artística durante a criação; diferentes modos de realização (em versos, prosa, narrativa, etc.); relevância do plano da expressão; intangibilidade da organização linguística; desautomatização, de modo a se concluir que, nessa perspectiva, o modo de dizer é tão ou mais importante quanto o conteúdo propriamente dito.

O que o professor não poder perder de vista diante dessas considerações é que, apesar do esforço bem-vindo dos formalistas, a concepção de linguagem literária decorrente de suas propostas tem algumas limitações (cf. Eagleton, 2003) e incidem diretamente sobre, como estamos insistindo nesse artigo, a noção e a maneira como a literatura vai ser ensinada e, conseqüentemente, sobre o próprio consumo desse bem cultural por parte dos alunos.

2 À procura do poético e em busca da pedra

Poemas didaticamente classificados como metalinguísticos podem ser facilmente apropriados para a exposição em sala de aula dos “conteúdos”: o conceito de literatura e a linguagem literária. Não são raros os livros que discorrem sobre estas temáticas em tópicos de estudo ou em capítulos inteiros.

Nesse artigo, aproveitamos para a nossa discussão, os textos: *Procura da poesia*, de Carlos Drummond de Andrade, e *Catar feijão*, de João Cabral de Melo Neto. O poema de Drummond foi inicialmente publicado em 1945 na obra *A rosa do povo*. Já o poema de João Cabral foi publicado no livro *A educação pela pedra*, cuja primeira edição é de 1965.⁵¹

2.1 Procura da poesia

O próprio título do poema drummondiano nos dá pistas sobre o tema e a razão de seu escrito. A leitura do texto também insinua a presença de interlocutores, em que o eu-lírico poderia ser um poeta mais experiente e seu “ouvinte/leitor”, um poeta aprendiz.

Nessa perspectiva, o eu-lírico poeta dá algumas instruções sobre como fazer poesia, começando com uma série de negações, entre as quais destacamos:

⁵¹ Em razão da extensão do poema de Drummond, não o reproduzimos na íntegra no presente artigo. Por outro lado, sabemos que se trata de um texto de amplo conhecimento, facilmente disponível na internet, inclusive. Ainda assim, várias passagens do texto são reproduzidas no corpo de nosso artigo.

Não faça versos sobre acontecimentos.
 Não há criação nem morte perante a poesia.
 [...]

 As afinidades, os aniversários, os incidentes pessoais não contam.
 Não faça poesia com o corpo,
 [...]

 Nem me reveles teus sentimentos,
 que se prevalecem do equívoco e tentam a longa viagem.
 O que pensas e sentes, isso ainda não é poesia.

Não cantes tua cidade, deixa-a em paz.
 [...]

 Não dramatizes, não invoques,
 não indagues. Não percas tempo em mentir.
 Não te aborreças.
 [...]

 Não recomponhas
 tua sepultada e merencória infância.
 (ANDRADE, 2001, p. 24-25).

Observamos que, para o eu-lírico, a poesia não deve ser feita de acontecimentos, nem de afinidades, aniversários, incidentes pessoais, muito menos com a revelação de sentimentos e com aquilo que pensamos e sentimos, pois isso “ainda não é poesia”. Essas proibições se reforçam com mais intensidade quando é dito que não se deve tirar poesia das coisas, sendo preciso elidir a relação entre o sujeito e o objeto.

O curioso é que a obra de Drummond, tomada em seu conjunto, apresenta toda essa diversidade temática “condenada” pelo eu-lírico. A compreensão do porquê dessas negações totalizadoras e dessa suposta contradição só acontece no segundo momento do texto, quando a “procura” se finda ao se encontrar qual seria, de fato, a verdadeira essência da poesia: o trabalho com a própria linguagem.

Penetra surdamente no reino das palavras.
 Lá estão os poemas que esperam ser escritos.
 [...]

 Ei-los sós e mudos, em estado de dicionário.
 Convive com teus poemas, antes de escrevê-los.
 Tem paciência, se obscuros. Calma, se te provocam.
 Espera que cada um se realize e consume
 com seu poder de palavra
 e seu poder de silêncio.
 [...]

Chega mais perto e contempla as palavras.
 Cada uma
 tem mil faces secretas sob a face neutra
 e te pergunta, sem interesse pela resposta,
 pobre ou terrível, que lhe deres:
 Trouxeste a chave?
 (ANDRADE, 2001, p. 25-26)

Para a escrita literária, o poeta deve primeiramente penetrar no reino das palavras, compreendendo o estado de dicionário delas, sua mudez e espera, assim como suas mil faces secretas escondidas sob a face neutra. Nesse reino, as palavras estão paralisadas, sem valor, uma vez que só adquirem sentido em um contexto ou porque a literalidade ou o caráter denotativo não configuram o poético.

Seria, então, a partir desse convívio com as palavras e da percepção de suas faces secretas, bem como do poder da expressão e do silêncio da palavra, que o poeta teria condições de chegar à poesia.

Na segunda parte do poema, momento em que o eu-lírico “ensina” como a poesia aparece, a dicotomia conotação x denotação está sugerida e até explicitada. As palavras em estado de dicionário, caso permanecessem sempre nesse estado, simplesmente não causariam o efeito poético (?), estético(?), de surpreender, emocionar, encantar, enfim, de se tornarem, de fato, poesia.

Decorre do texto, portanto, uma noção de literatura vinculada à ideia de arte da palavra. Como toda arte tem sua matéria-prima, também a literatura tem a sua: a palavra, trabalhada de forma criativa, inovadora, polissêmica, em suas múltiplas possibilidades semânticas, sintáticas e sonoras.

2.2 Catar feijão

Composto por apenas duas estrofes, o poema *Catar feijão* estabelece uma comparação inusitada entre o ato de catar feijão e o ato de escrever:

Catar feijão se limita com escrever:
 jogam-se os grãos na água do alguidar
 e as palavras na da folha de papel;
 e depois, joga-se fora o que boiar.
 Certo, toda palavra boiará no papel,
 água congelada, por chumbo seu verbo:
 pois para catar esse feijão, soprar nele,
 e jogar fora o leve e oco, palha e eco.
 Ora, nesse catar feijão entra um risco:
 o de que entre os grãos pesados entre
 um grão qualquer, pedra ou indigesto,
 um grão imastigável, de quebrar dente.
 Certo não, quando ao catar palavras:
 a pedra dá à frase seu grão mais vivo:
 obstrui a leitura fluviante, flutual,
 açula a atenção, isca-a com o risco.
 (MELO NETO, 1997, p. 16-17).

Na primeira estrofe, eu-poético mostra que ambos os atos pressupõem uma seleção, uma escolha (dos grãos mais apropriados à ingestão, no caso do feijão; das palavras mais pertinentes ao propósito do autor, no caso da escrita). Outra semelhança é que ambos os processos acabam eliminando aquilo que é imprestável (grãos inapropriados, no caso do feijão; “excessos”, no caso da escrita).

Na segunda estrofe, por sua vez, é feita uma distinção entre os dois processos: no catar feijão, é necessário eliminar aquelas pedrinhas que machucam, se mastigadas, e que podem até colocar em risco os dentes. Porém, a “pedra” deve ser mantida no texto poético, pois ela “dá à frase seu grão mais vivo: / obstrui a leitura fluviente, flutual, / açula a atenção, isca-a com o risco”.

Em outros termos, João Cabral de Melo Neto propõe que a linguagem literária deve ser diferenciada, viva, capaz de chamar a atenção sobre si mesma, obstruindo aquela linguagem automática do dia a dia que falamos normalmente sem se preocupar. O poeta entende, nesse caso específico, que o literário se define por sua linguagem capaz de fazer o leitor parar para pensar. As palavras *fluviente* e *flutual* empregadas no poema são exemplos de literariedade. São neologismos do poeta, criados a partir da troca das partes finais das palavras flutuante e fluvial.

A concepção de ensino que pode decorrer da análise do poema é a de que devemos sempre procurar a “pedra” no texto literário para reforçar a qualidade da escrita e do autor, a grandeza da obra, pois o aspecto linguístico bem elaborado seria o elemento definidor de seu caráter altamente literário.

O caráter metalinguístico dos dois textos – *Procura da poesia* e *Catar feijão* – naturalmente nos convidam à reflexão sobre a escrita e a linguagem literária. Depreende-se de ambos uma concepção de literatura, uma noção atrelada à linguagem diferenciada que a literatura pode apresentar, de modo a marcar a sua singularidade artística. Facilmente, podemos estabelecer uma associação com a ideia de literariedade defendida pelos formalistas russos.

A grande questão é: até que ponto os professores estão atentos à vinculação existente entre textos como esses a um paradigma específico de ensino da literatura? E mais: até que ponto são capazes de entender os aspectos positivos e, sobretudo, os desafios que estão por trás de uma metodologia de ensino?

Como dissemos antes, a seleção de textos literários a serem abordados em sala de aula, bem como o conceito de literatura assumido pelo professor e pelo livro

didático, são capazes de nortear uma prática docente em que a literatura será concebida de uma forma específica ao longo da vida do aluno.

Outras questões, então, surgem: a literatura ensinada e apresentada na escola é excludente e elitizada? É conscientizadora? Abarca a tradição e a contemporaneidade, o cânone e as novidades?

3 O paradigma de ensino analítico-textual e alguns de seus desafios

O uso dessa expressão “paradigma de ensino analítico-textual” é devedor da classificação apresentada por Rildo Cosson em *Paradigmas do ensino da literatura* (2020). Nessa obra, o autor discorre sobre os modelos de ensino que se consolidaram historicamente ou podem se consolidar contemporaneamente na prática do ensino.

Este paradigma, ensina Cosson (2020, p. 94), ganhou forma a partir dos anos 1970 e foi fortemente construído pelas bases da estilística, do *new criticism*, do formalismo russo e, também, do estruturalismo. Nesse contexto, dois aspectos se destacam nessa abordagem:

o elemento que define a literatura [...] é o grau de elaboração estética das obras, ou seja, é considerado literário todo texto que tenha uma alta elaboração estética. [...] Essa expressão estética, que é o coração da noção de literatura no paradigma analítico-textual, pode ser definida pelo simples posicionamento da literatura entre outras artes, logo compartilhando com elas, segundo seus objetos específicos, o lugar destinado às artes em geral. Nesse caso, a literatura é a arte da palavra, assim como a música é a arte do som e a pintura, a arte da cor. (COSSON, 2020, p. 73-74).

Nesse sentido, o paradigma analítico-textual objetiva, acima de tudo, desenvolver a consciência estética do aluno a fim de que ele reconheça e aprecie textos literários de qualidade. Entretanto, “tal tarefa não é simples e exige preparação, esforço e conhecimento tanto do professor quanto do aluno” (COSSON, 2020, p. 77).

Além disso, o autor ressalta outros objetivos desse paradigma, mas realiza uma síntese de todos eles ao afirmar que “o centro desses objetivos é o tratamento analítico dado ao texto literário”, fomentando um conhecimento técnico da literatura (COSSON, 2020, p. 78).

Não se trata de uma análise suportada exclusivamente pela gramática tradicional, mas de uma análise em que a leitura de determinada obra como texto seja materialmente construído, uma vez que

O paradigma analítico-textual defende que a obra contém em si mesma todos os elementos necessários para determinar a sua leitura. Por isso, a análise não pode se apoiar em pressuposições subjetivas, genéricas ou externas, antes requer uma abordagem objetiva ou tecnicamente rigorosa do texto para que se possa ultrapassar a superfície da literalidade, além de revelar o sentido mais profundo da literariedade. (COSSON, 2020, p. 78).

Quanto à metodologia, o paradigma analítico-textual aponta a análise como elemento fundamental, de modo que tem por preferência trabalhar com “textos curtos, a leitura repetida, a aplicação de uma grade descritiva e o comentário” (COSSON, 2020, p. 80). Desse modo, o autor destaca que o trabalho analítico se encerra no próprio texto e não o ultrapassa, tendo em vista que “o fim já é a apreciação estética e nada do que está para além do texto” (COSSON, 2020, p. 80).

Na prática, a aplicação do paradigma analítico-textual pode ser dividida em quatro etapas: 1) preparatória, que consiste na distribuição e na apresentação do texto; 2) leitura de reconhecimento, em que o texto pode ser lido em voz alta pelo professor ou pelos alunos de forma silenciosa; 3) análise textual que se concentra na descrição minuciosa do texto de acordo com as categorias de análise previamente instituídas; 4) interpretação, que busca reunir os elementos descritos anteriormente em um todo coerente que seria a leitura mesma obra (COSSON, 2020, p. 91-2).

É válido ressaltar, por sua vez, que essa metodologia pode enfrentar algumas dificuldades e sofrer críticas por, basicamente, dois motivos:

Em primeiro lugar, supõe-se que o aluno deva reproduzir de maneira semelhante em outro texto a análise do professor, quando, na verdade, sua atividade deveria ser tão somente realizar aproximações ou tentativas de leitura do texto segundo os procedimentos analíticos observados. [...] Depois, reclama-se que a análise, por conta de seu aparato descritivo, anularia a fruição do texto, impedindo ou dificultando a leitura sensível que é responsável pela fruição estética e até mesmo qualquer interação dos alunos com a obra. (COSSON, 2020, p. 81).

O autor concorda com as críticas a esse método porque a referida abordagem enfatiza, de fato, os elementos textuais de uma obra literária e, conseqüentemente, conduz a uma leitura excessivamente descritiva em detrimento da compreensão e da interpretação, ou seja, o conteúdo literário é minimizado em favor da forma.

Por fim, nota-se que há pontos negativos e positivos em torno desse paradigma (assim como em qualquer outro método e concepção de ensino). No entanto, cabe ao docente escolher por qual caminho irá trilhar sua aula literária com seus alunos, de modo que coloque no centro de seus objetivos aquilo que melhor atende a sua turma.

Considerações finais

Ao nos aproximarmos do desfecho desse artigo, importa juntar as peças que foram espalhadas ao longo do texto. Os poemas analisados – *Procura da poesia e Catar feijão* –, na proposta que carregam, intrinsecamente, sugerem uma concepção de literatura à medida que, metalinguisticamente, apresentam quais seriam os fatores linguísticos caracterizadores do fenômeno poético. Essa ênfase numa concepção que prima por uma apreciação estética converge com o que é preconizado no paradigma de ensino da literatura chamado de analítico-textual.

Essa aproximação entre texto literário, aspectos conceituais e teóricos que eles podem carregar e metodologia do ensino exige do professor um conhecimento no mínimo razoável de pressupostos teóricos, analíticos e metodológicos, de modo a superar possíveis limitações que eles impõem.

Em outras palavras, abordar a literatura a partir de um critério puramente estético pode até elevar o nível dos alunos rumo a uma percepção mais especializada da arte, mas essa abordagem não pode ser exclusiva. Nesse sentido, cabe ao professor dominar os diversos conceitos da literatura, entendendo as motivações e as contingências que carregam.

Ousamos, assim, afirmar que, em sala de aula, as escolhas literárias dos docentes, a partir de alguma concepção adquirida sobre literatura, relaciona-se com poder e com o destino que o texto literário pode ter na vida dos alunos.

No paradigma analítico-textual, a aula é “centrada no professor e tende a ignorar a contribuição dos alunos e instaurar na prática a leitura única ou autorizada” (COSSON, 2020, p. 95). É pertinente, então, perguntar: o que queremos ensinar nas aulas de literatura? Um conhecimento técnico como finalidade última? A apreciação estética por parte dos alunos é restritiva a um tipo de obra?

Dessa forma, mesmo diante de tantas dificuldades e desafios, como a própria noção do que é ou não considerado literatura, ou de qual abordagem o professor deve se ater frente a tantas existentes, não custa nada lembrar que o professor dispõe de um arsenal de metodologias, concepções, teorias e textos, os quais podem ser utilizados em sua prática docente.

Seu desafio maior, portanto, é ter a devida noção de todo esse aparato e buscar definir objetivos que possam, de fato, promover a leitura literária a partir de uma

compreensão da literatura em suas amplas e diversas possibilidades: que venham os Drummonds e os Cabrais, mas também os autores não canonizados; que venha a linguagem “elaborada”, mas também a simples; que venha a ficção e a biografia; que venham os clássicos e os best-sellers; que venha, por fim, o retórico e o poético.

Referências

- ABREU, Márcia. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: Unesp, 2003.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. Procura da poesia. In: **A rosa do povo**. 23. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino de literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.
- EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- FIORIN, João Luiz. Fruição artística e catarse. In: **Letras**. Santa Maria, v. 20, jan./jun, p. 11-38, 2000.
- HANSEN, João Adolfo. Leituras Coloniais. In: ABREU, Márcia (org.). **Leitura, História e História da Leitura**. FAPESP; Mercado de Letras, 1999.
- LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. 17. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- MELO NETO, João Cabral de. Catar feijão. In: **A educação pela pedra e depois**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997, p. 16-17.
- PROENÇA FILHO, Domício. **A linguagem literária**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.

BETWEEN THE BOUNDARIES OF THEORY, ANALYSIS AND TEACHING: SOME CHALLENGES FOR THE LITERATURE TEACHER

Abstract

There are several challenges that teaching literature can bring to the high school teacher. Teaching preparation, in addition to requiring theoretical and methodological knowledge, requires their proper articulation with the objectives that are sought with literary reading. The selection of texts to be analyzed in the classroom and the indication of the textbook cannot be considered as mere teaching routines, as such choices will directly affect the profile of the reader to be formed and indicate whether these choices are exclusive or not. . Therefore, the main problem encountered in carrying out this work refers to the fact that there are several approaches, methods and / or concepts for the teaching of Literature. In this context, this article seeks to reflect on the notion of literature from the idea of literariness developed by Russian formalists, explaining how this notion fits into the analytical-textual teaching paradigm and enumerating the challenges that this teaching approach can bring to the teacher of literature. To carry out this study, the methodology adopted is based on qualitative research of a bibliographic nature, supported by some authors such as Abreu (2003); Cosson (2020); Eagleton (2003); Fiorin (2000); Hansen (1999) and Lajolo (1995).

Keywords

Challenges. Literature teaching. Aesthetic appreciation. Literature concept.

Recebido em: 28/02/2021

Aprovado em: 18/05/2021

A literatura que gagueja e a experiência ética na educação

Gabrielle Forster⁵²
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Resumo

Ao reconhecer o descrédito crescente que envolve a literatura como disciplina, assim como a descaracterização da mesma com sua integração ao conteúdo de língua portuguesa, conforme a proposta da BNCC (2018), o presente artigo se propõe a questionar sobre o seu papel educacional e sobre a sua capacidade de propiciar uma experiência ética. A partir disso, nos perguntamos: o que pode a literatura, hoje? Ela carregaria em si uma função essencial? De que modo ela se relaciona com a dimensão da ética, do humano e do social? A análise de tais questões nos leva não apenas a considerar, com Antonio Candido, que a fruição da literatura constitui um direito universal, mas também a reconhecê-la como uma grande aliada para a efetivação de uma educação menor, conforme a proposta de Sílvio Gallo. Se a literatura, enquanto ponte de acesso ao outro, pode possibilitar aos sujeitos uma tomada de posição consciente, tanto em relação a si mesmos, de modo a tornarem-se protagonistas de suas próprias existências, quanto ao ambiente social no qual estão inseridos, sua importância para o âmbito educacional é crucial, pois aqui se anuncia uma tarefa coletiva.

Palavras-chave

Literatura. Ética. Educação.

⁵² Mestre em Letras (História da Literatura) pela Universidade Federal do Rio Grande (2011) e Doutora em Letras (Estudos Literários) pela Universidade Federal de Santa Maria (2015).

A colocação de Barthes de que “a literatura não nos permite andar, mas permite respirar” (BARTHES, 2003, p. 172), desloca uma necessidade básica e fisiológica do humano para o campo do literário, de modo que a literatura adquira não apenas importância no contexto de nossa existência, mas se torna elemento vital para a mesma. Porém, se a respiração é movimento involuntário atrelado à nossa sobrevivência, o encontro com a literatura será sempre mediado pelas perspectivas, institucionalizações e mecanismos de poder originados no âmbito cultural. Assim, cabe-nos questionar o seu papel e suas potências dentro de nosso contexto, para que suas possibilidades de intervenção na vida não se tornem inadequadas ou obsoletas.

As críticas à abordagem da literatura no ensino básico não é assunto recente. Sua utilização de modo fragmentado ou como pretexto para as aulas de português, assim como a substituição da leitura efetiva pelo conhecimento da periodização literária, figuram entre os pontos mais frágeis encontrados na disciplina. Disso resultam propostas como a de letramento literário, apresentada por Rildo Cosson, na tentativa de indicar novos caminhos para um ensino/aprendizagem significativo da literatura, visando “[...] a formação de um leitor cuja competência ultrapasse a mera codificação de textos, de um leitor que se apropria de forma autônoma das obras e do próprio processo da leitura, de um leitor literário, enfim” (COSSON, 2004, p. 120).

Atualmente, tais deficiências somam-se à seguinte problemática: a perda da autonomia da disciplina com a sua integração aos estudos da língua portuguesa, conforme a proposta da BNCC (2018). O documento, que segue os Parâmetros Curriculares Nacionais e sua divisão por áreas do conhecimento, lhe dedica pouca atenção, além de tornar as diretrizes para esse estudo demasiado abstratas e dispersas. Nesse sentido se constrói a avaliação do documento, feita por Rodrigues, para quem, no que tange aos estudos literários, “a proposta preliminar é mais que falha, omissa, e quando a menciona, o faz em quadro teórico que nos parece inadequado” (RODRIGUES, 2017, p. 1-2). Para ele, “a literatura é tratada como apêndice, quando deveria ser o centro irradiador que congrega disciplinas, habilidades e competências” (RODRIGUES, 2017, p. 22), já que tem a capacidade de articular as três competências almejadas para a educação, ou seja, as competências pessoais e sociais, as cognitivas e as comunicativas.

A inclusão minimizadora e excludente da literatura na grande área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, atesta mais uma vez, que “a literatura, como disciplina escolar e universitária, parece ameaçada de desaparecer” (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 17), conforme observa a autora citada, considerando que Barthes já havia detectado sinais de desuso, entre os quais constava o “desprestígio de seu ensino”.

Logo, as discussões acerca do desgaste da literatura não são recentes, pois há tempos se fala de um possível fim que repercute numa espécie de descrédito quanto à sua função no âmbito educacional.

Adorno pensa que talvez ela não seja mais possível depois de Auschwitz, porque ela não impediu aquele horror, o desumano. Já Blanchot, em diálogo com o esvaziamento do conceito de absoluto na arte, proposto por Hegel, observa que “a literatura vai em direção a ela mesma, em direção à sua essência, que é o desaparecimento” (BLANCHOT, 2005, p. 285). Benjamin discorre sobre a perda da aura da obra de arte na era da reprodutibilidade técnica. Enquanto Todorov escreve um ensaio que se intitula a literatura em perigo. Mesmo assim, conforme observa Perrone-Moisés, em *Mutações na literatura do século XXI*, a literatura segue bem viva, o que se verifica no grande número de publicações, feiras e concursos literários, sendo por isso que a autora propõe, desde o título, a ideia não de uma morte, mas de uma modificação engendrada a partir da ruptura com os moldes da alta modernidade. A literatura “[...] é incessantemente disseminada e inseminadora, infinitamente reinterpretada. Por isso, não há razão para se fazer o luto da literatura” (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 53).

Portanto, frente ao desprestígio crescente e às medidas atuais tomadas pelo MEC no que tange à referida disciplina, se torna crucial nos indagarmos sobre o papel da literatura na educação, questionando-nos sobre a sua capacidade (ou não) de propiciar uma experiência ética, no sentido de ampliar o campo do sensível e de possibilitar aos sujeitos uma tomada de posição consciente, tanto em relação a si mesmos, de modo a tornarem-se protagonistas de suas próprias existências, quanto em relação aos outros e ao ambiente social no qual estão inseridos, e a partir do qual irão atuar com responsabilidade, empatia e criticidade. Por isso, se faz relevante refletir sobre o que ela pode, hoje. Ou seja, para que serve a literatura? Ela carregaria em si uma função essencial? Em que sentido ela se relaciona com a ética, com a dimensão do humano e do social?

Essas perguntas soam muito importantes, sobretudo nesse contexto crítico no qual estamos vivendo. Crítico no que se refere à experiência da pandemia originada pela covid-19 e tudo que ela acarreta, levando-nos, então, a questionar se a literatura pode ajudar-nos no sentido da reinvenção, sobretudo nos momentos em que isso se faz necessário, apontando para outras possibilidades de existência e de experiência pessoal e interpessoal. E crítico também no âmbito político, no qual se observa um achatamento, um retrocesso no plano das ideias e das ações, com a crescente

desconsideração das alteridades, da educação, do próprio planeta como um organismo vivo, de modo que nós poderíamos falar de uma dessensibilização, de uma objetualização do sujeito que, evidentemente, serve para manter mecanismos de poder que já estavam sendo questionados e deslegitimados.

Posto isso, retomamos a pergunta: qual a importância da literatura na nossa constituição enquanto subjetividades e na nossa relação com o social? Ela nos permite um conhecimento de nós mesmos e do mundo, uma fruição que não pode ser dispensada? De acordo com Antonio Candido, em dois artigos bem conhecidos “O que pode a literatura?” e “O direito à literatura”, um dos primeiros aspectos a considerar-se nessa discussão é uma espécie de necessidade universal que todos nós temos de ficção e de fantasia, e que se expressa desde as formas populares até as mais complexas. Segundo o autor, nós não vivemos sem alguma forma de fabulação, sendo ela uma importante ferramenta para recriar e reinventar as nossas próprias possibilidades de existência. Para ele, “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 2011, p. 182), entendendo por humanização

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (CANDIDO, 2011, p. 182).

Como todos os povos, em todas as épocas, sempre se valeram de alguma espécie de fabulação, ela é algo que nos configura, e, ao ser pensada assim, como uma necessidade universal do humano, a literatura constitui um direito, ao qual todos devíamos ter acesso. Assim, “uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito alienável” (CANDIDO, 2011, p. 193).

Como a literatura sempre implica um trabalho de mediação entre forma e conteúdo, invenção e realidade, ela contribui para a formação da nossa personalidade a partir do estabelecimento dessa ponte. Mas não no sentido de propagação de convenções, de transmissão de conhecimento de acordo com os valores dominantes e a pedagogia oficial, pelo contrário, ela se manifesta e se expressa como a própria vida, com altos e baixos, conflitos, posições, lutas, potências. Conforme explica Antonio Candido:

A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante (CANDIDO, 2011, p. 177).

É a partir dessa abertura a diferentes perspectivas e ao conflito que pode surgir delas que a literatura nos faz experimentar linhas, potências de vida. Por isso que as grandes obras fogem a modelos maniqueístas e dualistas, optando por problematizar o humano e as relações em toda a sua complexidade. Pelo mesmo motivo, como explica o crítico citado, não raras vezes a literatura é olhada com desconfiança, e muitas obras são excluídas à medida que não veiculam valores sociais hegemônicos. Disso resulta toda a discussão, crítica e revisão do cânone androcêntrico: masculino, heterossexual, branco, elitista.

Seguindo com Candido, para aprofundar um pouco mais, o primeiro aspecto humanizador da literatura é veiculado a partir de sua estrutura, pois essa composição de um todo articulado e organizado, que é uma obra, nos deixa mais capazes de organizar nossos sentimentos e visão de mundo. Em suas palavras, “a produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado [...]. A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo” (CANDIDO, 2011, p. 179). Portanto, mesmo que inconscientemente, ela orienta a coesão mental, trabalha no sentido de percepção da articulação das partes, dos diálogos e encontros.

Por outro lado, sabemos que essa estrutura não é um código vazio; ela estabelece relações com o externo, comunica, sendo a obra sempre essa fusão intrínseca entre forma e conteúdo. Um exemplo clássico é *Dom Casmurro*. Trata-se de um livro sobre uma traição, sobre um ciumento ou sobre uma dúvida insolúvel dentro da própria obra? Como é narrado em primeira pessoa, por um narrador não confiável, teremos que ficar com a última opção. Na mesma linha de raciocínio, também não podemos dizer simplesmente que *A paixão segundo G.H* é a história de um encontro aterrorizante e epifânico de uma mulher com uma barata esmagada na porta do guarda-roupa, e esse é o enredo. Mas a dissolução da trama narrativa, feita no romance de Lispector, possibilita um crescimento de percepção que se abre na busca constante por outras palavras, por dizer o indizível, o inominável, o que está além das formas convencionais de pensamento. Logo:

Quando recebemos o impacto de uma produção literária, oral ou escrita, ela é devido à fusão inextricável da mensagem com sua organização [...]. Em palavras usuais; o conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere (CANDIDO, 2011, p. 180).

Em suma, a literatura problematiza tanto pela linguagem quanto pelo conteúdo as dimensões da existência e das relações. Por isso é que pode surgir um perigo nas literaturas ditas engajadas, que se tornam panfletárias, e na crítica de viés marxista quando somente focaliza o conteúdo e acredita que a literatura deva ter essa função de conscientização e defesa de um determinado ponto de vista. Quando assim, se tornam “[...] posições falhas e prejudiciais à verdadeira produção literária, porque têm como pressuposto que ela se justifica por meio de finalidades alheias ao plano estético, que é o decisivo” (CANDIDO, 2011, p. 183), já que é ele que torna uma obra autêntica e faz com que ela consiga mobilizar pontos de vista humanizadores e políticos.

E a política se faz justamente no dissenso, como coloca Rancière, ou seja, no desentendimento provocado por uma percepção distinta que intervém nas ordens vigentes, deslocando um corpo do lugar ao qual estava destinado e tornando audível o que antes se pronunciava apenas como ruído. Nisso também reside a relação da política com a arte, já que segundo o autor citado, a resistência não está na oposição ou na denúncia explícita, mas na redistribuição polêmica dos corpos, discursos e lugares, suscitando a possibilidade de uma transformação afetiva, pois

A política da literatura diferencia-se do engajamento dos escritores ao serviço de uma causa e da interpretação que as suas ficções podem dar das estruturas sociais e dos conflitos políticos. A política da literatura supõe que a literatura aja, não propagando ideias ou representações, mas criando um novo tipo de “senso comum”, reconfigurando as formas do visível comum e as relações entre visibilidade e significações. Esta política é, pois, consubstancial a um estatuto da escrita, ao seu modo de se posicionar, à forma de experiência sensível que ela relata, ao tipo de mundo comum que ela constrói com os que leem (RANCIÈRE, 2007, online).

Sobre o que pode a literatura, Antoine Compagnon também se pronuncia num ensaio intitulado “Literatura para quê?”, e no qual ele questiona “qual é a pertinência da literatura para a vida? Qual é a sua força, não somente de prazer, mas também de conhecimento, não somente de evasão, mas também de ação?” (COMPAGNON, 2009, p. 24). Para pensar um pouco sobre isso, discorre sobre os três poderes assumidos por ela ao longo do tempo. O primeiro, conforme ele explica, vai na linha da definição clássica de Aristóteles de *mimesis*. Diferente de Platão, que via a literatura como uma cópia distorcida da realidade e, portanto, prejudicial aos homens,

Aristóteles a compreende como representação criativa, ou seja, nem verdadeiro, nem falso, mas possível, configurando, assim, o conceito de verossimilhança, utilizado até hoje no âmbito dos estudos literários. A partir disso, a função da literatura residiria em instruir, agradando, de modo que ela seria responsável pela propagação de uma experiência diretamente relacionada com o humano e com o social e que repercutiria na purgação catártica das emoções.

O segundo poder da literatura, iniciado no Iluminismo e aprofundado no Romantismo vê a literatura como remédio, capaz de libertar os indivíduos da sujeição às autoridades, o que configura uma noção de literatura empenhada, engajada e capaz de contestar os mecanismos de poder. Nessa linha se configurará também a crítica marxista, as obras realistas e naturalistas, cujo foco recai no conteúdo, tirando de certa forma a liberdade da literatura. Nesse caso, “a literatura é de oposição: ela tem o poder de contestar a submissão ao poder [mas] resulta disso um paradoxo irritante: a liberdade não lhe é propícia, pois priva-as das servidões contra as quais resistir” (COMPAGNON, 2009, p. 34).

Por outro lado, o terceiro poder, mencionado por Compagnon, se volta para a sua linguagem e para a sua capacidade de subverter a língua comum, de corrigir os defeitos da mesma, de compensar sua insuficiência. Ou como diria Bergson, citado pelo Compagnon, “[...] de nos fazer ver o que não percebemos naturalmente” (COMPAGNON, 2009, p. 37). Mas como a literatura poderia subverter a linguagem? De que modo?

Em *A aula*, Barthes observa que a língua é fascista, não porque ela impede de dizer, mas porque ela obriga a dizer, dentro de uma estrutura, de um sistema linguístico e de um discurso corrente que sustenta determinados valores. Para ele, desde sua organização como código a língua oprime, à medida que define e classifica. Como exemplo, explica que sempre devemos escolher entre dois gêneros, de modo que ao nos movermos apenas entre o masculino ou o feminino não há espaço para todas as nuances que existem entre os dois. Além disso, observa que marcamos a relação com o outro pelo “eu” e o “você”, na linha dos constantes binarismos excludentes e apontando para uma relação indivíduo/indivíduo como algo separado, o que desconsidera o processo de devir, em que numa relação um se transforma tanto quanto o outro. No discurso também repetimos sentidos, mensagens, funções, por exemplo, de objetividade, de utilitarismo. Da mesma forma que seguimos padrões de existência, conforme mostra Barthes na

análise semiológica feita em *Mitologias*, ao analisar como diferentes discursos manipulam a opinião pública.

É que em consonância com Foucault, Barthes também observa a relação intrínseca entre saber e poder e não considera o poder de modo centralizado, no Estado, nas classes, nos grupos, mas o toma como algo multifacetado, que vaza por todos os lugares e que está sempre à espreita. Não apenas macro, mas também micropolítico, ou seja, na moda, nas opiniões, nos jogos, nos esportes, nas relações familiares, nas expressões subjetivas. Como não há um fora da linguagem – nós somos sujeitos de linguagem –, qual seria o modo de escapar, então? Jogando, trapaceando com a linguagem. Deslocando a linguagem, usando ela de modo inesperado. Essa possibilidade, Barthes encontra na literatura, vista como “[...] essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem” (BARTHES, 2007, p. 16).

Segundo o autor citado, tais aspectos se vinculam ao fato de ela não estar atrelada ao utilitarismo e à propagação de verdades universais, não se move no caminho de uma pretensa objetividade, mas “[...] encena a linguagem, em vez de simplesmente utilizá-la [...]” (BARTHES, 2007, p. 19) e parte do estabelecimento de relações singulares, do particular. Nela se interconectam todas as ciências, todos os saberes, histórico, sociológico, psicológico, político, filosófico, etc., sem que ela se fixe em algum. Ela estabelece relações, forma compostos. Daí aquela ideia do *Candido* mencionada anteriormente de que a literatura faz viver a vida, com seus conflitos, pontos de encontro, altos e baixos, luzes e sombras. Disso também resulta a noção barthesiana de que a literatura é o próprio fulgor do Real.

Foucault também considera o discurso literário como um dispositivo de poder diferente dos outros, porque ele assume seu estatuto de ficção. Por não se pretender objetivo, científico, e não desconsiderar a própria materialidade da palavra e suas imbricações ideológicas, adquire liberdade, se torna excessivo. Por isso, ele “[...] mostrava que todos os discursos eram só literatura mas que, como somente esta assumia seu estatuto, por um tipo de ironia poética ela se sobrepunha aos outros e conservava a sua grandeza” (COMPAGNON, 2009, p. 40).

Nessa abertura e nessa esquiva reside a chance de uma literatura menor, conforme a pensam Deleuze/Guattari, ou seja, atravessada por linguagens menores que desterritorializam uma linguagem supostamente maior. Ao fazer vazar linhas de fuga, potencializam novas formas de existência e de experiência, à medida que arrastam a

língua para fora de seus sulcos costumeiros, fazendo-a delirar. Mas, para isso, é preciso que cada escritor encontre seu método, trace em sua própria língua uma “[...] espécie de língua estrangeira, que não é uma outra língua, nem um dialeto regional redescoberto, mas um devir-outro da língua, uma minoração dessa língua maior, um delírio que a arrasta, uma linha de feitiçaria que foge ao sistema dominante” (DELEUZE, 1997, p. 16). Como também observa Cixous:

Todo el mundo sabe que existe un lugar que no está obligado ni económica ni políticamente a todas las bajezas y a todos los compromisos. Que no está obligado a reproducir el sistema. y es la escritura. Y si hay una parte que puede escapar de la repetición infernal está por allí, donde se escribe, donde se sueña, donde se inventan los nuevos mundos (CIXOUS, 1995, p. 26).

A literatura está sempre Tateando, gaguejando, estabelecendo possíveis a partir de um composto de relações singular, sem a pretensão, contida em seu próprio estatuto, de apresentar-se como verdade, como preceito. Nesse sentido, ela é não instrumental e nos ensina como a vida, não com instruções, mas porque faz viver. Em outras palavras, a literatura contém em si uma abertura que sempre nos ensina pelo particular, pela experimentação de possíveis. Por isso, “[...] na capacidade de formular perguntas relevantes, sem a pretensão de possuir respostas definitivas” (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 35), reside uma das grandes importâncias do literário, segundo Perrone-Moisés.

Já para Compagnon, o fato de ela mostrar-se inacabada, de estar sempre farejando possíveis por meio do estabelecimento de variadas conexões, faz com que ela nos ensine “[...] a melhor sentir, e como nossos sentidos não tem limites, ela jamais conclui” (COMPAGNON, 2009, p. 51). Além disso, conforme indica o mesmo autor, como cada obra é única e apresenta suas peculiaridades de tempo, culturas, estilos, geografias, possibilita que entremos em contato com o outro, distante, diferente de nós. Por isso, o autor observa que:

O próprio da literatura é a análise das relações sempre particulares que reúnem as crenças, as emoções, a imaginação e a ação, o que faz com que ela encerre um saber insubstituível, circunstanciado e não resumível sobre a natureza humana [...]. A literatura deve, portanto, ser estudada porque oferece um meio – alguns dirão até mesmo o único – de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos. (COMPAGNON, 2009, p. 47).

Não seriam esses motivos suficientes para considerarmos a relação do literário com a ética? Ao deixar correr linhas de vida, possíveis existenciais e

relacionais, a literatura também nos incita a descobrir os afetos de que somos capazes. A provar nossas próprias potências. A experimentar-nos no trajeto e nos encontros. Como coloca Bakhtin:

Se eu mesmo sou um ser acabado e se o acontecimento é algo acabado, não posso nem viver, nem agir: para viver, devo estar inacabado, aberto para mim mesmo – pelo menos no que constitui o essencial da minha vida –, devo ser para mim mesmo um valor ainda por-*vir*, devo não coincidir com a minha própria atualidade (BAKHTIN, 1997, p. 33).

É nesse vir a ser contínuo, ou nessa falta de ser, como pensa Beauvoir, em *Por uma moral da ambiguidade*, que reside a possibilidade de uma experiência ética, ou seja, na não obrigatoriedade de encarnar uma essência ou cumprir um destino. É essa liberdade, essa ambiguidade, que desvela o ser, que o faz lançar-se no mundo e assumir os riscos de sua própria existência e experiência.

Cabe a cada um fazer-se falta de aspectos mais ou menos diversos, profundos e ricos do ser. O que chamamos de vitalidade, de sensibilidade, de inteligência não são qualidades prontas, mas uma maneira de se lançar no mundo e de desvelar o ser” (BEAUVOIR, 2005, p. 40).

É nisso que reside a escolha ética. Nessa liberdade, nessa potência da falta. Nas palavras de Agamben “há, de facto, algo que o homem é e tem de ser, mas este algo não é uma essência, não é propriamente uma coisa: *é o simples facto da sua própria existência como possibilidade ou potência*” (AGAMBEN, 1993, p. 38, grifo do autor). Uma vida que aceita pôr-se em jogo nos seus gestos, como ele diz.

Mas nós sabemos que para que isso de fato se efetue, é preciso crítica, questionamento, é preciso que se dê espaço para o outro e para o outro de si mesmo. É preciso estar aberto aos afetos que nascem dos encontros. O que não acontece dentro de um paradigma escolar de docilização dos corpos, na acepção foucaultiana do termo; em que a punição não se dá pela violência, mas pela disciplina, que visa à homogeneização do sujeito em padrões e modelos, retirando toda a sua autonomia como ser pensante. E pensar é resistir, porque é expor-se ao desequilíbrio, colocar-se em estado de perda, o que desafia toda a lógica da acumulação e do capital.

Com essa passagem de um regime de soberania para um modelo disciplinar, entramos na esfera da bipolaridade, conforme define Foucault, na qual é a própria vida em sua riqueza de possibilidades que tem sido – cada vez com mais frequência e intensidade – controlada e capturada pelo poder, que “[...] nessa sua forma mais

molecular, incide diretamente sobre as nossas maneiras de perceber, de sentir, de amar, de pensar e até mesmo de criar” (PELBART, 2007, p. 57).

Logo, é “a vida que se torna resistência ao poder quando o poder toma como objeto a vida” (DELEUZE, 2005, p. 99). Por isso, essa aposta numa subjetividade processual, dinâmica, que a literatura pode nos oferecer. São linhas de vida que correm ali, possíveis existenciais, relacionais; não concluídos, feitos no trajeto, escavados por meio das palavras, que sempre podem dispor e (des)organizar de modos diferentes o próprio caos que organizamos diariamente. Portanto, esse convite ao jogo, ao outro, inclusive de nós mesmos, e à possibilidade de criar novas disposições, que a literatura põe em evidência, nos incita à invenção de possíveis na própria existência.

É essa a aposta: que a gente se invente, se reinvente, experimente novas formas de ser e de relacionar-se. Para isso, conforme explica Sueli Rolnik, não podemos buscar o apaziguamento de uma subjetividade sólida e imutável, porque isso obstrui o desassossego e a incompletude que nos constitui e que nos força a perscrutar novas cartografias. Logo, “não se trata de alucinar um dentro para sempre feliz, mas sim de criar as condições para realizar a conquista de uma certa serenidade no sempre devir outro” (ROLNIK, 1997, p. 6).

Tal dinâmica é algo que devemos levar para a sala de aula. Possibilitar isso aos alunos e aplicar na nossa própria prática docente. Desconcertar, provocar, incitar, desaprender. A partir disso é que se pode colocar em circulação uma forma de atuar em consonância com a figura do professor militante, no sentido posto por Silvio Gallo. Diferente do professor profeta, aquele configurado no âmbito da modernidade e que fazendo a crítica das condições de seu contexto, apontava para possibilidades futuras, o professor militante cria e faz viver esse possível desde sua vivência e experiência, reinventando diariamente essas possibilidades por meio da troca entre os vários sujeitos envolvidos.

Nas palavras do autor, enquanto o professor profeta era aquele que “[...] vislumbrando a possibilidade de um novo mundo fazia a crítica do presente e procurava apresentar, então, a partir da crítica do presente, a possibilidade de um mundo novo” (GALLO, 2002, p. 171), o professor militante “[...] seria aquele que, vivendo com os alunos o nível de miséria que esses alunos vivem, poderia, de dentro desse nível de miséria, de dentro dessas possibilidades, buscar construir coletivamente” (GALLO, 2002, p. 171). Portanto, em vez de buscar uma alternativa que se apresentaria como visão, projeto a ser desenvolvido, essa ação docente, que se faz necessária hoje, aponta

para a busca de estratégias na própria atualidade e dentro das práticas e vivências singulares em sala de aula.

Por isso, o viés coletivo é o aspecto crucial dessa ação, envolvendo todas as relações que se processam no âmbito escolar, não apenas aquelas relacionadas ao ambiente da sala de aula. A partir dessa consciência cooperativa e atuante desde a própria singularidade dos grupos é que se busca a superação das condições de miséria com suas limitações decorrentes. Desse modo é que se pode colocar em circulação uma educação menor, nos termos pensado por Gallo, o qual se apropria de forma criativa do conceito deleuzo-guattariano de literatura menor, deslocando-o para pensar o âmbito educacional. Para ele, se

[...] a educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da LDB, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. [...] uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas [...] sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional (GALLO, 2003. p. 173).

Logo, o que a educação menor busca é fazer vazar essas normas, encontrar linhas de fuga. E essa fuga não é anulação, não é negar as circunstâncias, mas encontrar um meio de contorná-las para abrir novos caminhos. É a partir dela que nos tornamos capazes de desterritorializar as cartografias sugeridas por meio de uma clandestinidade criativa, já que essa linha não consiste nunca “[...] em fugir do mundo, mas antes em fazê-lo fugir, como se estoura um cano, e não há sistema social que não fuja/escape por todas as extremidades, mesmo se seus segmentos não param de se endurecer para vedar as linhas de fuga” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 78).

Nesse sentido, “a educação menor cria trincheiras a partir da qual se promove uma política do cotidiano, das relações diretas entre os indivíduos, que por sua vez exercem efeitos sobre as macro-relações sociais” (GALLO, 2002, p. 175). A ideia é produzir diferenças necessárias desde as vivências singulares, permitindo que a aprendizagem aconteça fora de uma normatividade homogeneizante. Por isso a importância de conexões rizomáticas, que não buscam concluir nem totalizar, mas experimentar, provar compostos, dar chance às multiplicidades. Esse é o ensinamento de Deleuze e Guattari, para a vida e para o pensamento, e a aposta de Gallo como um possível para a educação: “faça rizoma, mas você não sabe com o que você pode fazer

rizoma, que haste subterrânea irá fazer efetivamente rizoma, ou fazer devir, fazer população no teu deserto. Experimente” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 35).

Tal experimentação é algo que, como vimos, a literatura nos oferece e ensina por distintos caminhos. Assim, se torna uma grande aliada para pôr-nos à prova, fazer-nos questionar os mecanismos de captura e levar-nos ao vislumbre de novos horizontes interpessoais. Nessa tarefa coletiva que uma educação menor põe em evidência, a potência do literário não pode ser relegada. Portanto, que saibamos enxergar as pontes que conectam ela, o ensino e a aprendizagem.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. **A comunidade que vem**. Trad. de António Guerreiro. Lisboa: Editorial Presença, 1993.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARTHES, Roland. **A aula**. Tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2007.
- BARTHES, Roland. **Crítica e verdade**. 3. ed. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- BEAUVOIR, Simone. **Por uma moral da ambiguidade**. Tradução de Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- BLANCHOT, Maurice. **O livro por vir**. Trad. de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: _____. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.
- CIXOUS, Hélène. **La risa de la medusa**: ensayos sobre la escritura. Madrid: Anthropos, 1995.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.
- COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. Trad. de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Trad. de Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1997. Vol. 4.

GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor. *EDUCAÇÃO E REALIDADE*. p. 169-178. jul/dez, 2002. Disponível em: <file:///C:/Users/babif/Downloads/25926-98931-1-PB.pdf>. Acesso em: fev. de 2021.

PERRONE-MOISÉS, L. Literatura para todos. *LITERATURA E SOCIEDADE*, [S. l.], v. 11, n. 9, p. 16-29, 2006. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ls/article/view/19709>>. Acesso em: 17 fev. 2021.

PERRONE-MOISÉS, L. **Mutações da literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

RANCIÈRE, Jacques. **A democracia literária**. Entrevista concedida a Leneide Duarte-Plon. São Paulo: Trópico, 2007. Disponível em: <<http://p.php.uol.com.br/tropico/html/textos/2943,1.shl>>. Acesso em: jan. de 2021.

RODRIGUES, Rauer Ribeiro. Laudo avaliativo da versão preliminar da BNCC de língua portuguesa. *Portal BNCC*. 24p. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer_3_LP_Rauer_Ribeiro_Rodrigues.pdf>. Acesso em: 10 de fev. de 2021.

PELBART, Peter Pál. Biopolítica. *REVISTA SALA PRETA*, v.7, n.7, 2007. p. 57-66. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57320/60302>>. Acesso em: fev. de 2021.

ROLNIK, Suely. **Uma insólita viagem à subjetividade: fronteiras com a ética e a cultura**. 1997. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/viagemsubjetic.pdf>>. Acesso em: fev. de 2021.

STUTTERING LITERATURE AND ETHICAL EXPERIENCE IN EDUCATION

Abstract

Página | 217

Recognizing the growing discredit that involves literature as a discipline, as well as its lack of characterization with its integration with Portuguese language content, as proposed by the BNCC (2018), the present article proposes to question about its educational role and about their ability to provide an ethical experience. From this, we ask ourselves: what can literature do today? Would it carry an essential function in itself? How does it relate to the ethical, human and social dimensions? The analysis of such questions leads us not only to consider, with Antonio Candido, that the enjoyment of literature constitutes a universal right, but also to recognize it as a great ally for the realization of a smaller education, according to the proposal of Sílvio Gallo . If literature, as a bridge of access to the other, can enable subjects to take a conscious position, both in relation to themselves, in order to become protagonists of their own existences, as well as the social environment in which they are inserted, their importance for the educational field is crucial, as here a collective task is announced.

Keywords

Literatura. Ethic. Education.

Recebido em: 21/02/2021

Aprovado em: 14/06/2021

A Literatura e os estudos literários na escola: algumas reflexões

Pablo Lemos Berned⁵³
Universidade Federal do Fronteira Sul (UFFS)
Demétrio Alves Paz⁵⁴
Universidade Federal do Fronteira Sul (UFFS)

Resumo

A sala de aula é um espaço privilegiado para a formação de leitores. Entretanto, diversos são os fatores que contribuem para que as escolas tenham dificuldades de cumprir seu papel estratégico em motivar o hábito de leitura de textos literários entre jovens. Neste ensaio, nosso objetivo consiste em compartilhar reflexões sobre o papel que o professor deve assumir como agente mediador de leitura. Ao longo do texto, questionamo-nos sobre fundamentos que orientam e justificam o ensino de literatura no espaço escolar, partindo de nossa experiência na formação de professores, seja por meio de componentes curriculares na graduação em Letras, estágios, projetos de pesquisa, ações de extensão e programas de iniciação à docência. Os dilemas postos exigem que o professor seja um leitor ativo e curioso, capaz de sensibilizar seus estudantes para os efeitos estéticos que a literatura provoca, mediar discussões que permitam interpretações sobre o texto literário e aproximá-los dos benefícios que a literatura pode contemplar.

Palavras-chave

Ensino de Literatura, formação de leitores, mediação de leitura, Literatura na Educação Básica, sensibilização estética.

⁵³ Doutor em Estudos de Literatura pela UFF. Professor Adjunto de Teoria Literária e Literaturas de Língua Portuguesa na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - *campus* Cerro Largo/RS.

⁵⁴ Doutor em Letras pela PUCRS. Professor Associado de Teoria Literária e Literaturas de Língua Portuguesa na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - *campus* Cerro Largo/RS.

[...] Que melhor introdução à compreensão das paixões e dos comportamentos humanos do que uma imersão na obra dos grandes escritores que se dedicaram a essa tarefa há milênios? E de imediato: que melhor preparação pode haver para todas as profissões baseadas nas relações humanas? Se entendermos assim a literatura e orientarmos dessa maneira o seu ensino, que ajuda mais preciosa poderia encontrar o futuro estudante de direito ou de ciências políticas, o futuro assistente social ou psicoterapeuta, o historiador ou o sociólogo? Ter como professores Shakespeare e Sófocles, Dostoiévski e Proust não é tirar proveito de um ensino excepcional?

(Tzvetan Todorov)

Considerações iniciais

Se concordarmos com Roland Barthes que “A literatura é aquilo que se ensina e ponto final. É um objeto de ensino” (BARTHES, 2004, p. 44), isto é, um conceito atrelado sobretudo a ambientes educacionais, não seria conveniente dissociar a discussão sobre o seu papel *hoje* dos estudos literários, seja na educação básica ou no ensino superior. Por outro lado, também não nos parece conveniente conceber a escola como uma ilha isolada por algum portal mágico. Se o sistema educacional apresenta para nós grandes desafios, em especial na formação de leitores e no fomento à leitura literária, é porque as dificuldades encontradas na escola são sintomas e consequências do que existe além de suas paredes e muros. Convém a nós, nessa oportunidade, debatermos a esse respeito.

Quando nos questionamos sobre o lugar da Literatura na Educação Básica brasileira, somos levados a refletir: O que ensinar a respeito de Literatura? E por que ensinar Literatura? Afinal, parece que, por meio do senso comum, vários seriam os motivos aceitáveis para que se abra mão dessa disciplina e privilegie-se saberes práticos, técnicos e mais objetivos, aparentemente mais alinhados com a velocidade do mundo contemporâneo, seus valores e suas exigências para o famigerado mercado de trabalho. Entretanto, a escola não está aí justamente para postergar a sua entrada no mundo do trabalho e permitir-lhes uma formação intelectual e o acesso aos bens culturais?

O objetivo deste ensaio é propor uma reflexão a respeito de algumas perspectivas teóricas e metodológicas que têm orientado o nosso trabalho na formação

de professores mediante atuação na área dos Estudos Literários no curso de Letras da UFFS/Cerro Largo em disciplinas obrigatórias e optativas, estágios orientados para o trabalho com textos literários, projetos de extensão, voltados à formação continuada de professores, coordenação do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), Programa Residência Pedagógica (PRP), orientação de discentes em iniciação científica e orientação de trabalhos de conclusão de curso (TCC). Nesse sentido, concebemos a formação de um professor voltada tanto para o Ensino Médio, quando costuma ser ofertada a disciplina de Literatura Brasileira, quanto para o Ensino Fundamental, quando nas aulas de Língua Portuguesa preponderam trabalhos voltados para a literatura infanto-juvenil, com eventual contato inicial aos clássicos nacionais ou universais.

Afinal, qual o sentido de (ainda) estudar Literatura?

No século XXI abundam produções que tentam popularizar os estudos literários e/ou fazer um *mea culpa* do atual estado do ensino de literatura na escola, quer em obras que tenham a disciplina no título como em *A literatura ensina-se* e *O que é ser professor de literatura*, de Carlos Ceia, *Por que estudar literatura?*, de Vicent Jouve, *A literatura em perigo*, de Tzvetan Todorov, *Literatura para quê*, de Antoine Compagnon, *Para ler literatura como um professor*, de Thomas C Foster, *Como ler literatura*, de Terry Eagleton; quer em outras que tratam sobre a leitura de textos literários: *A espécie fabuladora*, de Nancy Huston, *As humanidades, os estudos culturais, o ensino da literatura e a política da língua portuguesa*, de Vitor Aguiar e Silva e *A arte de ler ou como resistir à adversidade*, de Michèle Petit. Sem falar em outras que tratam de metodologia: *Letramento Literário*, de Rildo Cosson, *Um pouco de método*, de Roberto Acízelo de Souza, *Metodologia de pesquisa em Literatura*, de Fabio Akcelrud Durão, entre outras. Nossa proposta não é retomar as ideias dos autores e obras acima mencionados, mas debater, assim como eles, o espaço da literatura na cultura em geral e na escola em particular.

Podemos partir do conceito de Literatura, palavra que nomeia tanto a disciplina quanto os seus objetos de interesse. A palavra surge em francês no século XII e em inglês no século XVI, a partir do termo latino *littera* (letra do alfabeto). Em sua origem, indicava uma condição de leitura (de ler e de ser lido) próxima, segundo

Raymond Williams (2009), do moderno sentido de *alfabetismo*. Gradativamente, a expressão “Literatura” converte-se em uma categoria mais ampla que a *poesia*, que até então era usada como uma categoria geral para a composição verbal de intenção estética. A Literatura passa, concomitantemente, a designar uma atividade e uma especialização claramente ideológica, de distinção social muito particular, ao designar o saber culto, obviamente restrito às elites culturais que tinham acesso à leitura.

A literatura, portanto, ainda segundo Raymond Williams (2009, p. 62), “perdeu seu sentido original como capacidade de leitura e experiência de leitura e se converteu em uma categoria aparentemente objetiva de livros impressos de certa qualidade”. A *qualidade* passa a ser um elemento de definição do que é pertencente à literatura ou não. Por esse raciocínio, revela-se a seguinte contradição: a *poesia* e o *romance*, por exemplo, são gêneros literários, mas nem todo o poema e nem todo o romance são literatura; isto é, não necessariamente possuem uma reconhecida qualidade estética que os permitem o reconhecimento como pertencentes ao conjunto de textos literários. Para exemplificar melhor, temos a recusa da crítica especializada, sobretudo a acadêmica, aos *best-sellers*; no caso brasileiro, isso ocorre em relação à produção de um Paulo Coelho ou de uma Zíbia Gasparetto.

Podemos compreender a trajetória histórica do conceito de Literatura à luz das profundas transformações de ordem econômica, social, política, técnica e estética, que entendemos – não sem impasses e contradições – como modernidade. Quando, no *Manifesto Comunista* (1998), é apontado o papel desempenhado pela classe burguesa em ascensão de disseminar a prática de relações entre os indivíduos baseada no interesse nu e cru do pagamento impessoal e insensível “em dinheiro”, Marx e Engels inserem também nessa perspectiva o poeta, agora despido de sua auréola e reduzido, juntamente com outros papéis sociais, a relações puramente monetárias. Retomemos também a leitura de Theodor Adorno, intelectual alemão membro do Círculo de Frankfurt, para quem, em 1949, “a crítica cultural encontra-se diante do último estágio da dialética entre cultura e barbárie: [pois] escrever um poema após Auschwitz é um ato bárbaro, e isso corrói até mesmo o conhecimento de por que hoje se tornou impossível escrever poemas” (ADORNO, 2002, p. 102). Em ambos os casos – e possivelmente outros tantos poderiam ser mencionados – questiona-se o papel da poesia no capitalismo e no mundo moderno, ante as transformações das condições históricas que permitiram o

florescimento e a permanência dos gêneros épico, lírico e dramático desde a antiguidade.

Na Era Moderna, quando contrastam o avanço tecnológico e a violência em escala industrial, os valores como individualismo econômico, a ideologia da especialização econômica e o individualismo puritano, apontados por Ian Watt (2010), não são mais compatíveis com as orientações da poesia clássica. Se, no passado, a qualidade de um texto estava atrelada à imitação de modelos clássicos, com a modernidade e o surgimento das grandes cidades, o mundo passou a conceber uma nova perspectiva do tempo voltada para o futuro e a novidade. Mikhail Bakhtin elege o romance como o gênero moderno por excelência, por ser o “único nascido e alimentado pela era moderna da história mundial e, por isso, profundamente aparentado a ela” (BAKHTIN, 2010, p. 398). Ao consolidar-se testemunhando a crise na Europa decorrente das profundas transformações pelas quais vem passando, desde as grandes navegações, as reformas religiosas, a revolução industrial, a consolidação dos estados nacionais e etc., o romance inclusive passa a influenciar os demais gêneros ainda sobreviventes, permitindo a sua adaptação em meio às novas condições de produção, circulação e leitura.

Há um conceito de Literatura para o professor?

A leitura de textos literários encontrou, a partir de fins do século XIX, uma concepção restrita a elementos internos ou formais. Amparada posteriormente por perspectivas teóricas, e, portanto, pela academia, difundiu-se tal modelo de leitura “pura”, que, segundo Pierre Bourdieu (2011, p. 55), funda-se sobre uma pretensa literatura “pura”, cujas obras “são concebidas como significações atemporais e formas puras que pedem uma leitura puramente interna e a-histórica, que exclui qualquer referência tida como ‘reduzida’ ou ‘grosseira’ a determinações históricas ou a funções sociais”. Neste sentido, essa concepção de Literatura não se configuraria como produto de práticas sociais, o que consideramos um equívoco.

Obviamente, não se trata de defender possibilidades de leituras transparentes, em que o enredo do texto refletiria a “realidade”. Mas também não se

trata da defesa da fetichização da obra de arte, como algo transcendental produzido pelo espírito iluminado de um autor e que carrega intrinsecamente elementos que sacralizam o texto. Trata-se de compreender que a produção, circulação e recepção dos textos de intenção estética formam um microcosmo próprio, com divergentes posições em constante disputa e com agentes de legitimação que reconhecem as qualidades de um texto: escritores, editores, críticos literários, produtores culturais, jornalistas e professores.

A própria definição de Literatura, segundo Terry Eagleton (2006, p. 24), baseia-se em juízos que “se referem, em última análise, não apenas ao gosto particular, mas aos pressupostos pelos quais certos grupos sociais exercem e mantêm o poder sobre outros”. Isto é, a Literatura não se define por uma essência, mas se constitui por qualquer tipo de escrita que, por alguma razão, é altamente valorizada por juízos estéticos que, entretanto, não são independentes de perspectivas ideológicas. Isso implica, por exemplo, que a constituição de um cânone particular de autores e textos por parte do professor, entre aqueles privilegiados e aqueles intencionalmente deixados de lado para o trabalho com seus alunos, é produto de perspectivas estéticas e sociais nem sempre conscientes.

Entretanto, o próprio cânone particular do professor é limitado quando não mantém hábitos de leitura, não expressa interesse em pesquisar novos textos ou restringe-se a fórmulas metodológicas previamente estabelecidas por livros didáticos. Nessa situação, o professor passa a aceitar passivamente as escolhas estéticas e ideológicas de outrem como se se tratassem de saberes consolidados e inquestionáveis. Tal postura corrobora o senso comum a respeito da literatura como uma disciplina de abordagem e de objetos estáticos, portanto monótonos e até estéreis.

O que ensinar na aula de Literatura?

Hoje, a Literatura apresenta-se diante de uma contradição. Por um lado, as pessoas têm um acesso extraordinário aos livros através de bibliotecas, inúmeras editoras, edições de bolso, traduções de diferentes literaturas, campanhas e feiras do livro, acesso pela *internet* para compra ou para acesso a arquivos digitais, e outras tantas formas que poderiam ser listadas. Por outro lado, a escola tem admitido dificuldades em

formar leitores e a prática cristalizada do ensino de literatura não tem efetivamente contribuído para isso. Inclusive ouve-se muito, entre professores e gestores, o conformismo a que estamos submetidos quando comemoramos que “pelo menos um” demonstrou o interesse e o gosto pela leitura legitimada pela escola. Haveria, nesses casos, uma derrota evidenciada pela estatística, pois todo o empreendimento das instituições, dos agentes e o investimento dos entes públicos não se justificariam em índices satisfatórios.

Essa contradição entre as facilidades do acesso à literatura e à efetiva leitura pelos estudantes revela a necessidade de ações propositivas, relacionadas ao processo de formação de leitores, que priorizem uma visão humanística sobre a função da Literatura, conforme concebe Antonio Candido:

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

Igualmente, é necessário considerar o processo de legitimação de certas obras e de certos discursos sobre a literatura na escola. Primeiramente, porque há práticas constantes de leituras entre os jovens, mas elas não correspondem necessariamente aos textos valorizados pela instituição escolar, sejam por razões justas ou injustas (uma vez que textos estigmatizados pelo julgamento podem contribuir como iniciação ao mundo da leitura). Porém, a própria abordagem que a escola costuma dar, em especial no Ensino Médio, precisa ser revisitada. Uma possibilidade é mostrar como os textos literários respondem a perspectivas, experiências e anseios da juventude. Toni Morrison (2019, p. 121) destaca que “A ficção narrativa proporciona uma selva controlada, uma oportunidade de ser e de se tornar o Outro. O estrangeiro. Com empatia, clareza e o risco de uma autoinvestigação.” Isso revela a capacidade de transformação que a literatura oferece aos leitores em formação.

Ao estabelecermos de antemão uma distinção entre o texto literário e os textos sobre a literatura, já encontramos impasses em relação ao que costuma ser ensinado como literatura. Afinal, o currículo cristalizado pela prática baseia-se

principalmente (quando não unicamente) pelo viés da história da literatura. Isto é, valoriza-se o conhecimento mensurável sobre as características esquemáticas dos estilos de época, o contexto histórico, a biografia dos autores e os títulos de suas principais obras. Na avaliação de Décio Pignatari (2004), o texto literário – isto é, a Literatura, propriamente dita – desempenha um papel secundário nesta perspectiva, pois serve, quando muito, a exemplificar as afirmações que previamente explicam o texto. Assim, a interpretação é dada de antemão, seja explicitamente ou como um enigma a ser descoberto, abrindo-se mão da multiplicidade e da divergência de interpretações, isto é, justamente da polissemia que caracteriza o texto literário.

Roland Barthes (2004) ironiza a respeito da função que o modelo de ensino de literatura calcado fundamentalmente na história da literatura desempenha:

Se nos ativéssemos a um inventário objetivo, responderíamos que o que continua da literatura na vida adulta, corrente, é: um pouco de palavras cruzadas, jogos televisionados, cartazes de centenários de nascimento ou morte de escritores, alguns títulos de livros de bolso, algumas alusões críticas no jornal que lemos por razões bem outras, para encontrar coisa bem diferente dessas alusões à literatura (BARTHES, 2004, p. 43)

Além de muitas vezes abrir mão do próprio texto literário em virtude do discurso sobre a literatura, o currículo escolar privilegia exclusivamente os escritores nacionais por conta de um instinto de nacionalismo anacrônico, herdado dos ideais românticos. Dessa forma, o cânone literário nacional passa a figurar como se fosse autônomo perante as demais tradições literárias. Decorre, portanto, que parte das obras privilegiadas pela perspectiva histórica da literatura estão presentes na formação escolar por conta de uma importância documental, não estética. A outra consequência é que obras fundamentais da tradição literária ocidental não são abordadas nas aulas de Literatura. Destacamos que não se trata de uma recusa ao cânone, pois é justamente o acesso a essa seleção previamente constituída que apresenta os estudantes à sua própria tradição cultural, conforme Leyla Perrone-Moisés (2000). E ela própria argumenta (PERRONE-MOISÉS, 2016) favoravelmente à ampliação do estudo das literaturas, dada as condições do mundo globalizado.

Qual literatura tem lugar na aula de Literatura?

Cabe, portanto, a reflexão sobre o que deve ser estudado nas aulas de Literatura e quais textos devem ser contemplados. Quando Jacques Derrida (1991) questiona-se sobre as margens da Filosofia, isto é, sobre os limites daquilo que se constitui como seu objeto de interesse, conclui que aquilo que se situa além também pode ser objeto da Filosofia. Não acreditamos que o mesmo princípio ocorra com a Literatura, uma vez que podemos reconhecer, na maioria das vezes, o que é reconhecido como literário e o que não é. Entretanto, há margens cercadas de névoas, onde as concepções adotadas por aquele que observa interferem diretamente na distinção do que é considerado ou não literatura. A partir do momento em que lemos um texto como Literatura ou propomo-nos a analisá-lo pela perspectiva dos Estudos Literários, em acordo com Antoine Compagnon (2012, p. 193), estamos afirmando o seu valor enquanto literatura, seja reiterando o cânone estabelecido ou questionando-o.

Esse valor que define a Literatura na tradição e nas instituições sociais, a partir das quais somos levados a reconhecê-lo, a mensurá-lo ou a refutá-lo em um texto de intenção estética, é construído por relações dinâmicas de elementos historicamente variados e variáveis que se apresentam no sistema cultural. Raymond Williams (2009, pp. 160-168) distingue as experiências, os significados e os valores “dominantes”, isto é, hegemônicos em determinada circunstância, dos “residuais” e dos “emergentes”. Por “residuais” podem ser compreendidos certos fenômenos que, constituídos no passado, não podem ser plenamente atribuídos à cultura dominante. Tratam-se de vivências e práticas estabelecidas sobre uma base de remanescentes sociais ou culturais que ainda se mantêm em atividade no presente. Já os “emergentes” correspondem aos novos significados e valores, novas práticas e novas relações que reivindicam reconhecimento, surgidos por consequência ou por oposição à cultura dominante. Isso posto, tais categorias contribuem para a compreensão de que “nenhum modo de produção, e, portanto, nenhuma ordem social dominante, nem nenhuma cultura dominante, de modo algum inclui ou esgota toda a prática humana, toda a energia humana e toda a intenção humana” (WILLIAMS, 2009, p. 166).

Afirma-se, portanto, a necessidade de reconhecer outras práticas significativas que se colocam alheias ou contrárias aos produtos culturais de posição privilegiada pelo meio social. Entretanto, mesmo frente à consideração de que há reconhecimento social a respeito de certas práticas culturais, elas podem se apresentar em distintas posições do *microcosmo literário*, como exemplifica Pierre Bourdieu

(2011), quando constata a contraposição entre a arte “pura”, simbolicamente dominante mas economicamente dominada, e a arte comercial, que almeja notoriedade mundana e sucesso financeiro.

Nessa perspectiva, o estado da cultura das sociedades industriais pode ainda ser observado pela sua distinção em níveis: a arte erudita, a *midcult* e a cultura de massa. Os níveis não podem ser compreendidos – conforme apresenta-nos Umberto Eco (2004) – por uma ordem de valor intrínseco, de complexidade ou de classe social, senão por uma diferenciação puramente circunstancial de procura. Isto é, há, por parte do consumidor, uma expectativa de prazer e um gradativo prestígio social relacionados ao produto a ser desfrutado. Assim, as definições e os valores com o tempo transformam-se, de modo que algo dominante pode ter sido *kitsch*, o que era popular – “de raiz” – pode virar *midcult*, e o que foi consumido em larga escala em um período pode ser facilmente esquecido e ser substituído por outros modismos. As ressignificações, pelos leitores e pelas transformações das condições de leitura, tendem a ser contínuas. A definição do que é reconhecido como Literatura também.

Por que estudar Literatura?

Vincent Jouve (2012), ao buscar responder essa questão, já antecipa que ensinar normativamente o prazer estético é inútil. Podemos cobrar leituras dos alunos, estudar um texto, analisá-lo, contextualizá-lo, mas não conseguimos obrigá-los a sentir prazer na leitura. Trata-se, portanto, de definir previamente objetivos a respeito do trabalho com a Literatura, que podem voltar-se para a sensibilização estética ou para o conhecimento de obras de reconhecido valor estético, ainda que a convergência entre ambos seja uma meta. Independente destas finalidades ou de outras que possam ser adotadas, para que a literatura seja usufruída, a leitura de textos literários, por meio de seus textos, contextos e convenções, precisa ser ensinada. É justamente pela valorização e pelo fomento à cultura que, segundo Leyla Perrone-Moisés (2000), os professores de Literatura ainda existem.

O professor, nessa perspectiva, acumula os papéis de mediador, de herdeiro e de crítico da cultura, conforme M’hammed Mellouki e Clermont Gauthier (2004). Torna-se necessário que a comunidade escolar reconheça a escola como instituição

cultural por excelência e os professores como intelectuais, isto é, depositários, intérpretes, divulgadores e críticos culturais em benefício da formação intelectual dos alunos. Ainda que os autores insistam que essa responsabilidade recai sobre todo o corpo docente e a cultura não deve ser resumida às artes, à literatura e à história, concebemos que inevitavelmente ao professor de Literatura devem estar presentes

o esforço de interpretação que acompanha necessariamente um tal estudo, um olhar crítico, o espírito de análise e de síntese, e as competências disciplinares e gerais que se desenvolvem por meio do contato com tais referentes culturais e com sua contextualização social e histórica (MELLOUKI; GAUTHIER, 2004, p. 542).

É necessário afirmar que essa compreensão sobre a formação do professor de Literatura opõe-se radicalmente à visão de Literatura como um saber estagnado. Pelo contrário, espera-se do professor uma postura crítica, de curiosidade ou de suspeita daquilo que se apresenta como já estabelecido, naturalizado e pronto para ser reproduzido. Dessa atitude decorre a concepção de professor como pesquisador que, com amparo teórico e metodológico em sua formação, busca conhecer e estabelecer conexões entre os textos literários com outros textos, para além dos limites disciplinares (ao menos aparentemente) impostos. Como se trata de um conhecimento ilimitado, há a desvantagem de jamais conhecer tudo. Se mesmo a leitura (e releitura) dos clássicos nacionais se apresenta como uma tarefa de fôlego, é quase utópico manter um hábito de leitura que ainda contemple satisfatoriamente clássicos estrangeiros, obras regionais, *best-sellers*, novidades aclamadas pela crítica, textos da história literária nacional com menor visibilidade e textos de tradições alternativas ligadas a minorias (escritos por mulheres, negros, indígenas, homo/transsexuais, etc.), transitando pelo romance, pelo conto, pela poesia, pelo teatro, pelo ensaio e outras formas que vierem se apresentar como literárias.

Uma vez aceita a impossibilidade da completude na formação do professor de Literatura, ela se converte em uma vantagem. Paulo Freire (1992), sobre a importância do ato de ler, critica a visão de leitura baseada na quantidade de volumes devorados ao invés de lidos e estudados com profundidade. É evidente que não se deve abrir mão de conhecer previamente um repertório significativo de textos. Entretanto, a questão aqui proposta considera que a compreensão crítica do ato de ler antecipa-se e alonga-se na inteligência do mundo. “A leitura do mundo precede sempre a leitura da

palavra”, afirma Freire (1992, p. 22) e disso decorre a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implicada na percepção das relações entre o texto e o contexto em que essa leitura é realizada. Ou seja, frente a uma gama ilimitada de textos, como fazer uma seleção que seja pertinente para o trabalho com a Literatura na escola, que torne a leitura significativa para a formação do indivíduo e seja também fonte de prazer?

Cabe, aqui, recuperar a distinção metodológica a respeito da abordagem a textos literários proposta por Roland Barthes (2004), quando distingue a *obra* do *texto*. Não se trata classificar *obras* ou *textos*. A diferença entre os dois conceitos não está nas características da composição, no valor estético atribuído ou nas distintas condições de produção e circulação do material, mas sim na postura do leitor frente ao livro. Uma leitura que não desconsidere previamente as informações difundidas e as interpretações já consolidadas da crítica definiria a abordagem enquanto *obra*, tratada como um objeto sagrado. Nesse caso, a explicação do texto já está dada oficialmente e de antemão, e mesmo uma leitura realizada pela primeira vez já não tem o mesmo prazer da descoberta.

Já o *texto*, portanto, é definido pela suspensão – ainda que provisória – da apreciação estabelecida pela fortuna crítica. É pela perspectiva metodológica de leitura enquanto *texto* que nos permitimos, mesmo com um clássico, atribuímos sentidos e propormos interpretações despreocupadas com esquemas escolares pré-definidos ou com o ranço academicista. Não se trata, entretanto, de uma prática sem rigor algum. Jouve (2012, p. 154) destaca, a respeito do estudo de Literatura, que o desafio é perseguir sentidos efetivamente presentes, não projetar expectativas do leitor, “pois uma interpretação só será pertinente se o conteúdo que ela acredita assinalar apresenta uma estrutura recuperável no texto”. Dessa forma torna-se possível desenvolver atividades que considerem a leitura polissêmica do texto literário, de modo que o leitor possa reconhecer-se na sua leitura e permitir-se a fruição de novos textos. Essa premissa contribui para a percepção sobre a Literatura como um fenômeno dinâmico, produto de práticas sociais, e constituído por contradições que permitem o questionamento constante sobre seu conceito, suas características, seus limites ou sua função.

Considerações finais

Na epígrafe deste artigo enfatizamos algumas das funções atribuídas à literatura por Todorov (2009), como introdução à compreensão das paixões e dos comportamentos humanos, e ainda como preparação para todas as profissões baseadas em relações humanas, que as obras dos grandes escritores podem oferecer. Ao ter acesso às obras literárias e permitir-se relacioná-las com sua própria vida, esse leitor será um futuro profissional mais aberto ao outro, ao diferente, ao plural, mais compreensivo e mais hábil no trato dos sentimentos. Não podemos ignorar ou desconhecer a realidade brasileira de que a escola é, muitas vezes, o único local onde uma grande parte dos estudantes terão contatos com livros (sejam literários ou não). Assim, é essencial uma escola que proporcione uma ampla gama de textos, de variados gêneros e épocas, além de variadas temáticas e, principalmente, de representatividade.

O lugar da literatura na escola não coincide com os saberes cumulativos ou pragmáticos para o mundo do trabalho. Ainda assim, Barthes (2007) defende que se todas as disciplinas devessem ser expulsas da escola, ainda assim a literatura deveria ser salva, uma vez que todas as ciências estão contempladas no monumento literário. As ações humanas são o objeto da literatura, incorporando assim a nossa História, nossos saberes, nossos sentimentos e nossas línguas. É por isso que a literatura precisa ser ofertada e ensinada na escola, segundo Antonio Candido (2011), por constituir-se como um entre os direitos humanos, na medida em que se constitui pelo seu caráter *humanizador*.

Esse é, acreditamos, o objetivo de estudar literatura. Certamente não são aspectos exclusivos da literatura. Entretanto, constitui-se como um patrimônio cultural que tem contribuído para contínuas reflexões sobre a sociedade e sobre nós mesmos. Compagnon (2009) defende que a literatura desconcerta, incomoda, desorienta, desnorteia, libertando-nos de nossas maneiras convencionais de pensar a vida. Longe de inculcar certezas, ela abala nossas convicções, tornando-nos mais sensíveis e mais sábios. Insistir pela presença da Literatura na escola, portanto, é um ato de resistência. Quando o seu lugar não estiver mais garantido em virtude da perda de sua importância perante a sociedade, é justamente, nesse momento, que ela se faz mais necessária.

Referências

ADORNO, Theodor. **Indústria cultural e sociedade**. Tradução de Julia Elisabeth Levy [et. al.] São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de Literatura e Estética (A Teoria do Romance)**. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução de Leyla Perrone Moisés. 15 ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Tradução de Mário Laranjeira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Tradução de Mariza Correa. 11 ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Outro sobre Azul, 2011.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: Literatura e senso comum**. 2 ed. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

DERRIDA, Jacques. **Margens da filosofia**. Tradução de Joaquim Torres Costa, António M. Magalhães. Campinas, SP: Papirus, 1991.

EAGLETON Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. Tradução de Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. 6ªed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

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

JOUVE, Vincent. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto comunista 150 anos depois**: Editora Fundação Perseu Abramo, 1998.

MELLOUKI M.; GAUTHIER C. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 537-571, maio/ago. 2004. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21468.pdf. Acesso em: 03 fev 2021.

MORISON, Toni. **A origem dos outros: seis ensaios sobre racismo e literatura**. São Paulo: Companhia das Letras: 2019.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Mutações da literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras. 2016.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Inútil poesia e outros ensaios breves**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

PIGNATARI, Décio. **Semiótica & Literatura**. 6 ed. Cotia, SP: Ateliê editorial, 2004.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

Watt, Ian. **A ascensão do romance: estudos sobre Defoe, Richardson e Fielding**. Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das letras, 2010.s (2004).

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo y Literatura**. Tradução de Guillermo David. Buenos Aires: Las Cuarenta, 2009.

LITERATURE AND LITERARY STUDIES IN THE CLASSROOM: SOME CONSIDERATIONS

Abstract

The classroom is a privileged space to readers' formation. However, many factors contribute that schools have difficulties to fulfill their strategic role to motivate the reading habit of literary texts among young readers. The aim of this essay is to share reflections about the teacher's role as a reading mediator. Throughout the essay, we ask ourselves about the basis that guides and explains teaching literature in the classroom, from our experience in teaching formation by means of disciplines in Language course, supervised practice, research projects, extension actions and teaching initiation programs. This attitude demands an active and curious teacher, capable of stimulating his/her students to the esthetical effects that literature evokes, mediate discussions that lead to interpretation about the literary text and get it closer to the benefits that literature can contemplate.

Keywords

Literature Teaching, Readers' formation. Reading mediation. Literature in Primary and Secondary Schools. Esthetical education.

Recebido em: 01/03/2021

Aprovado em: 31/05/2021

A leitura literária no curso secundário e o ideal humanista de formação

Rejane Rodrigues Almeida de Medeiros⁵⁵
Universidade Federal de São Carlos (UFScar)
Constantino Luz⁵⁶
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Resumo

O artigo analisa as formas de representação da leitura em sala de aula presentes em periódicos educacionais e livros escolares que discutem o currículo ou a leitura literária, tais como *Revista Pedagógica* (1894-1896), *Revista de Educação* (1927-1961) e *Antologia nacional* (1895) de Fausto Barreto e Carlos de Laet, *Seleção clássica* (1914), de João Ribeiro, e *Céu, terra e mar* (1914), de Alberto de Oliveira, *Português através de textos* (1969), de Magda Soares. Busca-se demonstrar que a precedência da leitura literária no ensino de língua portuguesa, até a década de 1960, parece conservar uma herança da tradição clássica, ao mesmo tempo em que é parte integrante de um longo debate sobre a formação humanista e a cientificista no currículo do curso secundário. O embate travado entre a cultura literária e a cultura científica no currículo do ensino secundário ocasionou a eliminação gradativa das disciplinas clássicas nesse nível de ensino. Por outro lado, a prática de leitura de textos literários permanece na disciplina escolar português, até os anos de 1960, como traço característico da cultura literária no Brasil.

Palavras-chave

Ensino de leitura. Currículo. Curso Secundário. História da disciplina escolar Português

⁵⁵ Doutora em Linguística pela UFScar. Professora da rede pública e privada de ensino.

⁵⁶ Doutor em Teoria da Literatura e Literatura Comparada pela USP. Professor de Teoria da Literatura e Literatura Comparada da UFMG.

Considerações iniciais

Originária de uma tradição que remonta à distinção entre as artes liberais e as artes mecânicas, a oposição entre a formação humanista e a cientificista, toma corpo no século XVIII europeu, quando são estabelecidas as primeiras escolas com viés técnico, como as *Realschulen* na Alemanha. No Brasil, o debate em torno da diferenciação entre os estudos clássicos e científicos no currículo do ensino secundário teve início na segunda metade do século XIX, e seus reflexos foram inicialmente percebidos na reforma curricular de 1854 do Colégio Pedro II. Durante as primeiras décadas do século XX, até 1942, ano em que o ensino secundário foi reorganizado em clássico e científico com a Reforma Capanema, a polêmica envolvendo os estudos clássicos e científicos permanece viva entre os educadores e intelectuais brasileiros, que disputam ou pela hegemonia de uma dessas vertentes, ou pela sua conciliação no currículo. Nos questionamentos suscitados nessas discussões, a relevância de uma educação literária, aparece, por vezes, associada a um ideal humanista de formação, o qual seria fomentado pela leitura das obras clássicas da tradição literária. Como consequência desse embate entre os partidários dos estudos clássicos e dos estudos científicos, assim como de um curso secundário “realista”, observa-se, paulatinamente, o desaparecimento do ensino de línguas mortas em prol de um ensino cada vez mais tecnicizante, cujo exemplo da *Realschule* alemã é preponderante. Em decorrência desse fenômeno, a leitura literária perde espaço de um modo geral no currículo, entretanto permanece na disciplina escolar português.

O presente artigo discute as formas de representação da leitura em sala de aula a partir da análise de periódicos educacionais e livros escolares, publicados entre 1894 e 1969. Busca-se refletir como o embate travado entre a cultura literária de cunho humanista e a cultura científica, no currículo do ensino secundário, ocasionou a eliminação gradativa das disciplinas clássicas nesse nível de ensino. Por outro lado, a prática de leitura de textos literários continua presente na disciplina escolar português, até os anos de 1960, como traço característico da cultura literária no Brasil.

1 O clássico e o científico no curso secundário e seus reflexos no ensino de literatura

“Cuidam uns que a sociedade moderna, democratizada em todos os seus elementos e em todas as suas manifestações onde a luta da vida se torna

cada dia mais intensa e portanto as exigências da vida mais instantes, não tem lugar nem tempo a dar a estudos [clássicos]”.
(JOSE VERÍSSIMO)

A polêmica em torno dos estudos clássicos e científicos, exposta em textos publicados na *Revista Pedagógica* entre 1894 e 1896, reflete o embate entre a cultura literária e a cultura científica, observado à época na Europa. Tendo ocorrido no século XVIII, naquele continente, tal conflito tornara-se mais acirrado durante o século XIX, quando as consequências culturais e sociais da Revolução Industrial se faziam notar de modo mais contundente, no delineamento dos contornos de uma civilização tecnológico-científica que despontava (LEPENIES, 1996, p. 165). Entre 1894 e 1896, a *Revista Pedagógica*, órgão oficial da Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, que circulou de 1890 a 1896, publicou três artigos sobre os estudos clássicos e científicos no ensino secundário, “Os exames na China”, “Os exames de madureza na Alemanha”, “Ensino secundário”. A reunião desses escritos, que apresentam opiniões diversas entre si, indica um posicionamento ambíguo da revista, que pende ora para a conservação dos estudos clássicos, ora para a primazia dos estudos científicos, e ora ainda para a conciliação dessas duas vertentes no currículo. Em “Os exames na China”, texto originalmente publicado em inglês no periódico *Nineteenth Century*, posteriormente traduzido para o francês na *Revue Bleue*, e daí para o português, por Luiz dos Reis em 1894, na *Revista Pedagógica*, o ensino clássico europeu, ao ser equiparado ao mesmo grau de importância com que o aprendizado da antiga literatura da China realiza-se naquele país, é valorado como um “exercício incomparável para a formação da inteligência” nas sociedades ocidentais (REIS, 1894, p. 238-239). Em contrapartida, a introdução que o diretor do mesmo periódico, Menezes Vieira, faz ao texto “Ensino secundário”, de autoria de Manoel Said Ali, professor do Colégio Pedro II, publicado dois anos mais tarde, sustenta que o ensino científico é necessário à transmissão de “conhecimentos úteis”, responsáveis por habilitar os alunos “para a vida de homem civilizado, para a sociedade” (MENEZES VIEIRA, 1896, p. 349-350).

A defesa de um curso secundário, cujo currículo privilegiasse o ensino das ciências naturais, em detrimento do estudo das línguas e literaturas clássicas – o qual era também denominado de realista, por sua maior aproximação com o mundo real, segundo seus defensores –, aparece ainda em outro artigo assinado por Said Ali. Em

“Os exames de madureza na Alemanha”, o modo de organização do ensino secundário naquele país é tomado pelo autor como um sistema exemplar. De acordo com Said Ali, ao modificar o currículo do ginásio humanista e criar a *Realschule* (escola real), a educação alemã estava em consonância com a “evolução das ideias e das necessidades da vida do século presente” (SAID ALI, 1896, p. 259-260). As modificações curriculares referidas significavam uma inclusão crescente da matemática e das ciências naturais, ao mesmo tempo em que se diminuía ou se eliminavam os estudos clássicos. Na *Realschule*, considerada por Said Ali a forma de escola secundária mais apropriada não só para a sua época, mas também para o futuro, o ensino das línguas mortas tinha sido totalmente substituído pelo dos idiomas vivos, e o aprendizado da matemática e das ciências naturais ganhava maior abrangência, com a cadeira de química e mineralogia.

Na disputa pelo currículo do ensino secundário, além desses dois posicionamentos divergentes, em que de um lado observa-se a defesa da permanência dos estudos clássicos, e de outro, a primazia dos estudos científicos, surgia ainda uma via intermediária, que procurava conciliar as disciplinas clássicas e as científicas no mesmo plano de ensino. José Veríssimo, em seu discurso, sugere que os estudos clássicos seguissem irmanados aos estudos científicos. As alegações que sustentavam tal opção apoiavam-se na ideia de que os estudos clássicos, ao representar uma “alta e forte cultura literária”, constituiriam a base cultural essencial ao desenvolvimento da civilização, devendo, por isso, funcionar como contrapeso a uma educação estritamente prática e utilitária, oferecida pelos estudos científicos (JOSÉ VERÍSSIMO, 1896, 214-216).

De acordo com Rosa Fátima de Souza (2008, p. 95), no cerne desse confronto, “o que se encontrava em questão não era apenas o modo de produção do conhecimento, mas essencialmente a forma de se conceber o mundo e a relação dos homens com o saber”. Na Inglaterra, por exemplo, os partidários da cultura científica, acreditando que a vida moderna seria pautada pelas ciências, e que estas funcionariam como vetor de mudanças sociais, defendiam a importância de se conhecer os resultados das ciências naturais, e sustentavam que sem elas não seria mais possível uma compreensão adequada do homem e do mundo (LEPENIES, 1996, p. 158-174). A preponderância das ciências naturais na educação era, entretanto, questionada por aqueles que defendiam a cultura literária. Segundo esses pensadores, as ciências formavam especialistas, fornecendo-lhes um saber apenas instrumental, insuficiente ao cultivo do espírito humano em sua totalidade. Essa tarefa caberia à literatura que, por

sua força poética, doaria sentido ao homem, auxiliando-o a entender a si mesmo, bem como a se situar no mundo. De acordo com essa concepção, a arte literária ajudaria inclusive a compreender melhor os resultados das ciências naturais, de modo que estes pudessem ser adequadamente utilizados.

De certo modo, a defesa da cultura científica colocava-se na direção oposta da tradição humanista, enraizada no Brasil desde longa data. Em território brasileiro, os estudos clássicos, assentados na literatura grega e latina, foram introduzidos durante a segunda metade do século XVI, pelos jesuítas. Nos colégios da Companhia de Jesus, aos filhos dos colonos portugueses, pertencentes a uma pequena elite local, era oferecido o curso de Letras Humanas, que, assentado nas artes liberais, consistia numa graduação superior às classes elementares, ou escolas de ler, escrever e contar (LEITE, 1938, t. I, p. 71-72). Conforme o *Ratio studiorum* de 1599, método pedagógico dos jesuítas, nas cinco classes que compreendiam o curso de Letras Humanas – gramática inferior (A e B), gramática média (A e B), gramática superior, humanidades, retórica –, o aluno se exercitava na leitura, tradução e imitação de poetas, oradores e historiados gregos e latinos (FRANCA, 1952, p. 49-50). A seleção dos autores pagãos, os quais eram tomados como exemplo de perfeição de uso da língua, de estilo e de ordem moral, provinha de uma tradição de estudos que perpassou a Idade Média. Desde a Antiguidade até o século XVIII, tais autores se constituíam como *auctoritas* (autoridade), ou seja, não representavam uma individualidade expressiva, mas sim um modelo a ser seguido, uma vez que eram tratados como fontes de toda filosofia da vida (HANSEN, 1992, p. 18-29; CURTIUS, 2013, p. 95).

Após a dissolução dos colégios jesuítas no Brasil, em 1759 pelo Marquês de Pombal, os estudos intermediários, ou seja, aqueles que se situavam entre as classes elementares e os estudos superiores, conservam ainda o seu caráter humanista. De acordo com as “Instruções para os professores de gramática latina, grega, hebraica e de retórica”, emitidas no âmbito das reformas pombalinas dos estudos menores (os quais abrangiam o ensino elementar e o intermediário), nas aulas régias do curso de Letras Humanas, o estudo dos autores clássicos deveria ser realizado usando-se a *Selecta latini sermonis exemplaria*, uma coleção de excertos literários em seis volumes, organizada pelo francês Pierre Chompré, em ordem gradual segundo os níveis de estudo do latim (PORTUGAL, 1759 in FAVERO, 1996, p. 285-286). No prefácio da edição de 1828, é possível ter acesso ao texto escrito por Chompré, em que este, sustentando-se em Quintiliano, afirma ter compilado apenas “trechos praticáveis e sem perigo”, capazes de

inspirar nos jovens alunos “a honestidade e o gosto dos bons estudos pela leitura dos antigos”:

Um dos mais célebres retores antigos recomendou a precaução necessária sobre os Autores que se deseja depositar entre as mãos da juventude para seus estudos: *Non Auctores modò, sed etiam partes operis elegeris*. Quintiliano, lib. I, cap. 5. Se um tal mestre, que soube portar a arte de ensinar na sua perfeição, dá indicações para inspirar a honestidade e o gosto dos bons estudos pela leitura dos Antigos, nós nada arriscaremos, conforme esse fiador, na contribuição para preparar os caminhos, desde o início, depositando nas mãos das crianças apenas trechos praticáveis e sem perigo⁵⁷ (CHOMPRÉ, 1828, s/p).

No século XIX, às *humanidades modernas* (língua nacional e línguas vivas) juntam-se a filosofia, a história e a geografia. Assim, os primeiros planos de ensino do colégio Pedro II, instituição criada na Corte em 1837, com currículo seriado que durava de seis a oito anos, e destinada a formar a elite carioca e a servir de parâmetro aos demais estabelecimentos de educação secundária no país, incluíam o estudo do latim, grego, gramática nacional, francês, inglês, história, geografia, retórica, poética, filosofia, ao lado de disciplinas científicas, como matemática, mecânica, astronomia, história natural, ciências físicas, além de desenho e música vocal (HAIDAR, 1972, p. 22; SOUZA, 2008, p. 95). Durante o Império, devido ao embate travado entre cultura literária e cultura científica, o currículo do Pedro II sofre algumas mudanças. Pela reforma de 1854, inspirada nas *Realschulen* alemãs, um tipo de escola secundária voltada à formação científica e prática, o ensino secundário passou a ser dividido em dois cursos. Na década de 1870, quando a polêmica entre estudos humanísticos e estudos científicos torna-se mais acirrada, a organização do Colégio Pedro II passa a se assemelhar mais ao sistema francês de educação secundária do que às *Realschulen*, prevalecendo os estudos humanísticos.

Assim, “às humanidades continuaria reservada a missão de formar integralmente o homem; à ciência incumbiria a tarefa de prepará-lo praticamente para as novas necessidades da sociedade moderna” (HAIDAR, 1972, p. 122). Tal acordo se fazia não sem se estabelecer uma distinção social entre aqueles que seriam instruídos aos trabalhos práticos, como os da indústria, agricultura e comércio, tidos como afazeres inferiores, e aqueles que seriam formados com vistas ao exercício do direito e do jornalismo, ou de cargos públicos, atividades que, por estarem ligadas ao exercício intelectual e não ao físico, eram consideradas mais elevadas.

O currículo de 1870 do Imperial Colégio Pedro II, embora tenha procurado valorizar um pouco mais as disciplinas matemáticas e científicas, distribuindo-as ao longo do curso secundário, de modo a não serem oferecidas apenas nos quatro primeiros anos, os quais pela reforma de 1854 compreendiam os estudos de primeira classe, conservou o caráter humanista do ensino secundário, ao enfatizar as humanidades clássicas e as modernas. Dentre as humanidades modernas, as disciplinas em que se estudavam as línguas e as literaturas, como Português, Francês, Inglês, Retórica, Poética e História da Literatura, apresentavam maior abrangência do que as de História Antiga, História Moderna, História e Corografia do Brasil, Geografia e Filosofia.

Ao conferir maior relevância aos estudos de línguas e literaturas clássicas e modernas, quando comparados aos estudos matemáticos e científicos, ou mesmo às outras disciplinas de humanidades, como a história, a geografia e a filosofia, os programas de 1870 do Colégio Pedro II assinalam a primazia da cultura literária, baseada na leitura dos clássicos, na formação humanista. Essa predileção pela literatura parece relacionar-se a uma tradição muito antiga, que tem sua origem no ensino das artes liberais, praticado primeiramente nas classes mais abastadas entre os gregos, em seguida entre os romanos, e que perpassou a Idade Média latina e a Idade Moderna, chegando até o mundo contemporâneo.

2 As antologias e seletas escolares e o ideal humanista de formação

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

(ANTONIO CANDIDO)

Na organização curricular que vigorou durante quase todo o século XIX, e ainda no século XX, até a década de 1930, as disciplinas humanísticas predominavam nas séries mais avançadas do curso secundário. Diversos estabelecimentos se constituíram à imagem do Pedro II, nas principais cidades do Brasil, de modo que a preeminência das letras não se restringia ao chamado Colégio Padrão (SOUZA, 1999, p. 31-32). Ainda segundo Roberto Acízelo (1999, p. 32), entre 1850 e 1900, os estudos literários, que podiam assumir um viés historicista ou retórico-poético, realizavam-se nas disciplinas que receberam as seguintes denominações: Retórica; Retórica e Poética;

Retórica, Poética e Literatura Nacional; História da Literatura Nacional; Literatura Nacional; Literatura; História da Literatura em geral e especialmente da portuguesa e da nacional; Português e Literatura Geral; Português e História Literária; História da Literatura Nacional; História da Literatura Geral e da Nacional. Além das disciplinas citadas pelo crítico, os clássicos (ou pelo menos trechos deles) poderiam ser lidos também nas disciplinas dedicadas ao aprendizado de línguas estrangeiras, visto que o ensino das línguas, muitas vezes, se pautava pelo modelo de escritores consagrados. O educador Paschoal Lemme (1904-1997), por exemplo, registra em suas memórias a leitura de trechos de clássicos franceses, como Balzac, Victor Hugo, Stendhal, Zola e Anatole France, para o estudo do francês, assim como dos ingleses Walter Scott, Charles Dickens e Shakespeare, na aprendizagem do inglês, durante o curso secundário (LEMME, 2004, p. 135). O mesmo ocorria na disciplina Português, em que o estudo do vernáculo era realizado por meio da leitura de antologias escolares, acompanhadas de uma gramática.

O ideal humanista de formação, expresso no prefácio da *Antologia nacional*, ao buscar as suas referências nos antigos, parecia realizar uma espécie de unificação entre a função didático-moral, advinda da tradição greco-romana de Platão, Aristóteles e Horácio, e a função estética que a leitura de trechos literários de obras clássicas representaria para o desenvolvimento do aluno. Na abertura de sua antologia, Fausto Barreto e Carlos de Laet repetem os dizeres que Pierre Chompré já havia registrado, há mais de um século antes, no texto com o qual introduz a *Selecta latini sermonis exemplaria*, adotada pelas reformas pombalinas em 1759, ao afirmar que se apoiam em Quintiliano, na seleção de textos próprios para o ensino, que inspirem honestidade e respeito à juventude. É também aos antigos que Fausto Barreto e Carlos de Laet recorrem na associação que realizam entre “flor da palavra literária” e “flor do entendimento”, ao citar a origem do termo “antologia” entre os gregos, de modo que, para os organizadores da seleta, os excertos literários reunidos em seu livro seriam como flores que possibilitariam o florescimento do próprio entendimento.

Outras duas antologias escolares muito usadas nas aulas de português, no início do século XX, conforme recenseamento feito por Pfromm Netto *et al.* (1974, p. 203), são a *Seleta clássica*, de João Ribeiro, lançada em 1905, e *Céu, terra e mar*, de Antonio Mariano Alberto de Oliveira, publicada em 1914, ambas editadas pela Livraria Francisco Alves. A *Seleta clássica* apresentava os excertos, predominantemente de escritores portugueses, organizados em três divisões: “período anticlássico (séculos XI-

XV)”; “período clássico, I - os quinhentistas (século XVI), II - os seiscentistas (século XVII)”; e “século XVIII”; sem nomear o movimento literário pertencente ao século XVIII, e sem contemplar obras românticas ou realistas produzidas no século XIX. A cada divisão, João Ribeiro intercala uma breve introdução com explicações gerais sobre os trechos agrupados naquela seção. Ao tratar do período clássico (especialmente dos “quinhentistas”), considerado pelo autor como o mais importante da história literária portuguesa, João Ribeiro explicita alguns critérios que, para ele, são definidores de um clássico: o estilo, a polidez, a elegância, o primor e a pureza de linguagem, os quais, para o autor, teriam sido desenvolvidos em seu mais alto grau por Luís de Camões em *Os Lusíadas*.

Os critérios de definição do que seja um clássico são apresentados por João Ribeiro como categorias únicas e indispensáveis para nomear um texto literário como tal. Entretanto, historiadores da leitura, como Márcia Abreu (2006, p. 41), afirmam que, na classificação de uma obra clássica, além da forma de organização textual e do emprego de certa linguagem, são ainda determinantes elementos externos ao texto, como nome do autor, mercado editorial, grupo cultural e juízos críticos em vigor. Para Márcia Abreu (2006, p. 40), funcionam como “instâncias de legitimação” de uma obra literária a universidade, os suplementos culturais dos grandes jornais, as revistas especializadas, as histórias literárias, os livros didáticos, etc., meios estes em que atuam a crítica e a escola, no estabelecimento do conjunto de bens simbólicos de uma dada sociedade. O cânone literário escolar, sendo uma construção histórica e estando em consonância com essas instâncias de legitimação, é fixado por programas oficiais de ensino ou por livros escolares, os quais selecionam e dispõem como sendo de estudo obrigatório textos considerados ilustrativos da excelência e da variedade de um patrimônio nacional merecedor de conservação e perpetuação (BRANCO, 2000).

Assim, a *Seleta clássica*, de João Ribeiro, em sua contribuição para a fixação do cânone literário escolar estudado nas aulas de português do curso secundário do início do século XX, procura lidar com noções já consolidadas pela crítica, ao selecionar, por exemplo, um autor como Luís de Camões, cujo escrito firma-se na tradição retórico-poética, ao mesmo tempo em que procura afastar autores ou movimentos literários que representem certa instabilidade no meio crítico, como autores das escolas romântica e realista. A ausência de trechos de romances, por sua vez, pode ser explicada em parte pela recusa da escola a esse gênero, que se deu até o início da segunda metade do século XIX; de modo que João Ribeiro, ao produzir a sua antologia

escolar, reflete ainda a dificuldade de apropriação do romance pelo discurso escolar. O processo de escolarização do romance tinha se iniciado na década de 1860, com a anexação da disciplina de Literatura Nacional à de Retórica e Poética, no currículo do Colégio Pedro II, e com a adoção para o seu ensino do livro *Curso elementar de literatura nacional*, escrito em 1862 por Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro, professor responsável pela cadeira (AUGUSTI, 2008, p. 399). De acordo com Valéria Augusti (2008, p. 395): “As antologias e a historiografia literária produzidas entre 1830 e 1850 entenderam [...] não ser adequado incorporar em seu *corpus* um gênero cuja leitura era associada a um público leitor amplo, [...] desprovido da educação necessária para julgar a qualidade do que lhe caía em mãos”.

Por outro lado, a decisão de não incluir romances ou obras do século XIX não é unânime entre os organizadores de antologias escolares das primeiras décadas do século XX. A *Antologia nacional* dividia os trechos selecionados de autores brasileiros e portugueses em “fase contemporânea” (século XIX, depois de 1820), “fase acadêmica” (século XVIII e princípios do XIX), “fase seiscentista” (século XVII) e “fase quinhentista” (século XVI). Da fase contemporânea, segundo consta na edição 14^a de 1929, elegeu, por exemplo, extratos de romancistas brasileiros, tais como *O rio do quarto*, de Joaquim Manuel de Macedo, *Iracema*, *O guarani*, ambos de José de Alencar, *Quincas Borba*, de Machado de Assis, *Inocência*, do Visconde de Taunay, *Os sertões*, de Euclides da Cunha, além de prosadores portugueses, como Almeida Garret, Antonio Feliciano de Castilho, Alexandre Herculano, Latino Coelho, Camillo Castello Branco, Júlio Diniz e Eça de Queiroz. Enquanto a antologia *Céu, terra e mar*, de Antonio Mariano Alberto de Oliveira, publicada em 1914, sem se orientar por nenhuma cronologia na organização dos seus textos, preferindo agrupá-los por assunto, reunia apenas autores brasileiros do século XIX, em detrimento dos portugueses.

Observando os planos de estudos de 1912 do Colégio Pedro II, a *Antologia nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, poderia ser adotada em todas as séries do secundário em que a disciplina Português era oferecida, ou seja, na 1^a, 2^a e 3^a série, ao reunir trechos de prosadores e poetas brasileiros e portugueses do século XVI ao XIX. A *Seleção clássica*, de João Ribeiro, limitava-se, porém, às exigências do programa para a 2^a e 3^a série, com o oferecimento de extratos de escritores brasileiros e portugueses dos séculos XVI, XVII e XVIII. E *Céu, terra e mar*, de Alberto de Oliveira, cobriria apenas parte das disposições para a 1^a série, abarcando somente autores brasileiros do século XIX. Por outro lado, a *Antologia nacional*, segundo estudos de Márcia Razzini

(2000), foi largamente utilizada até 1969. A *Seleta clássica e Céu, terra e mar* são apontadas por Pfromm Netto *et al.* (1974, p. 203), com base nas suas sucessivas edições, como antologias que receberam boa aceitação no meio escolar, durante o período republicano. Isso indica que, no decurso do ensino secundário, poderia haver o emprego de uma ou mais antologias diferentes, de acordo com a sua adequação ao programa de ensino vigente. Duas delas, *Céu, terra e mar* e *Antologia nacional*, fizeram parte, por exemplo, da vida escolar de Paschoal Lemme (1904-1997). Em suas memórias, o educador se recorda de, em seus tempos de escola, ter aprendido “o que havia de melhor na produção dos grandes nomes da poesia”, estudando o livro *Céu, terra e mar*; e de ter travado conhecimento com “os trechos mais notáveis da literatura portuguesa e brasileira”, desde os mais antigos até os contemporâneos, através da *Antologia nacional*:

Dessa época [de escola] são também os *Contos infantis*, de Olavo Bilac e Manoel Bonfim; *Os contos pátrios*, de Olavo Bilac e Coelho Neto; os contos de Júlia Lopes de Almeida. Ao lado desses, figuravam as leituras de *Ilka e Alba*, de Fábio Luz, a que já me referi, o *Céu, terra e mar*, coletânea de poesias compiladas por Alberto de Oliveira, na qual aprendíamos o que havia de melhor na produção dos grandes nomes da poesia. Mais adiante, dava um verdadeiro salto para *Os Lusíadas*, texto obrigatório nos exames de português do Colégio Pedro II. Era dessa época também a *Antologia nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, através da qual travávamos conhecimento com os trechos mais notáveis da literatura portuguesa e brasileira, e dos autores, desde os mais antigos até os que se consagraram já em nossos dias, alguns vivendo ainda e que conhecíamos pessoalmente: Olavo Bilac, Coelho Neto, Alberto de Oliveira. Mas, Gonçalves Dias, Casimiro de Abreu e Castro Alves eram também nossos ídolos e todos conheciam de cor e recitavam em aula ou em festas escolares: *O pássaro cativo*, *O caçador de esmeraldas*, *O navio negreiro*, *O livro e a América*, *I Juca-Pirama*, sem excluir *O melro*, de Guerra Junqueiro (LEMME, 2004, p. 132).

A coletânea *Céu, terra e mar*, de Alberto de Oliveira, além de contemplar apenas escritores brasileiros do século XIX, organizava os textos literários pelos seguintes assuntos: manhãs, meios-dias, tardes, noites, estrelas, montanhas, o mar, árvores, flores, rios, florestas, monstros, incêndios, tempestades, grutas e abismos, a vida; o que foi considerado por Pfromm Netto *et al.* (1974, p. 203) como uma novidade para a época. Como vimos, no prefácio de seu livro, já mencionado anteriormente, Alberto de Oliveira justifica essa opção: “Ver em dois ou mais escritores que discordarem sobre o mesmo assunto, como cada um deles o trata, em que se parecem ou extremam quanto ao pensamento e expressão, cotejar-lhes a linguagem e o estilo, as particularidades características de forma e de ideias [...]” (OLIVEIRA, 1914, p. 5). E, sob um viés patriótico, o autor afirma oferecer ainda ao leitor um retrato das paisagens brasileiras: “Grande parte da terra americana, que é nossa pátria, se revê nestas páginas,

e ainda aqui a lição da grandeza e esplendor do que é nosso, pode valer ao objeto educativo” (OLIVEIRA, 1914, p. 8). Considerando-se que, no período em que o livro *Céu, terra e mar* foi publicado, ocorriam intensos debates sobre a preeminência da cultura literária ou da cultura científica no currículo do secundário, a seleção e a organização dos textos de acordo com os assuntos definidos parecem ter o propósito também de situar a obra nessas discussões.

Ao eleger assuntos que fazem referência aos elementos da natureza, objetos que seriam próprios das ciências naturais, o livro escolar indicia a preponderância da literatura na plena compreensão desses fenômenos, segundo uma ideia que sustentava a capacidade que a arte literária teria de fornecer uma visão totalizadora do mundo e da vida, sendo a principal fonte de aquisição de conhecimento. Como vimos anteriormente, a noção de que a literatura era superior às ciências, e de que ela ajudaria inclusive a compreender melhor os resultados das ciências naturais, de modo que estes pudessem ser adequadamente utilizados pelo homem, já havia sido exposta antes por defensores da cultura literária, como José Veríssimo, em seu artigo “A instrução secundária: ensino clássico – ensino moderno”, publicado em 1896 na *Revista Pedagógica*.

3 A precedência da leitura literária na escola secundária: uma herança da formação humanista

“Às vezes bastam alguns momentos de início ou fim de aula para leitura de um poema e rápidas perguntas de compreensão e interpretação que valorizem a mensagem poética e sensibilizem o aluno. É uma maneira de desenvolver no adolescente a apreciação literária e artística e acordá-lo para a poesia e a literatura”.
(MAGDA SOARES)

A *Revista de Educação*, periódico educacional paulista, órgão da Diretoria Geral da Instrução Pública de São Paulo, veiculou em 1929 e 1930 três artigos originários de documentos apresentados na III Conferência Nacional de Educação, em São Paulo – “O problema brasileiro da escola secundária: bases do inquérito destinado à Terceira Conferência Nacional de Educação”, do professor Barbosa de Oliveira; “Defeitos da legislação brasileira relativamente ao ensino secundário”, de Gonçalves Moniz, professor catedrático da Faculdade de Medicina na Bahia; e “Educação literária e educação científica”, de Ernesto de Souza Campos, professor catedrático de Microbiologia da Faculdade de Medicina de São Paulo – além de um artigo produzido a

partir de reflexões suscitadas na Conferência – “Ensino secundário”, de Renato Seneca Fleury.

Retomando os debates que circulavam no meio educacional brasileiro há quase um século, no interior da Associação Brasileira de Educação, a reforma da escola secundária apresentava-se como algo premente para adequar a formação das “elites condutoras do país” às novas exigências demandadas pela organização do trabalho, instalada com o recente crescimento urbano e industrial observado à época em algumas cidades brasileiras (SOUZA, 2008, p. 131). Entretanto, os textos sobre o assunto publicados na *Revista de Educação* demonstram que, nos fóruns promovidos pela Associação, o modo como seria realizado essa reforma não era consensual. Isso porque, apesar de os estudos científicos serem incontestes, abdicar do ensino clássico significava renunciar a valores da tradição representados na educação humanista, na qual muitos desses intelectuais eram formados. Além disso, uma adesão total à substituição das humanidades pelas disciplinas científicas colocava esses intelectuais em uma posição muito próxima da defesa do ensino técnico profissional, um tipo de educação vinculado à formação dos trabalhadores e das camadas populares, o que fugia completamente dos propósitos da escola secundária, ainda voltada a uma pequena parcela da sociedade, as classes dirigentes (SOUZA, 2008, p. 132).

Acreditava-se que a cultura geral oferecida no secundário – assentada em princípios como ler e escrever perfeitamente a língua portuguesa, dominar línguas estrangeiras, como francês, inglês e latim, ler autores clássicos, ser bom escritor e orador, saber matemática, história, geografia, filosofia e lógica –, seria responsável por formar o “ser humanizado”, cujo espírito estaria apto a “seguir para qualquer região das atividades sociais”; ao contrário das ciências que, estando apartadas das humanidades, seriam capazes de promover apenas uma vida intelectual imperfeita, dadas as limitações que impunham ao cultivo do pensamento nos alunos.

Apesar de seus esforços para incluir estudos científicos no currículo, a Reforma Francisco Campos, de 1931, e a Reforma Capanema, de 1942, ratificaram o projeto de escola secundária como aquele responsável por oferecer às elites do País uma educação que privilegiasse a formação humanista, de modo que, no ensino de português, prevalecia a cultura das letras. Mesmo após a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (lei nº 4.024 de dezembro de 1961), que assinalou o declínio das humanidades no currículo, a disciplina Português ainda lidou majoritariamente com textos literários, o que pode ser apontado como uma herança da formação humanista de outrora. De modo

muito similar, o programa de latim indicava a recitação de trechos poéticos em língua latina, exercício que auxiliaria na fixação do vocabulário e no domínio do ritmo da língua. E sugeria que a leitura das manifestações literárias latinas conduzisse o aluno à apreciação da individualidade dos autores, bem como à obtenção de conhecimentos relativos à história do movimento de ideias e de sentimentos expressos pelos mesmos escritores nas obras estudadas:

A leitura expressiva dos textos é essencial no ensino do latim, devendo sempre preceder e preparar as traduções. Não menos importante é a recitação de trechos poéticos, pois, além de concorrer para a fixação do vocabulário serve ainda para revelar o sentimento do ritmo próprio da língua. Como se salientou, de começo, o objetivo que deve dirigir o estudo do latim é o conhecimento, pelas manifestações literárias, dos aspectos mais interessantes da civilização romana. Daí se segue que a leitura se presta, muito mais do que os exaustivos exercícios de gramática, à apreciação da individualidade do autor e à história do movimento de ideias e de sentimentos que ele traduz em sua obra. É de se aconselhar ainda não se restrinja a leitura apenas aos autores clássicos senão também que se deem a conhecer aos alunos os mais notáveis monumentos epigráficos (BICUDO, 1942, p. 144).

Assim como para as disciplinas de línguas estrangeiras modernas e de latim, a Reforma Francisco Campos também indicou, para as aulas de língua portuguesa, a primazia da leitura literária. De acordo com o programa de português, a leitura ocuparia lugar central nos processos de aprendizagem: funcionaria como “ponto de partida de todo o ensino”, fornecendo os temas para o estudo da gramática e exercícios de redação e estilo. À leitura foi atribuída ainda a função de oferecer “um manancial de ideias que fecundam e disciplinam a inteligência”, o que possibilitaria aos alunos desenvolver “assuntos de moral privada e social”. As obras modernas, por estarem mais próximas da atualidade da época, eram as mais indicadas: com maior poder de comunicação junto ao aluno, estas teriam elevada capacidade de “provocar emoções sinceras e despertar o prazer dos estudos literários” (BICUDO, 1942, p. 138-139). Tais representações de leitura, inscritas no programa de português, remontam ao ideal humanista de formação. A noção de que a literatura era capaz de, ao mesmo tempo, fecundar a inteligência e discipliná-la, ou provocar emoções sinceras e despertar o prazer, à qual o programa de português faz referência, remete à ideia horaciana de que a arte literária deveria tanto deleitar como ensinar. Como foi mencionado, tendo sido derivada da poética clássica, sobretudo de Platão, Aristóteles e Horácio, a função didático-moral da literatura esteve presente no ensino das artes liberais durante a Antiguidade, a Idade Média, e o Mundo Moderno, tendo sido incorporada ao currículo do ensino secundário:

Desde o princípio do curso, o professor procurará tirar o máximo proveito da leitura, ponto de partida de todo o ensino, não se esquecendo de que, além de

visar a fins educativos, ela oferece um manancial de ideias que fecundam e disciplinam a inteligência, prevenindo maiores dificuldades nas aulas de redação e estilo [...] Enquanto não existir uma seleta organizada em harmonia com o programa da 5ª série, o critério do mestre regulará a extensão adequada à apreciação de cada autor. É preferível começar pelas obras modernas, porque somente elas, por mais comunicativas, provocam emoções sinceras e despertam o prazer dos estudos desta natureza. [...]. (BICUDO, 1942, p. 137-139).

A educação do gosto literário aparece no programa de português de 1931 como dependente de um ensino que seja atraente, atual e próximo do cotidiano do aluno. Nesse sentido, conforme o documento oficial, a preferência na escolha das leituras a ensinar deveria recair sobre as obras modernas, tendo em vista que, ao possuírem tais aspectos, elas se tornariam mais efetivas do que as clássicas. A análise das obras clássicas seria reservada ao momento em que o aluno, tendo já desenvolvido algum senso crítico, estivesse mais apto a assimilá-las (BICUDO, 1942, p. 137-139).

Depois de vigorar por uma década, a Reforma Francisco Campos foi substituída, em 1942, pela Reforma Capanema. A polêmica entre estudos clássicos e estudos científicos tinha se estendido no decênio de 1930, até os anos que antecederam a nova reforma. A contenda era sustentada por dois grupos sociais importantes, que utilizaram instrumentos políticos relevantes para a divulgação de seu posicionamento: de um lado, os intelectuais da Igreja Católica faziam a defesa do ensino desinteressado, e usavam os periódicos católicos para difundir-la; de outro, os educadores da Escola Nova apontavam o ensino prático e a remodelação do curso secundário como uma exigência premente do momento histórico que se vivia, publicando, com esse fim, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932).

Na década de 1960, período em que o ensino secundário se expandia significativamente, é promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024). Ao ser aprovada em 20 de dezembro de 1961, e entrar em vigor em 1962, a LDB, segundo Demerval Saviani (2013, p. 307), concretizou uma vitória da orientação liberal de caráter descentralizador, visto que consagrava “a aspiração dos renovadores, que desde a década de 1920 vinham defendendo a autonomia dos estados e a diversificação e descentralização do ensino”. Fez parte dessa vitória também, ainda de acordo com o entendimento de Saviani (2013, p. 307), a equiparação pela lei dos diversos ramos do ensino médio: estabeleceu-se que o ensino profissional possibilitaria doravante o acesso a qualquer carreira de nível superior (prerrogativa a que, pela legislação do Estado Novo, satisfazia apenas o secundário), eliminando a imposição que

antes limitava a escolha do aluno do ensino profissional à carreira superior que mantivesse uma relação de continuidade com o curso profissional realizado.

No que concerne ao currículo do ensino secundário, de acordo com Rosa Fátima de Souza (2008, p. 228), “o conteúdo marcadamente humanista, até então predominante, [...] foi substituído pela cultura científica e técnica orientada para o trabalho”. A estrutura curricular foi então organizada, pelo Conselho Federal de Educação em 1962, em disciplinas obrigatórias e optativas. Formavam o conjunto das obrigatórias: português (sete séries), história (seis séries), geografia (cinco séries), matemática (seis séries) e ciências (sob a forma de iniciação às ciências, duas séries, sob a forma de ciências físicas e biológicas, quatro séries). Constituía o grupo das optativas: línguas estrangeiras modernas, música (canto orfeônico), artes industriais, técnicas comerciais e técnicas agrícolas, para o ciclo ginásial; línguas estrangeiras modernas, grego, desenho, mineralogia e geologia, estudos sociais, psicologia, lógica, literatura, introdução às artes, direito visual, elementos de economia, puericultura, higiene e dietética, para o ciclo colegial. A fim de completar a carga horária do curso, o aluno, além de frequentar as disciplinas obrigatórias, deveria escolher as optativas de acordo com as seguintes possibilidades: desenho e organização social e política brasileira, ou desenho e uma língua clássica e uma língua estrangeira moderna, ou duas línguas estrangeiras modernas, em ambos os ciclos, ou uma língua estrangeira moderna e filosofia, esta última apenas no segundo ciclo (SOUZA, 2008, p. 234). Para Rosa Fátima de Souza (2008, p. 234), esta estrutura curricular assinalava o declínio das humanidades, que perdiam a sua hegemonia, ao mesmo tempo em que apontava para a tendência que se tornaria predominante a partir de então: “o encontro da cultura científica e técnica e seu prestígio em detrimento das humanidades”.

Consoante com a descentralização do currículo preconizada pela LDB, diferentemente do que ocorria no passado, quando os órgãos da administração federal do ensino preocupavam-se em descrever os programas das disciplinas especificando os conteúdos e a metodologia, o Conselho Federal de Educação aprovou apenas recomendações gerais pertinentes à amplitude e desenvolvimento das matérias obrigatórias (SOUZA, 2008, p. 237). Assim, as sugestões oficiais para a disciplina Português, relativamente à escolha de textos para leitura, recomendavam para as duas primeiras séries ginásiais “textos simples, em prosa e verso, descritivos, com real valor literário, de autores brasileiros dos dois últimos séculos”; e as duas séries finais do mesmo ciclo, “textos, não só descritivos e narrativos, mas também dissertativos, de

prosadores e poetas modernos, brasileiros e portugueses”; e para o ciclo colegial, “o estudo da literatura brasileira e portuguesa analisadas à luz dos textos de suas diversas fases”. Apesar da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (LDB/1961) ter assinalado o declínio das humanidades no currículo do ensino secundário, a disciplina Português preservaria os traços característicos do ensino humanista, como a utilização de textos literários para o ensino da língua, como é possível observar nas prescrições dos documentos oficiais e nos livros escolares editados na década de 1960.

A coleção didática *Português através de textos*, voltada ao ginásio, de Magda Soares, apresentava um texto literário para estudo dentro de cada assunto gramatical a ser desenvolvido em sala de aula. Entre os autores desses textos selecionados, além daqueles já consagrados pela história e crítica literária brasileira, como Machado de Assis, José Lins do Rego, Carlos Drummond de Andrade, Manuel Bandeira, Guimarães Rosa, cujos excertos foram escolhidos pela temática próxima ao cotidiano do aluno, encontram-se autores que se dedicaram à escrita de uma literatura para a infância e juventude, como Monteiro Lobato, Viriato Corrêa, Cecília Meireles e Clarice Lispector. A “apreciação de poema”, por sua vez, recebe uma atenção especial, nesta coleção. No livro da segunda série, poemas como “Um passarinho”, de Vinícius de Moraes, “Lua cheia”, de Cassiano Ricardo, “Ou isto ou aquilo”, de Cecília Meireles, “As amazoninhas”, de Ribeiro Couto, intercalam as sequências de estudo da gramática e de texto. No livro da 3ª série, catorze poemas são reunidos ao final do impresso didático, constituindo o que a autora denominou de “antologia poética”. E no livro da quarta série, do mesmo modo que no da 3ª série, a “antologia poética” encerra o material didático. Nos dois primeiros livros mencionados, ou seja, os destinados à 2ª e 3ª séries, como explica a própria autora no manual do professor da mesma coleção, “os poemas vêm acompanhados de perguntas de apreciação, que procuram orientar o aluno na percepção da mensagem poética”. A presença majoritária de textos literários nos livros escolares de português produzidos até a década de 1960, assim como a recomendação para a leitura e estudo de textos literários em programas de ensino para a disciplina Português fixados até essa época, pode estar associada a uma herança muito antiga do ensino humanista, que valorizava sobremaneira a cultura das letras.

Considerações finais

A tradição dos estudos clássicos assentados na literatura grega e latina remonta, no Brasil, à segunda metade do século XVI, quando são fundados os primeiros colégios da Companhia de Jesus. Filiada a uma herança humanista que buscava formar integralmente o homem, a leitura de trechos literários de obras representativas para o ensino de línguas vivas e mortas predominou, por muito tempo, no currículo do curso secundário. Todavia, com a paulatina valorização das disciplinas científicas, a partir do final do século XIX, com a introdução de ideias e modelos europeus, como a *Realschule* alemã, espécie de escola técnica, o currículo do ensino secundário sofre alterações significativas. As disciplinas clássicas cedem cada vez mais espaço às disciplinas científicas, tendo como consequência a diminuição da cultura literária no currículo secundário como um todo. Por outro lado, a prática de leitura de textos literários permanece na disciplina escolar português, até os anos de 1960, como traço característico da cultura literária no Brasil.

Referências

ABREU, Márcia. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

AUGUSTI, Valéria. Do gosto inculto à apreciação douta: a consagração do romance no Brasil dos oitocentos. In: ABREU, Márcia (org.). **Trajetórias do romance: circulação, leitura e escrita nos séculos XVIII e XIX**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

BARRETO, Fausto e LAET, Carlos. **Antologia nacional**. 14ª edição. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1929.

BICUDO, Joaquim de Campos. **O ensino secundário no Brasil e sua atual legislação (de 1931 a 1941 inclusive)**. São Paulo: AIFES, 1942.

BRASIL. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. LDB. Amplitude e Desenvolvimento das Matérias Obrigatórias. In: RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. **O espelho da nação: a “Antologia nacional” e o ensino de português e de literatura (1838-1971)**. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

CHOMPRÉ, P. Avertissement. In: **Selecta latini sermonis exemplaria: è criptoribus probatissimis, ad christiane juventutis usum collecta**. Paris: Typis Augusti Delalain, 1828 <Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6459974r/f7.image>>. CURTIUS, Ernst Robert. **Literatura europeia e Idade Média latina**. Tradução de Teodoro Cabral e Paulo Rónai. São Paulo: Edusp, 2013.

FAVERO, Leonor Lopes. **As concepções linguísticas do século XVIII: a gramática portuguesa**. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

FRANCA S. J., Pe. Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas. O “Ratio Studiorum”: introdução e tradução.** Rio de Janeiro: Agir, 1952.

Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no Império brasileiro.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1972.

HANSEN, João Adolfo. Autor. In: JOBIM, José Luis (org.). **Palavras da crítica.** Rio de Janeiro: Imago, 1992.

MENEZES VIEIRA. O Pedagogium em 1895 – relatório do diretor. **Revista Pedagógica.** Rio de Janeiro, Pedagogium, Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos tomo 9, n. 47, p. 96-113, mar. 1896.

LEITE S. J., Pe. Serafim. **História da Companhia de Jesus no Brasil.** Lisboa: Portugália; Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1938-1949, tomos I, II, VII.

LEMME, Paschoal. **Memórias de um educador: infância, adolescência, mocidade.** Brasília: Inep, 2004, volume I.

LEPENIES, Wolf. **As três culturas.** Tradução de Maria Clara Cescato. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

PFROMM NETTO, Samuel *et al.* **O livro na educação.** Rio de Janeiro: Primor/Instituto Nacional do Livro, 1974.

OLIVEIRA, Alberto de. **Céu, terra e mar: prosa e verso.** Rio de Janeiro; São Paulo; Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1914.

REIS, Luiz dos. Os exames na China. **Revista Pedagógica,** Rio de Janeiro, Pedagogium, Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos tomo 8, n. 40, 41 e 42, p. 236-247, dez. 1894.

ALI, Said. Os exames de madureza na Alemanha. **Revista Pedagógica,** Rio de Janeiro, Pedagogium, Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos tomo 9, n. 48, p. 259-270, jun. 1896.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2013.

SOARES, Magda. **Português através de textos, manual do professor,** 1969, p. 81.

SOUZA, Roberto Acízelo de. **O império da eloquência: retórica e poética no Brasil oitocentista.** Rio de Janeiro: EdUERJ, EdUFF, 1999.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: (ensino primário e secundário no Brasil).** São Paulo: Cortez, 2008.

VERÍSSIMO, José. A instrução secundária: ensino clássico – ensino moderno. **Revista Pedagógica,** Rio de Janeiro, Pedagogium, Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos tomo 9, n. 48, p. 209-218, jun. 1896.

LITERARY READING IN HIGH SCHOOL AND THE HUMANISTIC IDEAL OF EDUCATION

Abstract

The article analyzes the forms of representation of reading in the classroom present in educational periodicals and schoolbooks that discuss curriculum or literary reading, such as *Revista Pedagógica* (1894-1896), *Revista de Educação* (1927-1961), the *Antologia nacional* (1895) by Fausto Barreto and Carlos de Laet, *Seleção clássica* (1914), by João Ribeiro, and *Céu, terra e mar* (1914), by Alberto de Oliveira, and *Português através de textos* (1969), by Magda Soares. The aim of the paper is to show that the precedence of literary reading in Portuguese language teaching until the 1960s seems to preserve the heritage of the classical tradition, at the same time that it is part of a long debate about humanistic and scientific education in the secondary school curriculum. The clash between literary and scientific culture in the secondary school curriculum led to the gradual elimination of classical subjects at this level. On the other hand, the practice of reading literary texts remains in the Portuguese school subject, until the 1960s, as a characteristic feature of literary culture in Brazil.

Keywords

Teaching reading. Curriculum. Secondary Course. History of the Portuguese school subject.

Recebido em: 27/02/2021

Aprovado em: 25/05/2021