

Gisela Maria de Lima Braga Penha
João Carlos de Souza Ribeiro
Natália Oliveira Jung
(Organizadores)

CONTRIBUIÇÕES AO ENSINO DE LITERATURA



Edufac

Gisela Maria de Lima Braga Penha
João Carlos de Souza Ribeiro
Natália Oliveira Jung
(Organizadores)

CONTRIBUIÇÕES AO ENSINO DE LITERATURA



Edufac 2018

Direitos exclusivos para esta edição:

Editores da Universidade Federal do Acre (Edufac),

Campus Rio Branco, BR 364, KM 4,

Distrito Industrial — Rio Branco-AC, CEP 69920-900

68. 3901 2568 — e-mail edufac.ufac@gmail.com

Editores Afiliados: Feito Depósito Legal



**Associação Brasileira
das Editoras Universitárias**

Gisela Maria de Lima Braga Penha
João Carlos de Souza Ribeiro
Natália Oliveira Jung
(Organizadores)

CONTRIBUIÇÕES AO ENSINO DE LITERATURA



Contribuições ao ensino de literatura

ISBN 978-85-8236-057-6

Copyright © Edufac 2018, Gisela Maria de Lima Braga Penha; João Carlos de Souza Ribeiro; Natália Oliveira Jung (Orgs.)

Editora da Universidade Federal do Acre - Eudfac

Rod. BR 364, Km 04 • Distrito Industrial

69920-900 • Rio Branco • Acre

DIRETOR

José Ivan da Silva Ramos

CONSELHO EDITORIAL

Carromberth Carioca Fernandes, Délcio Dias Marques, Esperidião Fecury Pinheiro de Lima, Humberto Sanches Chocair, José Ivan da Silva Ramos (Pres.), José Porfiro da Silva (V. Pres.), José Sávio da Costa Maia, Leandra Bordignon, Lucas Araújo Carvalho, Manoel Limeira de Lima Júnior Almeida, Maria Aldecy Rodrigues de Lima, Rafael Marques Gonçalves, Rodrigo Medeiros de Souza, Rozilaine Redi Lago, Selmo Azevedo Apontes, Sérgio Roberto Gomes de Souza, Silvane da Cruz Chaves, Simone de Souza Lima.

COORDENADORA COMERCIAL

Ormifran Pessoa Cavalcante

EDITORA DE PUBLICAÇÕES

Jocília Oliveira da Silva

DESIGN EDITORIAL / CAPA

Rogério Correia

REVISÃO DE TEXTO

Gisela Maria de Lima Braga Penha

Natália Oliveira Jung

IMAGEM DA CAPA

<https://pixabay.com/pt/livros-estudantes-biblioteca-1281581/>

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

C764c Contribuições ao ensino de literatura / organização Gisela Maria de Lima Braga Penha; João Carlos de Souza Ribeiro; Natália Oliveira Jung. – Rio Branco: Eudfac, 2018.

214 p.

ISBN: 978-85-8236-057-6

1. Literatura. 2. Literatura – Estudo e ensino. 3. Literatura infantil. I. Penha, Gisela Maria de Lima Braga. II. Ribeiro, João Carlos de Souza. III. Jung, Natália Oliveira. IV. Título.

CDD: 407

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	07
I A LITERATURA INFANTIL COMO UM CAMINHO PARA O DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO LITERÁRIO	13
II O ENSINO DE LITERATURA E O LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA	41
III EM BUSCA DE LEITORES: A REINVENÇÃO DO ENSINO DE LITERATURA.....	83
IV O PIBID LITERATURA NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFAC: DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES À RECEPÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA.....	103
V A ODISSEIA: UM PERCURSO INTERDISCIPLINAR	135
VI DE GREGÓRIO DE MATOS À CRISE ECONÔMICA DE 2015.....	161
VII LEITURA LITERÁRIA: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO COM O CONTO "O BEIJO DA PALAVRINHA" DE MIA COUTO.....	187
VIII EXERCÍCIO DE LEITURA EM FRAGMENTO	207

APRESENTAÇÃO

Este livro – *Contribuições ao ensino de literatura* – é fruto do Grupo de Pesquisa NELL – Núcleo de Estudos Linguísticos e Literários da Universidade Federal do Acre (Ufac), o qual é composto, entre outros, por pesquisadores que trabalham na área de ensino de literatura. Por essa razão, os trabalhos, aqui apresentados, foram desenvolvidos por integrantes de dois programas cuja importância é imensa para esse segmento de pesquisa: o Pibid – Programa Institucional de Iniciação à Docência, subárea de Letras – leitura do texto literário – e o Profletras – Mestrado Profissional em Letras da Ufac.

Um título é "uma chave interpretativa", como já nos aponta Umberto Eco. *Contribuições ao ensino de literatura*, embora seja um título simples e sem pompa, e que poderíamos dizer, sem grandes pretensões, na verdade, apresenta artigos e relatos de experiências de professores do ensino superior, professores da educação básica e professores em formação que possuem, em comum, a certeza de que é preciso resgatar o verdadeiro sentido de ensinar literatura, ou talvez, o sentido de educar: por meio das reflexões acerca de nós, seres humanos, o resgate ao ensino que nos prepare para a vida. Assim, podemos visualizar um paradoxo existencial: o título simples comporta uma imensa complexidade. Se formos mais adiante nesse raciocínio, podemos dizer que o título desse livro se assemelha ao

ser humano: a aparente simplicidade comporta uma complexidade inesperada, pois tratar de ensino nunca será simples, nem fácil, nem.

Movidos pela consciência de que estamos em um terreno de "margens deslizantes", os textos, aqui presentes, buscam discutir, refletir sobre o ensino de literatura e apresentam, também, relatos de experiências com uma abordagem teórico-metodológica que reconduz o texto literário, suas inúmeras possibilidades de significação e diálogo transdisciplinar, ao seu devido lugar no que diz respeito às aulas de literatura: o de figura central sobre/com a qual transitam as outras instâncias envolvidas no processo: o professor, os alunos, a escola, a cidade, a sociedade, o país, o mundo.

Gostaríamos, ainda, de enfatizar a importância de dois programas da Capes que contribuíram significativamente para a existência desse livro: o Profletras e o Pibid Letras/ Português - Leitura do texto literário. O primeiro criou a possibilidade para os professores em atividade poderem aprimorar seus conhecimentos e sua prática docente. O segundo, por trabalhar com professores em formação. No momento em que o Brasil necessita reinventar-se enquanto nação, os programas atuam diretamente nos agentes que podem prover essa necessidade – os professores. Assim, o círculo se forma: alunos e professores da educação básica trabalham em parceria/sintonia com alunos e professores da educação superior. Esse livro é fruto dessa parceria!

Assim, esperamos que *Contribuições ao ensino de literatura*, possa, de alguma forma, contribuir para o resgate da noção de ensino

de literatura, ou ainda, nas palavras de Edgar Morin, no livro *A cabeça bem-feita*: "O desenvolvimento de uma democracia cognitiva só é possível com uma reorganização do saber; e esta pede uma reforma do pensamento que permita não apenas isolar para conhecer, mas também ligar o que está isolado, e nela renasceriam, de uma nova maneira, as noções pulverizadas pelo esmagamento disciplinar: o ser humano, a natureza, o cosmo, a realidade" (2010, p. 104).

Saudações letradas e literárias!

Os Organizadores

I

**A LITERATURA INFANTIL COMO UM
CAMINHO PARA O DESENVOLVIMENTO
DO LETRAMENTO LITERÁRIO**

Djalma Barboza Enes Filho¹

1. Mestre em Letras – Língua Portuguesa (Proletras) pela Universidade Federal do Acre, Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade de Ciências Humanas de Várzea Grande. Graduação em Letras – Língua Portuguesa e graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre. Atualmente é professor e pesquisador da Universidade Federal do Acre – Campus Floresta em Cruzeiro do Sul.

1. INTRODUÇÃO

Promover a aproximação entre os alunos e o texto literário é um processo delicado, que requer bastante cuidado, pois a criança tomará gosto pela leitura se for apresentado a ela em pequenas doses e de maneira prazerosa, já que ler é o ato de sentir-se bem, e é nesse sentir-se bem que entra a literatura infantil.

O objeto de estudo deste trabalho é a leitura literária. O objetivo principal é demonstrar o resultado de uma pesquisa que traz como tema "A Literatura Infantil como um caminho para o desenvolvimento do letramento literário", e tem como *locus* investigativo uma escola de ensino fundamental localizada no município de Cruzeiro do Sul. Este trabalho justifica-se pela importância de uma discussão que evidencia a contribuição da leitura de textos literários no desenvolvimento da competência leitora dos alunos do ensino fundamental. A escolha do tema em estudo se deu porque é de grande relevância, visto que o uso da literatura infantil é um grande aliado da escola e de fundamental importância para a construção da identidade do aluno.

A pesquisa visa a esclarecer as seguintes questões: quais os principais tipos de textos literários trabalhados pelos professores e quais os critérios de seleção utilizados para escolher os textos que são trabalhados em sala de aula? Quais as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula quanto ao uso da literatura infantil? Quais as contribuições da literatura infantil para o desenvolvimento da aprendizagem da leitura dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental?

Este estudo se constitui por três partes: a primeira - "Importância e Contribuições da Literatura Infantil no Desenvolvimento da Competência Leitora dos alunos", analisa a importância da literatura infantil para a vida dos alunos e para o desenvolvimento de seu processo de aprendizagem, além de descrever os benefícios da literatura na sala de aula para a formação de um leitor proficiente.

A segunda parte aborda "A presença da Literatura Infantil na Escola" e destaca a importância de se escolher bons textos literários para serem trabalhados em sala de aula; a terceira traz "A Prática da Leitura na Escola", que trata da importância de se trabalhar com práticas pedagógicas inovadoras e eficientes na leitura do texto literário, para que os alunos se sintam mais motivados.

O estudo realizado partiu da seguinte problemática: como a literatura infantil tem contribuído para o desenvolvimento da competência leitora do aluno inserido nos anos iniciais do ensino fundamental? Para alcançar nosso objetivo foi realizada uma pesquisa bibliográfica, acompanhada de uma pesquisa de campo, pois o objeto de estudo requer uma aproximação maior com a realidade e, assim, foi possível obter respostas mais precisas para fundamentar este estudo.

Quanto aos instrumentos de coleta de dados, utilizamos a observação não participante nas aulas de língua portuguesa e a entrevista estruturada, pois ela possibilitou estabelecer uma interação entre os entrevistados, além de coletar as informações desejadas. Os entrevistados foram dois professores de turmas do 1º e 2º ano do ensino fundamental e uma coordenadora pedagógica da escola.

A pesquisa nos possibilitou visualizar contribuições tanto do ponto de vista acadêmico, quanto profissional e social. Acadêmico, pois apresentará uma visão de como o ensino da literatura infantil está sendo conduzido em sala de aula nos anos iniciais do ensino fundamental no município de Cruzeiro do Sul. Profissional, no sentido de que proporcionará um conhecimento mais amplo de como trabalhar com a literatura infantil de forma eficaz, de modo que forme leitores competentes, conforme preconizam os PCNs e, por fim, social, pois existe a necessidade de formar cidadãos participativos e críticos, capazes de contribuir para a transformação da nossa sociedade.

Pode-se destacar que esse estudo favorecerá pais, professores e outros pesquisadores que tenham interesse em ampliar seus conhecimentos sobre a referida temática. Aos pais trará um norteamento acerca da importância da Literatura Infantil na vida escolar dos filhos; aos professores porque farão uma reflexão em torno de suas metodologias em sala de aula, frente ao uso da Literatura Infantil como recurso para o desenvolvimento da leitura e, de alguma maneira, servirá aos futuros pesquisadores que poderão procurar outras respostas frente a novas pesquisas nessa linha de estudo.

2. IMPORTÂNCIA E CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA DOS ALUNOS

A linguagem que constrói a literatura infantil apresenta-se como mediadora entre a criança e o mundo, propiciando um alargamento no seu domínio linguístico e preenchendo o espaço do fictício,

da fantasia, da aquisição do saber. Vista assim, a produção literária para criança não tem fronteiras. Ela desvela o maravilhoso, o ilimitado, o maleável, o criativo universo infantil explora a poesia, suscita o imaginário.

Tornar o hábito da leitura uma prática prazerosa no dia a dia da criança é uma tarefa que desafia o educador. Para superá-la, sua capacidade de analisar criticamente os textos disponíveis no início do processo de escolarização tem de possibilitar uma leitura que favoreça uma construção de sentidos, abrangendo diversas linguagens que, no início, a criança constrói com o texto, uma relação semelhante à que tem com o brinquedo e nossa sensibilidade crítica precisa preservar esta relação lúdica.

Somente a leitura entendida como uma atividade social e reflexiva pode propiciar uma relação criativa, crítica e libertadora com a escrita, mostrando-se como um desafio para qualquer processo de democratização e mudança coletiva.

A Literatura Infantil muito tem contribuído para o aprendizado dos alunos, uma vez que ela suscita o imaginário das crianças, pois é através dela que a criança consegue aprender ainda mais sobre o mundo que a cerca, tendo em vista que se trabalha muito com o lúdico, os jogos e as brincadeiras, que estimulam o desenvolvimento das crianças e as motivam para a leitura, enriquecendo seu crescimento intelectual.

Os livros infantis, além de proporcionarem prazer, contribuem para o enriquecimento intelectual das crianças. Sendo esse gênero objeto da cultura, a criança tem um encontro significativo de suas histórias com o mundo imaginativo dela própria. A criança tem a capacidade

de colocar seus próprios significados nos textos que lê, isso quando o adulto permite e não impõe os seus próprios significados, visto estar em constante busca de uma utilidade que o cerca (OLIVEIRA, 2005, p. 125).

Além disso, a leitura é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem tem acesso a mais informações, se expressa melhor e defende opiniões, compartilha e constrói visões de mundo. Nesse sentido, a aprendizagem da leitura proporciona imensa contribuição para atuar na sociedade, não somente por dar acesso a algumas informações cotidianas, mas também, por permitir ingressar em diferentes mundos, que sem a leitura, não seria possível. Conforme Martins (2006, p. 18): "[...] alguém que pratica o ato de ler no seu cotidiano tem condições, embora precárias, de dar sentido às coisas, no trabalho, na vida doméstica, nas relações humanas". Diante disto, pode-se afirmar que, saber ler é um benefício para vida de qualquer pessoa, pois sua aprendizagem significa uma conquista de autonomia, pois permite a ampliação de pensamentos e ideias.

Ainda de acordo com Martins (2006, p. 35): "[...] não poderemos encarar a leitura senão como um instrumento de poder, dominação". Em face disso, entende-se que a leitura propicia melhor compreensão dos fatos, amplia saberes e a consciência crítica perante situações e acontecimentos sociais. Com esses benefícios que a leitura proporciona, se estabelecem novos horizontes rumo ao crescimento, assim como podem ser despertados novos posicionamentos diante da sociedade.

Diante disso, entende-se que a escola, como instituição responsável pela formação integral dos cidadãos, tem a necessidade de formar leitores competentes, que saibam fazer uso da leitura para agir e atuar na sociedade. Formar leitores competentes, de acordo como os PCNS pressupõe:

Formar alguém que compreende o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre os textos que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar, validar elementos a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos (BRASIL, 1997, p. 54).

A sociedade vive uma globalização intensa, e nesse universo o ato da leitura já não é tão importante como nos séculos passados; talvez seja pelo fato de estarmos tão ligados às tecnologias que não param de evoluir a cada dia, ou pelo simples fato de não termos esse incentivo ao nosso redor. O que temos observado é que as pessoas estão trocando os livros por horas frente ao computador ou celular nas redes sociais. Desta forma, podemos constatar as limitações na formação e estruturação de uma sociedade esclarecida.

A importância da leitura é evidente, pois ela é fundamental para construir o conhecimento intelectual de qualquer pessoa, tornando-se fundamental no processo de ensino e aprendizagem. O contato com a leitura torna o indivíduo mais ativo, crítico e consciente sobre os problemas sociais. A leitura liberta a mente e abre um leque infinito de informações. Ao adquirir tal hábito as cortinas que mascaram a sociedade, escondendo suas impurezas, são derrubadas.

Não se escreve bem sem ler, a prática da leitura é poderosa e faz o indivíduo conhecer mundos, ideias, informações que enriquecem o poder intelectual e os tornam indivíduos cultos e esclarecidos, além de enriquecer o vocabulário e facilitar o processo de comunicação e interpretação. Desta forma, a leitura perpetua seu status de principal ferramenta na construção do conhecimento. Tal concepção deve ser ensinada, ainda nos anos iniciais, para que as crianças cresçam sabendo que a leitura é algo importante e prazeroso.

Neste sentido, a literatura infantil é de fundamental importância para a formação de crianças leitoras, pois é nesse período dos anos iniciais que está começando a formação do pensamento da criança, e, se for bem trabalhado, vai despertar o gosto pela leitura, pois sabemos que a Literatura Infantil envolve todo um mundo mágico, cheio de fantasias, no qual tudo é lindo e maravilhoso, e para chamar a atenção da criança à leitura do texto literário tem que conseguir atraí-la, por isso, os objetos, os livros e qualquer forma de leitura devem prender a atenção da criança para o que está se trabalhando.

De acordo com os PCNs:

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade (BRASIL, 1997, p. 54).

Atualmente a literatura infantil é tida como uma grande aliada do processo educacional e existem alguns autores preocupados com o desenvolvimento infantil, cujos textos abordam temas que dizem respeito à sociedade e ao nosso tempo, e podem contribuir para

a formação de um leitor crítico e atuante que se identifica como um ser social transformador.

3. A PRESENÇA DA LITERATURA INFANTIL NA ESCOLA

A literatura infantil constitui-se como gênero durante o século XVII, época em que as mudanças na estrutura da sociedade desencadearam repercussões no âmbito escolar. Logo se pode dizer que a literatura infantil é um gênero literário vinculado à escola, pois possui um viés didático-pedagógico, é, portanto, quase impossível desvinculá-lo da escola, pois ele vem desde sua gênese.

Assumindo com Soares (2003) a posição de que não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes e, mais, que o surgimento da escola, está indissociavelmente ligado à constituição de "saberes escolares", A literatura infantil sempre esteve presente em nossas vidas muito antes da leitura e da escrita, seja por meio das cantigas de ninar, das brincadeiras de roda ou das contações de histórias realizadas em família. Porém, quando as crianças chegam à escola é que a literatura passa a ter o poder de construir uma ligação lúdica entre o mundo da imaginação, dos símbolos subjetivos, e o mundo da escrita, dos signos convencionais impostos pela cultura sistematizada.

Nessa concepção, as atividades de leitura devem ocorrer desde os primeiros dias de aula, mesmo com aquelas crianças que ainda não conhecem nenhuma letra, pois, por meio da visão e da audição, elas realizam a leitura de ilustrações e acompanham a leitura do texto

feita pelo professor. Nessa fase inicial, tendo contato com os livros, elas aprendem a manuseá-los, a reconhecer suas formas, a perceber a diagramação e iniciam suas experiências com os modos de composição textual.

Uma boa obra literária é aquela que apresenta a realidade de uma maneira diferente e criativa, deixando espaço para o leitor descobrir o que está nas entrelinhas do texto. A interação da criança com a literatura infantil possibilita uma formação rica em aspectos lúdicos, imaginários e simbólicos. O desenvolvimento dessa interação, com procedimentos pedagógicos adequados, leva a criança a compreender melhor o texto e seu contexto.

Ler histórias infantis para as crianças é incitar o imaginário, provocar perguntas e buscar respostas, é despertar grandes e pequenas emoções como rir, chorar, sentir medo e raiva, emoções estas que vêm das histórias ouvidas e lidas. Juntos, livros, brinquedos e brincadeiras fortalecem ainda mais a construção de novos conhecimentos, favorecendo o desenvolvimento motor, social, emocional e cognitivo das crianças.

Aos professores, cabem saber escolher bons textos literários para trabalhar com seus alunos, bem como também planejar com cuidado cada etapa do trabalho com o texto escolhido, uma vez que é através deles que as crianças desenvolvem sua imaginação e, também, o hábito da leitura, mesmo sem saber ler convencionalmente, tendo em vista que a leitura de imagens é a forma eficaz de conseguir levar a criança a refletir e a aprender.

A aprendizagem da leitura se torna mais eficaz quando os leitores trazem primeiramente seu conhecimento de mundo. Esse, por sua vez, deve ser ativado no momento da leitura para poder chegar ao estágio da compreensão. Como afirma Solé:

Um fator que sem dúvida contribui para o interesse da leitura de um determinado material consiste em que este possa oferecer ao aluno certos desafios. Assim, parece mais adequados utilizar textos não conhecidos, embora sua temática ou conteúdo deveriam ser mais ou menos familiares ao leitor; em uma palavra trata-se de conhecer e levar em conta o conhecimento prévio das crianças com relação ao texto em questão e de oferecer a ajuda necessária para que possam construir um significado adequado sobre ele, o que não deveria ser interpretado como explicar o texto, ou seus termos mais complexos, de forma sistemática (1998, p. 91).

Além disso, segundo Smith (1989, p. 212): "A leitura pode proporcionar interesse e excitação, pode estimular e aliviar a curiosidade, proporcionar consolo, encorajar, fazer surgir paixões, aliviar a solidão, o tédio e a ansiedade, servir de paliativo à tristeza, e, ocasionalmente, como anestesia".

A partir de agora vamos adentrar nos aspectos que foram investigados na pesquisa. O primeiro aspecto diz respeito aos principais tipos de textos literários e os critérios de seleção utilizados para a escolha desses textos. Esse aspecto é importante porque vai demonstrar os tipos de gêneros textuais que os professores utilizam para trabalhar com a literatura infantil, uma vez que é necessário selecionar bem os tipos de textos para trabalhar com as crianças, pois não é fácil conseguir prender a atenção dos alunos por muito tempo, por isso a boa escolha influencia e muito no aprendizado dos nossos alunos.

4. OS PRINCIPAIS TIPOS DE TEXTOS LITERÁRIOS E OS CRITÉRIOS DE SELEÇÃO UTILIZADOS

Saber escolher bons textos literários é uma importante arma que o professor deve saber utilizar para ter um bom desempenho em sala de aula, pois essa percepção pode contribuir para mudanças significativas no desenvolvimento de seu trabalho. Isso porque só vai haver rendimento se os alunos estiverem realmente aprendendo. Para isso, o professor precisa saber quais os tipos de textos que devem ser trabalhados com seus alunos. Os critérios utilizados para a escolha são fundamentais, pois não é qualquer texto que vai servir ao propósito, ele precisa e deve ser estimulante, tanto para o aluno como para o professor.

As professoras entrevistadas para esta pesquisa têm formação em Pedagogia,. Uma delas tem 35 anos de idade e a outra 30, uma trabalha no 1º ano e a outra no 2º ano do ensino fundamental, a primeira trabalha há 9 anos com alfabetização e a outra há 6 anos. Dividimos as perguntas em três blocos. No primeiro bloco temos a finalidade de descobrir os principais gêneros literários trabalhados em sala de aula. Passamos agora a mostrar os resultados e a tecer alguns comentários sobre as respostas apresentadas pelas professoras entrevistadas. Para facilitar a análise e por questões éticas, vamos chamar as professoras de A e B.

A primeira pergunta do bloco 1 (principais gêneros literários trabalhados) foi a seguinte: Trabalha textos de Literatura Infantil com seus alunos? Resposta professora A - *Sim, porque a Literatura Infantil apresenta a realidade de forma nova e criativa, deixando espaço para o*

leitor descobrir o que está nas entrelinhas do texto. Resposta professora B - *Sim, porque chama bastante a atenção das crianças.*

As respostas das professoras são bem óbvias, já que se tratando de literatura Infantil, nos vem logo a ideia que é algo cheio de magia e encantamento, pois é algo muito próximo do mundo da criança ou pelo menos da sua imaginação. Segundo as professoras, é uma forma criativa de se comunicar com as crianças, e que acaba deixando sempre espaço para que elas possam descobrir o que está nas entrelinhas do texto.

Mas sabemos que a literatura infantil não pode ser tratada apenas como algo que chama a atenção das crianças. Ela também pode ensinar e moldar os valores dos alunos, ou ainda nas palavras de Arce e Martins (2007):

Ao oferecer uma linguagem capaz de seduzir, a literatura infantil pode ocupar um bom espaço na vida das crianças. Se levarmos em conta que nesse período se inicia o caminho para o mundo dos livros, podemos arriscar e dizer que uma criança que tem contato com o livro tende a ser um adulto leitor (p. 163).

A segunda pergunta que fizemos às professoras foi: "Quais os gêneros textuais são mais utilizados em sala de aula?" Resposta professora A - *Utilizamos com mais frequência Contos e Poemas.* Resposta professora B - *Utilizo cantigas de roda, contos e poemas.*

Percebemos que as respostas das professoras são bem parecidas, levando em consideração que ambas planejam juntas suas atividades, elas deixaram bem claro que os contos e os poemas são mais fáceis de se trabalhar com os alunos, pois eles trazem uma magia oculta que nos fazem sentir encantados e ao mesmo tempo nos mostram a realidade.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), entre suas várias orientações sugere que:

Os professores deverão organizar a sua prática de forma a promover em seus alunos: o interesse pela leitura de histórias; a familiaridade com a escrita por meio da participação em situações de contato cotidiano com livros, revistas, histórias em quadrinhos; escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor; escolher os livros para ler e apreciar. Isto se fará possível trabalhando conteúdos que privilegiem a participação dos alunos em situações de leitura de diferentes gêneros feitas pelos adultos como contos, poemas, parlendas, trava-língua etc. propiciar momentos de relato de histórias conhecidas com aproximação da história original no que se refere à descrição de personagens, cenários e objetos ou sem a ajuda do professor (p. 117).

A terceira pergunta que fizemos às professoras foi: "Por que você utiliza esses gêneros de textos literários?" Resposta professora A - *Escolho esses gêneros porque esses gêneros sempre estiveram e estão presente em nossas vidas muito antes da leitura e da escrita, seja por meio das cantigas de ninar, das brincadeiras e dos contos de fada. São de fácil compreensão e as crianças adoram ouvir.* Resposta professora B - *Para mim é mais fácil para se trabalhar e as crianças também gostam muito.*

Aqui, fica evidente que é por causa da "facilidade" de se trabalhar e também porque é algo que está bastante presente em nossas vidas, algo que vem do nosso passado e que nos contagiou, afinal quem não gosta de contos e poesias já que é algo que nos leva a pensar e viajar em um mundo fantástico? Sem contar que as crianças adoram ouvir esse tipo de texto, pois com textos grandes elas se cansam e perdem a atenção com facilidade. A "facilidade" para trabalhar esse tipo de gênero talvez seja porque é algo bem próximo da criança, do mundo que ela fantasia, já que os contos de fadas sempre trazem finais felizes. Abramovich (1997, p. 17) nos diz:

É através de uma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica. É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula. Porque, se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer e passa a ser didática, que é outro departamento.

As perguntas do segundo bloco, se referem aos critérios de seleção utilizados na escolha dos textos, e a primeira pergunta do bloco 2 foi a seguinte: Você que escolhe os gêneros textuais que serão trabalhados com seus alunos? Resposta professora A - *Sim, eu escolho os gêneros que serão trabalhados.* Resposta professora B - *Eu sempre escolho pois temos essa liberdade.*

Percebemos que as professoras têm liberdade para escolher os tipos de textos trabalhados, isso tem seu lado positivo, mas também existe o negativo, se levarmos em consideração que ao deixar os professores escolherem, eles podem optar pelo mais cômodo para eles, evitando terem trabalho e desgaste.

A segunda pergunta do bloco 2 que fizemos às professoras foi "Se é você que escolhe os gêneros textuais, qual o seu critério para fazer a escolha"? Resposta professora A - *Consulto os referenciais curriculares e escolho aqueles que contemplam os direitos de aprendizagem dos alunos.* Resposta professora B - *Meu critério é consultar os referenciais curriculares e depois fazer o que é melhor para as crianças.*

Segundo as professoras, os critérios que elas utilizam é consultar os referenciais curriculares e assim contemplarem aqueles que estão descritos nestes documentos como sendo de direito das crianças aprenderem.

Com relação às práticas de leitura em sala de aula, a primeira pergunta do bloco 3 foi a seguinte: Você acredita que o trabalho com a leitura pode contribuir para o desenvolvimento do processo de aprendizagem do aluno? Resposta professora A - *Sim, eles vivem num mundo de sonhos e imaginação. Os textos retratam exatamente isso, o hábito de ler requer treinamento, e os alunos adquirem esse hábito lendo mesmo sem saber ler convencionalmente.* Resposta professora B - *Acredito que sim pois é através da leitura que ele vai desenvolvendo seu lado leitor.*

Ambas acreditam que sim, pois é através da leitura que os alunos crescem intelectualmente, e os livros retratam um mundo e uma realidade diferente da que eles vivem, pois sua imaginação é igual aos livros cheios de sonhos. A leitura é capaz de criar o desejo de crescer intelectualmente, pois o ato da leitura é capaz de mover mentes adormecidas e desenganadas com as amarras da sociedade, ela nos torna seres pensantes e capazes de lutar por aquilo que acreditamos e idealizamos. Segundo as orientações dos PCN de Língua Portuguesa:

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade (1997, p. 41).

A próxima pergunta do bloco 3 feita às professoras foi a seguinte: Na sua opinião, em que a Literatura Infantil contribui para o processo de desenvolvimento da leitura? Resposta professora A - *Contribui com a linguagem usada em seus livros, pois trazem uma mensagem lúdica que desperta na criança o interesse pela leitura.* Resposta profes-

sora B - *Ela vai contribuir pois é uma forma da criança viajar em outro mundo, conhecer outras realidades e de certa forma viver uma fantasia.*

Através das respostas percebemos que elas acreditam que a Literatura Infantil contribui na forma como utilizamos a linguagem, na nossa escrita, pois se temos um contato diário com isso vamos aprender e nos desenvolver cada dia mais, pois a linguagem, utilizada nos livros de Literatura Infantil, traz e desperta o interesse pela leitura, tendo em vista que apresenta uma construção lúdica e fantasiosa.

A pergunta seguinte feita as professoras foi: Acredita que as atividades de leitura, que você desenvolve em sala de aula, são suficientes para formar alunos leitores? Resposta professora A- *Sim, porque eles tem à disposição materiais escritos variados. Sempre leio bons textos de diversos gêneros.* Resposta professora B - *Acredito que sim, pois faço o que está ao meu alcance para essas crianças saírem bem avançadas.*

Segundo as professoras, as atividades que elas utilizam em sala de aula são suficientes para formar bons leitores, pois elas utilizam e tem a disposição materiais escritos e variados, elas também leem bons textos literários e de diversos gêneros. Levando, assim, as crianças a terem bom gosto pela leitura. Acreditamos que poderia ser feito muito mais em relação a essas atividades de leitura, pois quanto mais recursos e meios para que esses alunos tenham bons resultados, melhor será para sua aprendizagem e seu desenvolvimento.

Outra pergunta visava saber quais as principais estratégias que a professora utiliza no trabalho com a leitura em sala de aula. Respos-

ta professora A - *Leio para eles, os livros de imagem; recontam as histórias.* Resposta professora B - *Geralmente utilizo os livros mesmo, só que às vezes faço as dramatizações das histórias contadas.*

As estratégias utilizadas pelas professoras são bem comuns em sala de aula, mas que motivam os alunos a lerem e se tornarem bons leitores.

Ler, pra mim, sempre significou abrir todas as comportas pra entender o mundo através dos olhos dos autores e da vivência das personagens... Ler foi sempre maravilha, gostosura, necessidade primeira e básica, prazer insubstituível... E continua, lindamente, sendo exatamente isso (ABRAMOVICH, 1997, p. 14)!

A última pergunta do bloco 3, destinada às professoras, foi : Existe Biblioteca ou sala de leitura na escola em que trabalha? Como você utiliza esses espaços e com que frequência? Resposta professora A - *Não há uma sala de leitura específica, porém temos em sala o cantinho da leitura onde eles ouvem todos os dias uma história e leem sozinhos duas vezes por semana.* Resposta professora B - *Não tem biblioteca na escola, mas temos em sala o cantinho da leitura que nos ajuda muito.*

Fica claro que, em muitos casos, a escola não está preparada em termos de espaço, para a prática da leitura, e também não possui materiais que possam ajudar no desenvolvimento das metodologias. Essas condições são essenciais no processo de ensino e aprendizagem da leitura. Porém, existem outros fatores, como as práticas e métodos realizados com a ajuda destes materiais, determinantes para que o trabalho na escola possa ser executado com sucesso. Conforme os PCN de Língua Portuguesa algumas dessas condições são:

Disponer de uma boa biblioteca na escola; dispor, nos ciclos iniciais, de um acervo de classe com livros e outros materiais de leitura; organizar momentos de leitura livre em que o professor também leia. Para os alunos não acostumados com a participação em atos de leitura, que não conhecem o valor que possui, é fundamental ver seu professor envolvido com a leitura e com o que conquista por meio dela. Ver alguém seduzido pelo que faz pode despertar o desejo de fazer também; planejar as atividades diárias garantindo que as de leitura tenham a mesma importância que as demais; possibilitar aos alunos a escolha de suas leituras. Construir na escola uma política de formação de leitores na qual todos possam contribuir com sugestões para desenvolver uma prática constante de leitura que envolva o conjunto da unidade escolar (1997, p. 43).

Para se formar bons leitores na escola são necessários reajustes, tanto nas propostas didáticas, como no espaço mencionado. Infelizmente nem todas as escolas estão em situação correta conforme o mencionado, mas esse fator não impede que as práticas de leitura aconteçam corretamente neste espaço.

Outro dado muito importante que destacamos é a entrevista feita à coordenadora pedagógica, a qual tem 42 anos, é formada em Pedagogia, Artes Cênicas e pós-graduada em Gestão Escolar. A primeira pergunta feita foi: Como coordenadora da escola, qual sua opinião no que diz respeito ao uso de textos e/ou livros de literatura infantil no desenvolvimento da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental? A resposta foi "*Acredito que o uso contínuo de livros ou textos literários nos anos iniciais do ensino fundamental. Estimula a imaginação favorecendo a criatividade e a fantasia dos alunos transmitindo valores culturais, permitindo que estes mantenham contato com o presente e o passado adquirindo experiências para o futuro por meio das leituras realizadas*".

Concordamos com as palavras ditas pela coordenadora. É claro que a leitura ao se tornar habitual propicia às crianças a aquisição de um saber, além de desenvolver sua capacidade de interação ainda mais, pois a literatura infantil tem esse poder de nos deixar encantados com sua linguagem diferenciada, sem contar que transmite valores que, até então, as crianças desconhecem e começamos a formar e moldar o pensamento dos alunos, então, precisamos estimular a criatividade e o gosto pela leitura.

A autora Lajolo garante que ler é essencial e que a leitura literária é fundamental:

É a literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar, o cidadão para exercer, plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos (LAJOLO, 2008, p. 106).

A segunda pergunta feita à coordenadora foi : Em sua opinião, como o trabalho com textos e/ou livros de Literatura Infantil, dentro de sala de aula, pode influenciar no comportamento leitor da criança? A entrevistada respondeu "*O trabalho com textos literários em sala de aula pode sim influenciar no comportamento leitor da criança, uma vez que trabalhos dessa natureza favorecem o processo de construção do conhecimento e aprendizagem, proporcionando aos alunos o desenvolvimento da reflexão e criticidade permitindo que o ato de ler seja prazeroso. Além disso, é fundamental que a criança adquira este comportamento leitor desde a infância*".

Trabalhar com textos ou livros de literatura infantil pode influenciar e muito no comportamento leitor da criança, pois ela proporciona aos alunos o desenvolvimento da reflexão e criticidade, permitindo que eles tenham prazer na hora da leitura e também pode contribuir no seu comportamento.

Em seguida, temos a próxima pergunta feita à coordenadora: O uso de textos e/ou livros de Literatura Infantil é importante para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental? Por quê? Ela respondeu que *"sim, porque o trabalho com a leitura nos anos iniciais do ensino fundamental fortalece hábitos leitores que "normalmente" deveria iniciar em casa com a família, e a escola só daria continuidade a este processo oferecendo aos alunos os mais variados tipos de leituras, para fortalecer ainda mais a construção de novos conhecimentos, favorecendo então o desenvolvimento motor, social, emocional e cognitivo das crianças, possibilitando ao aluno a formação do hábito de ler e do gosto pela leitura"*.

Acreditamos que o hábito da leitura é essencial para formar leitores competentes e assíduos, uma vez que isso traz como benefícios o desenvolvimento do seu lado cognitivo, emocional e social porque além de nos transformar como seres pensantes nos tornamos pessoas mais inteligentes e capazes de fazer a diferença pelo próximo.

(...) a escola é, hoje, o espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os estudos literários, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente - condição sine qua non para a plena realidade do ser (COELHO, 2002).

A última pergunta destinada à coordenadora: Você incentiva o hábito da leitura em sua escola? Como? *"Sim, pois desenvolver o hábito pela leitura é um processo constante que dura a vida toda. Além disso o hábito de ler e interpretar torna-se abrangente e completo, é um processo de compreensão que busca entender o mundo a partir de um determinado aspecto. Sendo assim creio que as escolas devem incentivar o hábito de ler como uma atividade prazerosa, pois desta forma o aluno leitor tem a oportunidade de transformar a realidade em que vivem"*.

Toda escola tem o direito e obrigação de incentivar o hábito da leitura tendo em vista que esse processo é essencial para a formação da cidadania. Saber ler e interpretar, hoje em dia, é essencial nas nossas vidas.

5. A PRÁTICA DA LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA

Para que a escola venha contribuir na formação de pessoas ativas, faz-se necessário que seja aplicada uma pedagogia que valorize a formação humana, propondo às crianças situações de aprendizagem nas quais elas possam se envolver de forma dinâmica e prazerosa.

A leitura é considerada uma atividade que tem interferência direta na vida das pessoas, pois todas as atividades básicas do nosso cotidiano estão ligadas a ela. Por isso, é uma prática social essencialmente importante para os indivíduos, tornando-se uma ferramenta na medida em que garante aos seres humanos o direito de exercer sua cidadania em uma sociedade letrada.

Dizer que a Literatura é catarse, ou elemento de purificação apenas, é reduzi-la a conceitos demais limitados. A Literatura é uma grande metáfora da vida do homem. Sendo assim, é sempre surpreendentemente, uma maneira nova de se apreender a existência e instituir novos universos (CAVALCANTI, 2002, p. 12).

A forma como cada profissional da educação se engaja validará o sucesso na formação de leitores. Por isso, é imprescindível que a escola tenha profissionais qualificados e comprometidos em ensinar o aluno a ler, e principalmente, que tais profissionais compreendam que o ensino da Literatura Infantil, sobretudo, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, deve "garantir a interação significativa e funcional da criança com a língua escrita, como meio de construir os conhecimentos necessários para abordar as diferentes etapas da sua aprendizagem" (SOLÉ, 1998, p. 62).

Segundo Cosson (2009, p. 23): "é fundamental que a leitura literária seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a Literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar." Este papel permite que a leitura literária seja desempenhada com prazer, mas, também, com o compromisso de constituição do conhecimento, tendo em vista que na escola, a Literatura deve ser desenvolvida com o objetivo de formar o sujeito intelectualmente mais humanizado. "Por isso, o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário." (Cosson, 2009, p. 27).

Em todas as etapas de estudo, a leitura é vista como essencial para adquirir conhecimento, e, quando falamos nos primeiros anos de escolarização das crianças, ela constitui-se como parte integradora no desenvolvimento intelectual do aluno, servindo como instrumen-

to facilitador em sua aprendizagem. A leitura funciona como peça principal na construção de saberes e pensamentos, por isso ela deve ser trabalhada com grande intensidade nos anos iniciais, pois a criança desde muito cedo precisa estar envolvida em um mundo letrado para que desenvolva o prazer pela leitura.

É muito importante o trabalho constante de incentivos à leitura no espaço escolar, pois este pressupõe ampliar a capacidade de ler, desenvolver o gosto pela leitura e o compromisso com ela. Daí então, quanto maior a multiplicidade e oportunidade, maiores serão as condições de aumentar as habilidades de leitura.

Portanto, o ensino e aprendizagem da leitura no contexto escolar não poderiam deixar de ser uma das principais metas a serem alcançadas pela escola, pois as competências que as crianças podem adquirir com o hábito da leitura são imensas e só tem a somar positivamente em sua vida social e pessoal. É certo, que existem muitos problemas que precisam ser resolvidos dentro deste espaço, como a ausência de um trabalho de interação com a diversidade de textos, falta de incentivo, a não participação nos atos de leitura e a não ajuda de leitores experientes, etc. Entretanto existem também, soluções precisas para resolvê-los. Por isso, é preciso rever todas as dificuldades apresentadas pelos alunos com relação à leitura, e todos os procedimentos que são utilizados para amenizar tais dificuldades, só assim, haverá possibilidades de ser renovado o ensino e aprendizagem da leitura nas escolas e por consequência, transformá-los em uma conquista positiva, tanto para escola quanto para os alunos.

A leitura realizada de forma significativa possibilita compreender melhor as informações e internalizar os fatos, propiciando a compreensão das coisas a partir do nosso próprio entendimento. Desta forma, independentemente da leitura que é feita, ela determina uma conexão com a realidade, fazendo despertar a imaginação e criatividade.

Para percebermos as principais práticas pedagógicas utilizadas pelas professoras em sala de aula realizamos observações na escola durante duas semanas. Durante esse período, no geral, as professoras sempre iniciavam a aula com uma leitura, feita por elas mesmas. Houve a seleção de diversos gêneros textuais, uma dramatização dos fatos ocorridos na história. Houve, também, a utilização de recursos como a voz, os gestos e os livros. As duas professoras sempre faziam a leitura utilizando os mesmos recursos. Em nenhum momento elas procuraram desenvolver atividades diferenciadas para sair da rotina.

Todos os dias elas utilizavam textos diferentes, mas, em algumas vezes, elas faziam uma leitura pouco empolgante e as crianças acabavam ficando dispersas, alguns nem prestavam atenção e ficavam conversando. Outras vezes, as professoras saíam andando na sala, mostrando as imagens para os alunos que, algumas vezes, ficavam apreensivos querendo saber o que ia acontecer. Quando as professoras faziam gestos, mudanças de voz de acordo com o que se passava na história – uma espécie de dramatização – as crianças gostavam, apesar de nem sempre as professoras conseguirem ter a atenção total.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, vimos a importância da literatura infantil na vida do aluno, pois cada ação está condicionada a novas aprendizagens, e podemos entender que todos podem ser responsáveis pelo desenvolvimento intelectual e social da criança. O uso da literatura infantil pode ocorrer mesmo com suas limitações na vida da criança. Ela é capaz de interagir, dançar, cantar e participar plenamente de todas as situações e dos movimentos próprios da infância, pois tem as mesmas potencialidades de desenvolvimento e de aprendizagem.

Um ambiente favorável à leitura literária é muito importante para que o aluno venha explorar o meio que o rodeia e alcançar o letramento literário. Analisamos também, que nessa fase (infância), o aluno sempre utiliza da imaginação para compreender o mundo a sua volta, e precisa estar em contato com atividades que despertem seu interesse.

É importante que o professor acredite na capacidade do aluno. A escola, como reprodutora de oportunidades sociais, torna-se o aliado para o desenvolvimento desse aluno. Dessa forma, compete aos professores, gestores e demais profissionais, criar condições necessárias para o acesso à aprendizagem do aluno.

É necessário que o docente esteja ciente de seu papel como professor, buscando conhecer como ele deverá atuar em sala de aula, quais conhecimentos são essenciais para a aprendizagem e desenvolvimento da competência leitora do aluno.

A leitura literária na escola é um processo que está em constante discussão. Todas as ações feitas no ambiente escolar devem convergir para a melhoria educacional, principalmente para o aluno que é o protagonista desse processo.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fani. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.
- ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1990.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades, Editora 34, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC; SEF, 1998.
- CARVALHO, Bárbara Vasconcelos. **A literatura infantil** – visão história e crítica. 6. ed. São Paulo: Global, 1989.
- CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juvenil**: dinâmicas e vivências na ação. São Paulo: Paulus, 2002.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.
- FRANTZ, Maria Helena Zancan. **O ensino da literatura nas séries iniciais**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijui, 2001.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.
- SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

II

O ENSINO DE LITERATURA E O LETRAMENTO LITERÁRIO:

UMA PROPOSTA METODOLÓGICA

Gisela Maria de Lima Braga Penha¹

1. Prof.^a Dra. da área de Teoria da literatura e literaturas de língua portuguesa da Ufac; Coordenadora da subárea de língua portuguesa do Pibid/Ufac/Capes (Leitura do texto literário); Professora do Proletras/Ufac/Capes.

Quando vamos trabalhar com ensino de literatura, um primeiro questionamento aparece: é possível ensinar literatura? Acreditamos que não, mas é possível criar caminhos que façam com que a leitura do texto literário adquira significação, o que significa dizer que o leitor é elemento principal e quem deve compactuar com a ludicidade do texto para torná-lo significativo, pois, só a partir do momento em que houver compreensão do que foi lido é que a leitura se efetivará. Tal colocação pode ser confirmada pela etimologia da palavra leitura, que vem do latim *legere*, e que significa colher, escolher, recolher no sentido de selecionar e retirar do pé os melhores frutos. Portanto, para que haja leitura é preciso que ela "dê frutos".

Assim, ao tomarmos o ensino de literatura como objeto de estudo, há necessidade de algumas delimitações, não só do ponto de vista teórico, mas também de outras instâncias que estão envolvidas no ensino: legislação, decretos, orientações curriculares, os professores da educação básica, a estrutura curricular dos cursos de Letras e, por fim, o aluno/leitor.

Se tomarmos literatura enquanto disciplina, vemos que na Lei de Diretrizes e Bases de 1961 não há referência a ela. Literatura aparece como um conteúdo para a terceira série do ciclo colegial. Em 1971, surge nova LDB, a 5692/71, e nela a literatura é "estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira". Em 1996, é promulgada a 9.394, a qual promove, entre outras modificações, a obrigatoriedade de algumas disciplinas

curriculares para o Ensino Médio. Em 1999, surgem os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio, os quais estabelecem:

a divisão do conhecimento escolar em áreas, uma vez que entende os conhecimentos cada vez mais imbricados aos conhecedores, seja no campo técnico-científico, seja no âmbito do cotidiano da vida social. A organização em três áreas – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias (1999, p. 18).

Em 2006, as orientações curriculares para o Ensino Médio são publicadas e, na área *linguagens, códigos e suas tecnologias*, há um capítulo dedicado aos "Conhecimentos de literatura" o qual, por sua vez, apresenta os seguintes itens: 1 - Por que a Literatura no Ensino médio? 2 - A formação do leitor: do Ensino Fundamental ao Ensino Médio; 3 - A leitura literária; 4 - Possibilidades de mediação.

Esse documento traz grandes contribuições para a área, as quais destacamos:

- A necessidade da Literatura no Ensino Médio;
- A importância do leitor;
- A dimensão dialógica do texto;
- papel do professor como "mediador" no contexto das práticas de leitura literária;
- A necessidade do "vínculo com a universidade"
- A noção de letramento literário: "estado ou condição de quem não é apenas capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o" (MEC, 2006, p. 55).

Assim, do ponto de vista legal, nos parece que a questão relativa ao ensino de literatura está, se não resolvida, mas minimamente apontada. No entanto, 10 anos após a publicação desse documento, ainda há sérios problemas em relação à prática docente e a recepção de textos literários.

No Brasil, desde a década de 60, há estudos que buscam apontar caminhos para o ensino de literatura. Por sua própria constituição, questões relativas a ensino são complexas e amplas. Esse trabalho tem como objetivo construir um caminho possível para análise e interpretação do texto literário segundo o conceito de letramento literário, voltado para alunos do 1º ano do Ensino Médio.

Se pensarmos na estrutura curricular dos cursos de Letras, veremos que, mesmo que elas estejam atreladas a uma legislação comum, o que, às vezes, pode tolher boas possibilidades de criação de uma estrutura curricular inovadora, os cursos brasileiros, de um modo geral, apresentam grande variedade de seleção de disciplinas, carga horária diferenciada e, até mesmo, a duração de cada curso, a qual pode variar desde 3 anos e meio até cinco anos. Não é novidade apontar a importância da estrutura curricular para a formação de futuros professores de Português para a Educação Básica. Há outros elementos que confluem para que o licenciando possa adquirir boa formação, mas não nos deteremos nesses aspectos visto que eles extrapolam nossos objetivos.

No Brasil, as reflexões acerca do ensino de literatura começam na década de 60 quando Nelly Novaes Coelho publica o livro *O ensino de literatura: sugestões metodológicas para o curso secundário*

e normal. Nele, já estão presentes questões recorrentes ao ensino de literatura: a abordagem sincrônica *versus* a diacrônica; a questão da metodologia utilizada para trabalho com o texto literário; o texto visto como pretexto; o desejo por parte dos professores de despertar "o gosto pelo literário"; a defesa do texto literário como possibilidade de contribuir para o espírito crítico dos alunos. É um trabalho importante justamente porque traz à tona questionamentos extremamente caros ao ensino de literatura e a autora se dispõe a estabelecer reflexões e caminhos para o trabalho com textos literários em sala de aula. Vale ainda acrescentar que, talvez pelas características da sociedade da década de 60, há algumas colocações que, atualmente, parecem deslocadas, como a passagem:

Está claro que, se devemos ensinar literatura através dos textos, através da leitura cuidadosa e da análise pormenorizada da palavra artística precisamos também, por uma questão de respeito ao pudor do adolescente, evitar os textos demasiado livres, os textos de exposição demasiado clara de assuntos, cuja compreensão exige maturidade (1966, p. 14).

Nelly Coelho cita alguns "romances imorais": *O cortiço*, *O mulato*, *O crime do padre Amaro* e sugere que eles sejam substituídos por outros "que possam ser discutidos em público" (1966, p. 65). Assim, apesar de apresentar um caráter moralista em algumas colocações, esta obra é importante justamente pelo enfoque que dá ao tentar buscar metodologias que consigam compactuar com a análise e interpretação dos textos literários.

Na década de 70, podemos dizer que alguns fatores contribuíram para que a relação literatura e ensino começasse a interessar

mais de perto: em 1972, há a publicação do emblemático "A literatura e a formação do homem", de Antônio Candido e, também, no final dessa década, há a chegada ao Brasil da Estética da Recepção, corrente teórica que dá ao leitor, o receptor do texto, papel fundamental no trato com o literário.

A década de 80 trará grandes contribuições para o tema literatura e ensino. Em 1983, há a publicação de uma obra cujo título é emblemático: *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*, de Ligia Chiapini Moraes Leite. Embora não tenha sido a pioneira, essa publicação parece nos apontar para a necessidade de que os professores e pesquisadores, tanto de Teoria da literatura quanto de Literatura, também se preocupem com o ensino. A Universidade deve estabelecer ligações com a realidade educacional. Além de produzir conhecimento, o professor universitário deve, também, refletir e propiciar melhores condições de aprendizagem para seus alunos. Se considerarmos a Universidade como um poema parnasianista, de conteúdo refratário e fechado em si mesmo, não nos atentaremos para o fato de que a literatura necessita de leitores que consigam compactuar com a ludicidade do texto literário, ou ainda, nas palavras de Maria Thereza Fraga Rocco (1992, p. 271):

Ainda que os mais ortodoxos estranhem e reajam diante da utilização "indevida" que se faz da literatura pelo jovem, na medida em que ler e criar textos funciona para eles principalmente como válvula de escape, como correção da realidade e como liberação da chamada "inspiração", creio válido e pertinente esse tipo de exercício como afirma Zulmira Ribeiro Tavares, é "mais fácil se chegar à ficção certa por linhas tortas do que por linhas impostas". Para o estudo da literatura, o gosto-não-degustado, apenas descrito ao aluno pode lhe ser fatal.

É primordial que seja um professor de Teoria ou Literatura a trabalhar a questão do ensino. Isto porque é ele quem detém o conhecimento necessário para trabalhar com textos literários. Essa colocação pode ser estendida, também, aos cursos de Pedagogia, pois acreditamos ser fundamental que esse trato adequado com o universo literário comece desde o momento em que o aluno entre no sistema educacional. De uma maneira geral, podemos dizer que há grandes entraves nessas colocações se pensarmos na disciplina de Didática (geralmente dada por algum professor da Pedagogia) e, também, nas estruturas curriculares dos cursos de Pedagogia, os quais, geralmente, não apresentam nenhuma disciplina voltada para o trabalho com o texto literário e, não raramente, a Literatura é apresentada com viés moralista o que pode tolher suas possibilidades de significar.

Há, ainda na década de 80, outras obras significativas: *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor* (1986), organizado por Regina Zilberman, no qual está presente uma forte preocupação com a leitura, como afirma a organizadora: "o âmbito reservado à literatura se vê assolado pela crise de ensino, somada agora a uma crise particular – a da leitura" (1986, p. 7). É interessante apontar que 25 anos depois da primeira edição desse livro, sairá *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas* (2009), com organização de Tania M. k. Rössing e Regina Zilberman (2009, p. 15). Na apresentação dessa obra, a última afirma:

Em *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*, de 1982, as fichas eram colocadas na leitura da literatura. *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*, de 2009, compartilha a aposta, mas reconhe-

ce as mudanças ocorridas e as novas necessidades que se apresentaram. Por isso, os enfoques se renovaram, e as perspectivas se ampliaram, já que, para questões que são e não são as mesmas, cabe oferecer novas respostas, sem perder o ponto de vista.

Vale ainda acrescentar que a obra organizada por Zilberman, publicada em 2009, traz um artigo que nos interessa mais de perto: "Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola, dos professores Graça Paulino e Rildo Cosson".

Na década de 90 também teremos publicações com importantes contribuições em relação ao ensino de literatura, entre elas, citamos: *Letramento: um tema em três gêneros* (1998), de Magda Soares, o qual não trata diretamente do tema, mas apresenta o conceito de letramento o qual dará origem a vários outros tipos e, entre eles, o literário. *Literatura/ensino: uma problemática*, de Maria Thereza Fraga Rocco, publicado em 1992, discute questões importantes tais como: a situação do ensino de literatura fora do Brasil, fundamentos teóricos para tratar com esse tema e, ao final, mostra uma pesquisa piloto realizada na cidade de São Paulo. Ao final do livro há entrevistas com professores de renome, os quais apresentam colocações extremamente pertinentes que colaboram para refletir acerca da questão em pauta.

A partir dos anos 2000, haverá um boom de publicações referentes ao ensino de literatura, não só no Brasil, mas no exterior também, assim como eventos acadêmicos que giram em torno desse tema. É oportuno dizer que teremos a inclusão em estruturas curriculares de cursos de Letras de disciplinas que tratam de ensino de

literatura, o que pode ser visto como extremamente positivo, pois levam as possíveis discussões e reflexões para o universo dos professores em formação.

Há, ainda, a criação de dois programas muito importantes: o Profletras, Mestrado profissional em Letras, e o Pibid – Programa institucional de iniciação à docência, os quais, por sua natureza, ajudam a criar condições para que haja interação entre educação básica e universidades, professores, pesquisadores e alunos, e que podem contribuir significativamente para que o ensino de literatura consiga caminhar em consonância com as necessidades educacionais da contemporaneidade, um dos entraves principais no diz respeito ao trabalho com textos literários em salas de aula.

Se olharmos para o estado atual do ensino de literatura, vemos que há problemas que permanecem ao longo dos anos. Um deles, nos parece, reside no descaso ou, talvez, desconhecimento por parte de professores de aplicar a Teoria da literatura adequadamente. Se pensarmos no Ensino Fundamental, há equívocos de várias ordens: utilização de texto como pretexto para ensino de gramática, ou no sentido de mostrar ao aluno como ser bom e correto, ético, ou ainda, há o completo "esquecimento" da Literatura, visto que, nesse segmento educacional, ela não tem o 'status' de disciplina. Em relação ao Ensino Médio, de um modo geral, como já foi fartamente apontado, há a preferência pelo enfoque histórico, nas escolas literárias, na biografia de autores e, novamente, o texto literário é colocado em segundo plano, e para piorar a situação, sua leitura é desprezada, talvez pelo fácil acesso a resumos e/ou filmes obtidos na internet.

Há uma obra cujo título é emblemático – *A literatura em perigo*, de Tzvetan Todorov, publicada em 2009 no Brasil. Nela, o teórico búlgaro, como o próprio título aponta, adverte para a utilização equivocada dos textos literários e há um capítulo – “A literatura reduzida ao absurdo” que, ao refletir acerca dos Estudos Literários e ensino, a relação texto, interpretação e teoria afirma: “Entretanto, em nenhum caso o estudo desses meios de acesso pode substituir o sentido da obra, que é o seu fim” (2009, p. 31). Assim, ele se coloca contra “essa maneira ascética de falar da literatura” (2009, p. 31).

Essa obra de Tzvetan Todorov contém algumas preocupações comuns a alguns estudiosos e professores brasileiros de literatura, se pensarmos em algumas publicações feitas a partir de 2000. Além disso, ela dialoga com algumas questões extremamente relevantes ao ensino de literatura: o conceito de literatura, o papel do escritor, do professor, do leitor/aluno e o que é o objeto de busca quando o material é um texto literário. Podemos citar duas obras que corroboram o título do livro de Todorov: *Por que estudar literatura*, de Vincent Jouve, de 2010 e *Literatura para quê?* de Antoine Compagnon. A partir dos títulos é possível perceber a necessidade de justificar as razões pelas quais devemos estudar e ensinar a leitura de textos literários. Isso seria completamente desnecessário no século XIX, por exemplo. No entanto, em tempos líquidos, para utilizar a metáfora de Zigmunt Bauman, os questionamentos são relevantes e as respostas devem tentar atender às questões.

A Teoria e a Crítica literárias são fundamentais para o ensino de literatura. Se pensarmos na história da Crítica literária, vemos que ela tem um percurso que vai desde à ênfase na vida do autor, se lembrarmos, por exemplo de Sainte-Beuve, passa pelo foco imanentista do texto (Formalismo Russo, New Criticism), segue com a crítica focada na sociedade (crítica sociológica) e caminha rumo ao leitor, a partir da Estética da Recepção. Assim, temos quatro importantes instâncias ligadas ao ensino de literatura: autor- texto literário - receptor e sociedade. Eles devem, mesmo que indiretamente, estar presentes nas reflexões feitas em relação à literatura e ensino pois são instâncias necessárias à existência da literatura.

Consideramos que o modo pelo qual o professor estabelece a relação entre essas quatro instâncias é o responsável pela classificação de o ensino ser considerado "tradicional" ou não. O termo tradicional aqui é utilizado no sentido de aquele que não propicia ao aluno a aquisição da capacidade de refletir acerca do conteúdo dado. Nesse sentido, ao discente cabe apenas memorizar dados sem questionamentos.

O conceito de literatura é fundamental, não só no que diz respeito à possibilidade de fugir ao ensino "tradicional", como também, à postura que o professor assume ao tratar com o texto literário. A adoção de um conceito é crucial para a possibilidade de articular adequadamente as quatro instâncias relacionadas à existência da literatura: autor-texto literário-receptor e sociedade. No entanto, não

existe apenas um conceito de literatura, o que pode ocasionar polêmicas teóricas. Não cabe aqui prolongar essa questão, mas há duas colocações importantes em relação a isso: a primeira diz respeito à necessidade de seleção de uma definição de literatura para trabalhar o texto literário; a segunda existe a partir da primeira: o bom trabalho com o texto literário será possível desde que o conceito de literatura selecionado possibilite um entrelaçamento entre as quatro instâncias que coexistem na literatura: *autor-texto-receptor e sociedade*.

Quando se fala de ensino de literatura, as quatro instâncias são importantes porque, além de estarem interligadas, podem propiciar ao professor a construção de um trabalho frutífero. Já apontamos a importância da escolha por um conceito de literatura e será, a partir dele, que o texto literário será "manuseado". A instância *autor* não deve ser deixada de lado porque contém elementos importantes para o ensino de literatura, como: a época de produção do texto, as características da produção desse autor, seus particulares textuais, o período literário ao qual pertence. No entanto, apenas a referência a esses dados não é suficiente.

A instância *receptor* também é significativa se pensarmos que o aluno será o leitor do texto. O objetivo de ensinar está ou deveria estar centrado no discente. Para que haja leitura, é preciso que ela faça sentido para quem lê, portanto, essa instância também se faz necessária. É preciso "dar voz" ao leitor para que ele possa preencher as lacunas existentes nos textos literários. Essa é uma das tarefas do professor, pois ele é receptor e também alguém que deve orientar o aluno pelo "bosque literário", como aponta Umberto Eco em *Seis pas-*

seios pelo bosque da ficção (2002, p. 10), ao utilizar a metáfora criada por Jorge Luis Borges. Embora a obra de Eco trate de narrativa, a metáfora serve a toda produção literária.

A instância *sociedade* comporta várias colocações importantes: um autor vive em sociedade e interage com ela, o que contribui para seu fazer literário. As características dessa sociedade também interferem na questão da recepção da obra. Há inúmeros exemplos de escritores cujo trabalho só foi reconhecido muito depois de sua morte. A sociedade é constituída por seres humanos. Aqui, talvez, esteja um dos maiores problemas do tratamento dado aos textos literários: ao excluir a complexidade da constituição humana, o ensino de literatura pode ou dá um tratamento "clínico" ao texto, apontando apenas aspectos técnicos e teóricos ou direciona a interpretação para elementos mutiladores de interpretação, tais como: texto como pretexto para ensinamentos moralizantes, ensino de gramática etc. Tais direcionamentos, justamente porque são estanques, não permitem ao leitor estabelecer pontes de ligação entre ele e o texto e, nesse sentido, a leitura não se efetiva. O professor, que também pertence à sociedade, é crucial, pois a "pessoa" dele (suas leituras, viés teórico, visão de mundo) também interfere profundamente na questão educacional. Ele deve ser alguém que orienta, sem, contudo, deixar de lado a possibilidade de criar mecanismos para que o aluno se aproprie da leitura autonomamente.

No Prefácio de *A cabeça bem feita* (2010), Edgard Morin faz algumas afirmações que contribuem para nossa reflexão quando introduz o conceito/ideia de "ensino educativo": "A missão desse ensino é transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compre-

ender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre" (2010, p. 11). A partir dessa colocação, é possível dizer que a escola, um dos elementos cruciais à sociedade, também deve ser revista no que diz respeito aos seus objetivos. Morin aponta a hiperespecialização como um dos desafios a serem encarados na necessária e urgente reflexão sobre o ensino:

Assim, os desenvolvimentos disciplinares das ciências não só trouxeram as vantagens da divisão de trabalho, mas também os inconvenientes da superespecialização, do confinamento e do despedaçamento do saber. Não só produziram o conhecimento e a elucidação, mas também a ignorância e a cegueira. Em vez de corrigir esses desenvolvimentos, nosso sistema de ensino obedece a eles. Na escola primária nos ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar aquilo que está ligado; a decompor, e não a recompor; a eliminar tudo que causa desordem ou contradições em nosso entendimento (MORIN, 2010, p. 15).

Ao propor um caminho para a leitura do texto literário, com enfoque nas três forças da literatura barthesianas, e que propiciem o letramento literário, um dos nossos objetivos é justamente resgatar a ligação entre literatura e ser humano, a apontar as possibilidades interpretativas que vão muito além de datas, periodização literária, perguntas a respeito de elementos estruturais. Buscamos apontar a complexidade do texto literário que dialoga com vários saberes: geográfico, psicológico, psicanalítico, histórico, físico, sociológico, político, filosófico, enfim, algo tão complexo quanto o ser humano.

A quarta instância – *o texto literário* – está intimamente ligada ao conceito de literatura, pois ao professor cabe a seleção textual. O livro didático ou ainda as apostilas de sistema de ensino são frequen-

temente utilizados, mas, nesse momento, vamos refletir acerca da possibilidade de o docente selecionar com quais textos irá trabalhar. Há inúmeras dificuldades e elementos a serem levados em consideração em relação à seleção textual, como por exemplo: a faixa etária dos alunos; os diferentes graus de complexidade da linguagem e do vocabulário; a distância temporal entre a produção textual e alunos e professores; a utilização de obras canônicas ou não, a inclusão de produções literárias recentes; a escolha dos objetivos para determinada leitura; a existência concreta dos textos literários; enfim, há uma profusão de elementos que auxiliam a conturbar esse tumultuado momento. No entanto, ele é o ponto de partida para que haja sucesso nessa empreitada. Se formos fazer um bolo, a qualidade dos ingredientes interfere diretamente no produto final. No caso das aulas de literatura, vale essa comparação: só é possível termos boas aulas se o texto literário suportar uma leitura significativa; caso contrário, mesmo que o docente tenha leitura, saiba teoria, seja um grande comunicador, tenha empatia, sua aula ficará, no mínimo prejudicada, porque o ingrediente principal não é adequado.

As colocações feitas em relação às quatro instâncias parecem dizer que o ensino de literatura caminha em busca de uma "sintonia fina", o professor anda no fio da navalha, ou ainda "em bravo mar", como escreve Luiz de Camões em conhecido soneto. E surge outra questão fundamental: é possível ensinar literatura? A resposta é simples e direta: não. Nas palavras de Leyla Perrone-Moisés: "a literatura, tal como a entendemos desde o início da modernidade, não é ensinável. Mas a leitura literária não apenas pode ser ensinada como neces-

sita de uma aprendizagem, e é por isso que os professores de literatura ainda existem" (2000, p. 350).

Há inúmeras publicações que tratam justamente da questão da leitura literária, entre as quais, citamos: *Leitura literária: a mediação escolar* (2004), organizada por Rildo Cosson e Graça Paulino; *A escolarização da leitura literária* (2011) organizada por Aracy Alves Martins Evangelista; *A formação do leitor literário em casa e na escola*, de Caio Ritter; *Leitura e literatura infanto-juvenil* (2004), organizada por João Luís T. Ceccantini; *Leitor formado, leitor em formação: leitura literária em questão* (2006), organizada por Maria Zaira Turchi e Vera Maria Tiezmann Silva; *Como e por que ler* (2011), de Harold Bloom; *A formação do leitor literário* (2003), de Teresa Colomer; *Leitura nas séries iniciais: uma proposta para formação de leitores de literatura* (2009), de Elizabeth Baldi; enfim, há uma variedade de obras que trazem reflexões significativas para essa questão e apontam para a importância não só do leitor, mas também de sua formação.

As obras elencadas trazem, em comum, a questão da leitura literária, a qual é definida por Graça Paulino:

A leitura se diz literária quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa. O gosto da leitura acompanha seu desenvolvimento, sem que outros objetivos sejam vivenciados como mais importantes, embora possam também existir. O pacto entre o leitor e texto inclui, necessariamente, a dimensão imaginária, em que se destaca a linguagem como foco de atenção, pois através dela se inventam outros mundos, em que nascem seres diversos, com suas ações, pensamentos, emoções (PAULINO, 2014).

Embora pareça uma obviedade, não é demais afirmar que a leitura literária será feita a partir de textos literários, pois, por sua natureza artística, trabalham a linguagem de maneira singular. Além disso, Graça Paulino aponta, também, que essa leitura requer liberdade, exigindo, portanto, que se respeite as diferentes leituras feitas a partir de um texto. Umberto Eco se posiciona em relação a essa questão:

A leitura das obras literárias nos obriga a um exercício de fidelidade e respeito na liberdade de expressão. Há uma perigosa heresia crítica, típica de nossos dias, para a qual de uma obra literária pode-se fazer o que se queira, nelas lendo aquilo que nossos mais incontroláveis impulsos nos sugerirem. Não é verdade. As obras literárias nos convidam à liberdade da interpretação, pois propõem um discurso com muitos planos de leitura e nos colocam diante das ambiguidades da linguagem e da vida. Mas para poder seguir neste jogo, no qual cada geração lê as obras literárias de modo diverso, é preciso ser movido por um profundo respeito para com aquela que eu, alhures, chamei de intenção do texto (ECO, 2003, p. 12)

Assim, fica claro que há limite para a interpretação, nem tudo é permitido e as possibilidades interpretativas estão limitadas pelo próprio texto. Além da delimitação de leitura literária, um outro conceito é salutar ao ensino de literatura. Trata-se do conceito de Letramento literário. Decorrente do termo letramento, o qual chegou ao Brasil em meados da década de 80, trará contribuições frutíferas ao ensino de literatura.

Embora Magda Soares alerte para o fato de que não há apenas uma definição do termo, ela define letramento como: "o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita" (SOARES, 2010, p. 18). A pesquisadora

ainda destaca as duas principais dimensões do letramento: a individual e a social. Se pensarmos na questão da alfabetização, veremos que letramento vai além justamente pela inserção de uma dimensão social e que, embora também tenha controvérsias em relação a isso, Soares (2010, p. 72) afirma: "é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social".

Cosson e Souza (2015, p. 102), ao apontarem a importância da escrita, definem letramento:

Para entendermos como a escrita atravessa a nossa existência das mais variadas maneiras, criamos o termo letramento, ou seja, designamos por letramento os usos que fazemos da escrita em nossa sociedade. Dessa forma, letramento significa bem mais do que o saber ler e escrever. Ele responde também pelos conhecimentos que veiculamos pela escrita, pelos modos como usamos a escrita para nos comunicar e nos relacionar com as outras pessoas, pela maneira como a escrita é usada para dizer e dar forma ao mundo, tudo isso de maneira bem específica. Falando de uma maneira mais elaborada, letramento designa as práticas sociais da escrita que envolvem a capacidade e os conhecimentos, os processos de interação e as relações de poder relativas ao uso da escrita em contextos e meios determinados.

A partir desse conceito surgiram vários tipos de letramento: crítico, digital, multiletramento, político e outros. Por questão de delimitação, nos interessa o letramento literário.

O letramento literário surge como expansão do termo letramento e apresenta características singulares justamente pelo fato de que trabalha com textos literários, cuja linguagem também é singular. No entanto, à semelhança de letramento, não há apenas uma definição. Rildo Cosson em artigo "Letramento literário: uma localização necessária" (2015) tra-

ta dessa questão e aponta que, assim como temos três formas de entender letramento, há três maneiras de entender letramento literário: na primeira, não há a colocação do adjetivo e "o letramento literário é o letramento que se faz com o texto literário. Neste caso, tende-se a priorizar o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, principalmente as primeiras, feita por meio dos textos literários" (COSSON, 2015, p. 9).

Na segunda maneira, quando o adjetivo "literário" é colocado, Cosson afirma que há, pelo menos, duas formas de entendimento:

Uma primeira em que o termo se refere à literatura como uma prática social da escrita, seguindo de perto a definição de letramento segundo os *New Literacy Studies*, sobretudo na distinção proposta por Street entre letramento autônomo e ideológico, entre outras contribuições vindas do campo do estudo da leitura e da Linguística. É o que parece propor, por exemplo, Zaponne ao defender que "o letramento literário pode ser compreendido como o conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, compreendida como aquela cuja especificidade maior seria seu traço de ficcionalidade" (ZAPPONE, 2008, p. 53). Nesse caso, a adoção do conceito de letramento literário vem ao encontro da sempre reivindicada leitura efetiva dos textos literários como requisito *sine qua non* para o acesso concreto e frequente a obras literárias após ou durante o ensino escolar da literatura. Também permite certo ordenamento das disputas em torno do cânone à medida que enfatiza as práticas sociais dos leitores em contraste com uma visão enrijecida da literatura como tradição. Enfrenta, porém, algumas dificuldades, como a perda da singularidade da literatura em relação à escrita, uma vez que é considerada como uma entre outras práticas sociais a ela relacionadas, assim como uma diminuição do aspecto individual da experiência literária face à predominância da leitura nas relações sociais (COSSON, 2015, p. 10).

A segunda maneira é a proposta por Rildo Cosson e Graça Paulino: "processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos" (COSSON e PAULINO, 2009, p. 67). Ainda nas palavras de Cosson (2015, p. 11):

Aqui o letramento é menos uma prática social da escrita do que um processo de construção de sentidos que se efetiva individual e socialmente; e o literário deixa de ser aplicado apenas a um conjunto de textos, para ser reconhecido como um repertório cultural constituído por uma grande variedade de textos e atividades que proporcionam uma forma muito singular – literária – de construção de sentidos.

Assim como consideramos necessária a adoção de um conceito do termo literatura, há necessidade de escolha conceitual acerca do termo letramento literário. Isto porque essas dão o caminho para que o trabalho com textos literários seja efetivo. Assim, optamos pela definição de Rildo Cosson e Graça Paulino pelo fato de ela contemplar vários pontos que consideramos fundamentais no trato com o literário.

O primeiro está em colocar o letramento literário como "processo". Se olharmos para esse termo, veremos ele pode significar método, sistema, conjunto de medidas tomadas para atingir um objetivo. Do ponto de vista etimológico, se relaciona com a palavra percurso e significa "avançar", ou "caminhar para a frente". Como tratamos de questões relativas ao ensino, a noção de processo é fundamental: para que haja aprendizagem, há necessidade de haver um objetivo a ser atingido e ele será conseguido por meio de atividades programadas sistematicamente, uma metodologia, e que possibilitarão ao discente avançar em seu caminho. Ainda mais, consideramos que a aprendizagem é um processo permanente e assim deve ser tratada.

A definição de Cosson e Paulino (2009, p. 67) aponta para outro ponto crucial – "apropriação da literatura". Novamente, há a necessidade de escolha de uma definição de literatura e, a partir dela,

fazer com que o aluno/leitor se aproprie do texto literário, mas o que significa dizer isso? A resposta está no segmento: "enquanto construção literária de sentidos". A palavra construção é instigante e suscita várias possibilidades teóricas e conceituais. Em um primeiro momento, podemos mencionar o texto "A arte como procedimento", de V. Chkloviski, cuja noção de "procedimento de construção" (1971, p. 42) foi fundamental para o avanço em discussões de natureza teórica e crítica. Podemos, ainda, nos lembrar do constructo de Paul Valéry. A palavra construção remete à ideia de criação, cuja origem, no campo dos estudos literários, é secular e fundamental e que, por sua vez, também será cercada por diferentes matizes ao longo dos séculos. Assim, a noção de construção é condição primeira no que diz respeito a texto literário. Do ponto de vista do aluno/leitor, é fundamental a constatação de que perpassa a essa instância a possibilidade de construção. Isso se liga à ideia de que o texto literário dá ao leitor uma ação efetiva no trato com o literário. Indo além, corrobora a colocação de que a instância leitora é parte integrante dessa complexidade que é o texto literário e o ensino de literatura.

A definição de Cosson e Paulino acrescenta à noção de construção outro termo extremamente caro ao universo literário: "sentido". Novamente, estamos em um campo polissêmico. Por lógica, o sentido do texto é alcançado por meio de sua leitura. Estamos no campo da leitura literária. Em "Leitura, ensino e crítica", João Alexandre Barbosa aponta: "É pensando assim e com esse ânimo que começo chamando a atenção para o fato de que poucas épocas têm assistido a um debate tão cerrado a respeito do próprio estatuto do

leitor e da leitura quanto a nossa" (2003, p. 60). À página 64-65, o crítico brasileiro ao citar um trecho de um ensaio de Paul Valéry, afirma:

Transformado pelo poeta, o leitor faz da experiência de leitura um processo de concretização daquilo que, no poema, era abstração da linguagem. Entre a experiência do poeta (que Valéry chama "estado poético"), que tende à abstração por força da linguagem que a realiza, e a experiência de leitura, que força a concretização, o leitor e o texto interagem entre sons e sentidos que se fazem e refazem de modo ininterrupto (BARBOSA, 2003, p. 64-65).

Assim, a interação leitor-texto é fundamental, mas é necessário dizer que "a leitura é sempre produção de sentido" (Goulemot, 2001, p. 107). Assim, se a leitura não for compreendida, o ato de ler será infrutífero. Tzvetan Todorov (2009, p. 33), ao refletir sobre o leitor não profissional, afirma que ele:

tanto hoje quanto ontem, lê obras não para melhor dominar um método de ensino, tampouco para retirar informações sobre as sociedades a partir das quais foram criadas, mas para nelas encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o mundo e o homem, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo, ele compreende melhor a si mesmo.

A partir dessa colocação do estudioso búlgaro, é possível entender uma das possibilidades do termo sentido quando diz respeito à leitura literária. Todorov nos fornece um objetivo a ser alcançado pelo professor ao trabalhar com textos literários: a leitura que faça sentido ao aluno e que possibilite, em última instância, o autoconhecimento. Edgard Morin compactua com Todorov ao afirmar: "no que concerne à literatura propriamente dita, François Bom constata, com razão, "que fomos separados da literatura como autorreflexão do ho-

mem em sua universalidade, para colocá-la a serviço da língua veicular (onde) ela se torna submissa e secundária". **É preciso restituir-lhe sua virtude plena.** (MORIN, 2010, p. 43, grifos nossos).

Assim, o conceito de letramento literário de Rildo Cosson e Graça Paulino será aqui adotado, pois consideramos que ele atende prontamente às necessidades do ensino de literatura. É preciso, então, escolher uma metodologia de leitura literária para que seja possível a apropriação do letramento literário. Esse caminho metodológico se inicia pela seleção de um conceito de literatura.

Roland Barthes, em *Aula* (2007), tece considerações acerca de língua e a considera "simplesmente fascista; pois o fascismo não é impedir de dizer, é obrigar a dizer" (p. 14). Mais adiante, o semiólogo francês complementa que "só se pode sair dela pelo preço do impossível" (p. 15), ou ainda, "trapacear a língua" (p. 16). Então, temos:

Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: *literatura* (2007, p. 16).

Evidente que a personalidade com que Barthes marca seu discurso, embora sedutora, não pode ser levada ao pé da letra; mas não se pode deixar de partilhar com ele a necessidade de "sair da língua" para vivermos a experiência da linguagem da literatura – um saber com sabor, segundo a "aula" barthesiana. Essa saída, que devemos entender no sentido duplo, significa deslocamento para fora do sistema opressor e também solução, enquanto opção mais legítima, liberta-

dora. Barthes irá propor, como forma de deslize para a fruição da linguagem, o trapacear, única maneira possível de se "ouvir a linguagem fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem" (p. 16). Eis o que ele chama de literatura.

Ainda, segundo Barthes, "as forças de liberdade", que existem no texto literário, são consequência do "trabalho de deslocamento" que o autor exerce sobre a língua. Passa, então, a conceituar três forças e as nomeia sob três conceitos gregos: *Mathesis*, *Mimesis* e *Semiosis*.

Parece-nos que aqui podemos visualizar um caminho para o letramento literário, ou ainda, há, nas colocações de Roland Barthes, a possibilidade de construir uma metodologia para a leitura literária. No entanto, não devemos ser ingênuos ou talvez prepotentes e supor que essa é a melhor ou ainda a única metodologia. O objetivo é criar um percurso de análise e interpretação de textos literários, mas sem termos a pretensão de considerá-lo único, o que iria contra ao que afirma Roland Barthes em relação às forças de liberdade da literatura.

Em *Aula*, as forças da literatura são apresentadas na seguinte ordem: *Mathesis*, *Mimesis* e *Semiosis*. No entanto, na construção do caminho para o letramento literário, a sequência a ser seguida será: *Mimesis*, *Semiosis* e *Mathesis*. Nosso ponto de partida é o texto literário. É ele que propiciará, por meio da leitura literária, a busca de significação, pois, como afirma Barthes: "o texto é um campo metodológico" (2004, p. 67). Assim, parece-nos fundamental essa colocação porque ela aponta o início de um percurso analítico-interpretativo, mas ela contém, também, uma negação: nada será imposto ao texto.

Ao tratar da *Mimesis*, Barthes adverte para a tentativa secular de a literatura representar alguma coisa. No entanto, como ele afirma, "o real não é representável" (2007, p. 21):

Ora, é precisamente a essa impossibilidade topológica que a literatura não quer, nunca quer render-se. Que não haja paralelismo entre o real e a linguagem, com isso os homens não se conformam, e é essa recusa, talvez tão velha quanto a própria linguagem, que produz, numa faina incessante, a literatura (2007, p. 22).

Para o semiólogo francês, ao *teimar* em representar o real, surge a função utópica da literatura, pois "ela acredita sensato o desejo do impossível" (2007, p. 22). É justamente no fato de teimar, "que a escritura é levada a deslocar-se" (2007, p. 26), e esse verbo é utilizado no sentido de "transportar-se para onde não se é esperado". (2007, p. 26). Portanto, podemos dizer que a *Mimesis* barthesiana é composta de dois componentes essenciais: ao teimar em representar o real, mesmo sabendo que é impossível, o texto literário o faz por meio do deslocamento da linguagem. Ao fazê-lo, encontramos outra força: a *Semiosis*, ou ainda, na definição de Barthes:

Consiste em *jogar* com os signos em vez de destruí-los, em colocá-los numa maquinaria de linguagem cujos breques e travas de segurança arrebentaram, em suma, em instituir no próprio seio da linguagem servil uma heteronímia das coisas (2007, p. 27-28).

Na tentativa de deslocar a linguagem para teimar em representar o real (a *Mimesis*), o escritor joga com os signos (*Semiosis*) e, ao jogar, possibilita ao texto a criação de sua terceira força: a *Mathesis* e "as palavras não são mais concebidas ilusoriamente como simples instrumentos, são lançadas como projeções, explosões, vibrações,

maquinarias, sabores: a escritura faz do saber uma festa". (2007, p. 20). Assim, a partir do jogo criado pelo escritor, o texto literário passa a ser plurissignificativo e ainda mais: "porque ela encena a linguagem, em vez de, simplesmente utilizá-la, a literatura engrena o saber no rolamento da reflexividade infinita" (2007, p. 19). Portanto, "a literatura assume muitos saberes. Num romance como *Robinson Crusóé*, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura)" (2007, p. 17).

Estamos, pois diante da imensa capacidade que o texto literário tem em gerar sentidos ou, ainda, construir a plurissignificação.

Aula e as três forças da literatura, de Roland Barthes, propõem um caminho para o ensino de literatura: o espaço múltiplo construído pela literatura (um saber que contém muitos outros saberes e sabores), mas um saber que deve ser apreendido como uma aventura da linguagem em busca de si mesma, a partir da qual os sentidos vão se afluando e disseminando novas possibilidades na relação com o real. Não deve haver uma recepção passiva da obra, que a toma como se dentro da língua, isto é, como reflexo de um sistema previsível ou de saberes estabelecidos; diferentemente disso, o teórico francês vê o texto como monumento instável, como movimento de linguagens rumo a margens deslizantes. Entretanto, compreender essa visão de literatura não é fácil, muito menos ainda se dispor a ler as obras literárias movido por esse risco de uma aventura sem limites. Todavia, será esse o caminho metodológico a ser percorrido no que diz respeito ao trabalho a ser feito com textos literários.

No entanto, o percurso ainda não está completo se pensarmos que estamos em busca de estratégias eficientes de leitura literária. Há outros elementos que compõem o ensino de literatura e, entre eles: o leitor, que, em um primeiro momento, será o professor e cuja função é fazer com que os alunos se tornem leitores também. Para tanto, propomos que a leitura literária, orientada pelo professor, busque resgatar algo que foi perdido ao longo da escolarização da literatura: as reflexões acerca dos seres humanos e, nesse sentido, propiciar o letramento literário, entendido, não só como apropriação de sentidos do ponto de vista individual, mas também social.

Se considerarmos que a leitura literária como uma jornada, ela terá começo, meio e fim e será feita para atingir um fim, um objetivo. Quais seriam, então, essas etapas em relação à leitura literária? O ponto de partida é o texto literário. Ele dá o direcionamento e a ele são "aplicadas" as forças barthesianas que podem ser consideradas o meio de nossa jornada, para então, nos aproximarmos de nosso ponto de chegada: o "saber com sabor de Roland Barthes aliado ao conceito de saber de Edgar Morin:

A verdadeira questão não consiste, portanto, em "fazer transdisciplinar"; mas que transdisciplinar é preciso fazer? Aqui, há que considerar o estatuto moderno do saber. O saber é, primeiro, para ser refletido, meditado, discutido, criticado por espíritos humanos responsáveis ou é para ser armazenado em bancos informacionais e computado por instâncias anônimas e superiores aos indivíduos? Aqui, há que observar que uma revolução se opera sob nossos olhos. Enquanto o saber, na tradição grega clássica até a Era das Luzes e até o fim do século 19 era efetivamente para ser compreendido, pensado e refletido, hoje, nós, indivíduos, nos vemos privados do direito à reflexão (MORIN, 1996, p. 136).

Assim, esse nos parece ser um dos caminhos profícuos para que a leitura literária alcance o letramento literário, a partir da exploração de um texto literário, cuja leitura propicie a reflexão acerca de nossa vida, de nossa condição enquanto seres humanos. Tais colocações podem ser comprovadas em outra obra de Edgar Morin: *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2003). Nela, o filósofo francês aponta o terceiro saber: "Ensinar a condição humana", do qual transcrevemos alguns trechos: "A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal centrado na condição humana" (p. 47); "Conhecer o humano é, antes de mais nada, situá-lo no universo e não separá-lo dele" (p. 47); "Conduziria à tomada de conhecimento, por conseguinte, de consciência, da condição comum a todos os humanos e da muito rica e necessária diversidade dos indivíduos, dos povos, das culturas, sobre nosso enraizamento como cidadãos da Terra" (2003, p. 61).

Para tanto, trabalharemos com um conto da literatura brasileira: Um homem célebre, de Machado de Assis.

Um homem célebre - Machado de Assis

O conto, publicado pela primeira vez na *Gazeta de Notícias*, a 29 de junho de 1888, trata da história de Pestana e seu profundo desejo (irrealizado) de se tornar um compositor de música clássica, entretanto foi um reconhecido autor de polcas. Embora tenha perseguido esse objetivo a vida toda, morreu sem conseguir realizá-lo: "bem com os homens e mal consigo mesmo" (2004, p. 121), como nos informa o narrador. Esta seria uma história bem comum aos seres

humanos: a não realização de um desejo, ou a incapacidade de auto realização, se não fosse um texto literário. Eis aqui o início de nosso percurso analítico-interpretativo. Para que possamos entendê-lo em toda sua potencialidade, é preciso "mergulhar" em sua construção. Para tanto, e por razões que a própria constituição textual requisita, teremos o narrador como elemento que nos possibilitará atingir o objetivo: criar um caminho de leitura que torne esse conto significativo para possíveis leitores. Vale lembrar, ainda, que o público-leitor está na primeira série do Ensino Médio.

O narrador desse conto é heterodiegético e faz uso de todas as suas possibilidades de construção (justamente por ser desse tipo) das mais variadas formas possíveis. Detentor do conhecimento, senhor da narrativa, o narrador nos permitirá, por meio do desvelamento de suas estratégias narrativas, ao jogar não só com as palavras, mas também com outros elementos estruturais do conto (tempo, espaço, personagens) criar a plurissignificação e os diferentes saberes discutidos ou apontados ao longo dessa narrativa.

Por se tratar de um conto, há poucas personagens: Pestana, Sinhazinha Mota, viúva Camargo, Maria, o preto velho e o Editor. Pestana é o protagonista, ele é o "homem célebre", título da narrativa. Sinhazinha Mota aparece três vezes e tem a função de mostrar, sutilmente, duas questões importantes: a primeira, que não por acaso, aparece no início do conto, quando ela reconhece o protagonista e fica admirada por tê-lo encontrado pessoalmente. No entanto, por meio de uma focalização interior, ficamos sabendo que esse reconhecimento não foi bem recebido pela personagem: "Vexado, aborrecido,

Pestana respondeu que sim, que era ele" (2004, p. 113). Dá-se aqui o início da construção sutil, feita pelo narrador, da personalidade da personagem principal e também, como saberemos mais adiante, de seu problema existencial. Na segunda vez em que aparece Sinhazinha Mota, ficamos sabendo de seu interesse por Pestana. Em um terceiro momento, Sinhazinha Mota aparece em um diálogo com seu tio escrivão e por meio dessa conversa, tomamos conhecimento do casamento de Pestana. A moça demonstra interesse pelo fato e o tio responde que a noiva era cantora, não era bonita, nem feia, mas que tinha "outra prenda, que não é rara, mas vale menos: está tísica". (2004, p. 118). Cabe aqui uma reflexão: por que alguém casaria com alguém cuja doença era grave e que, muito provavelmente, a levaria à morte? Embora não diga claramente, o narrador, por meio de focalização interna, constrói a ideia de que Pestana casou para que pudesse ter inspiração para compor uma peça musical clássica: "Recebeu-a como a esposa espiritual do seu gênio. O celibato era, sem dúvida, a causa da esterilidade e do transvio, dizia ele consigo" (2004, p. 118).

É interessante a utilização de duas palavras nesse trecho: "gênio" e "transvio". Com essa escolha lexical, alguns apontamentos devem ser feitos: primeiro que a noiva seria a parceira de seu "gênio", ou seja, de seu poder criativo, de sua engenhosidade artística. Como já apontamos, ela tinha duas qualidades que parecem ser extremamente importantes para Pestana: era cantora, portanto, valoriza a música, a arte, mas a segunda "qualidade", embora não declarada pelo narrador, é sutilmente construída pelo que não é dito: por ser tísica, poderia morrer brevemente, o que daria ao protagonista a possibili-

dade de compor um réquiem, como ele tentará logo após a morte de Maria. Assim, a esposa de Pestana criou a possibilidade de ele compor duas vezes: a primeira quando se casou (felicidade) e a segunda, quando ela morreu (tristeza). Em nenhuma das possibilidades teve êxito. Quando fez um ano da morte de Maria e Pestana não tinha tido sucesso ao compor o Réquiem, há uma colocação do narrador que é extremamente emblemática: "Não se pode dizer que se todas as lágrimas que lhe vieram sorratamente aos olhos foram do marido, ou se algumas eram do compositor. Certo é que nunca mais tornou ao Réquiem" (2004, p. 120). Ao dissimular conhecimento sobre a verdade da origem das lágrimas, o narrador instaura uma dúvida no leitor e é ela que propicia uma leitura, no mínimo, ambígua. Eis aqui outra estratégia de construção utilizada pelo narrador de maneira extremamente sutil e que propicia a diversas reflexões: qual é o elemento necessário para que o ser humano consiga compor uma obra de arte? O ser humano é tão desumano ou maquiavélico que casa com alguém para apenas atingir um objetivo? O comportamento de Pestana ao casar com Maria foi ético? O que move o homem?

A palavra "transvio" significa: que se afastou dos bons costumes, que se perdeu, desorientado, sem rumo. Ao se referir ao trabalho de composição de Pestana como de alguém que perdeu o rumo, está desorientado, vem à tona, novamente, a ideia de que ele só estará "no bom caminho" quando compuser uma obra musical clássica e isso se torna uma obsessão. Outro questionamento pode ser feito: qual a diferença entre uma obra musical clássica e uma popular do ponto de vista de sua importância?

Sinhazinha Mota aparece pela terceira vez e ao descobrir que a noiva de Pestana estava tísica, é assim focalizada internamente pelo narrador: "A sobrinha deste sentiu um pingo de bálsamo, que lhe curou a dentadinha da inveja" (2004, p. 118). A ironia do narrador é inclemente com a personagem e, aqui, estamos diante de algo extremamente comum entre os seres humanos – a inveja. Grandes obras literárias já foram escritas com esse tema. Ele serve, também, como contraponto para a obsessão de Pestana: ele também invejava os grandes compositores clássicos, ainda mais, ele queria ser um deles:

A moça dormia ao som da polca, ouvida de cor, enquanto o autor desta não cuidava nem da polca nem da moça, mas das velhas obras clássicas, interrogando o céu e a noite, rogando aos anjos, em último ao diabo. Por que não faria ele uma só que fosse daquelas páginas imortais (2004, p. 115) ?

Estamos diante do problema crucial que aflige o protagonista: por que ele não consegue compor uma obra musical clássica? Quais são as razões dessa impossibilidade? Por extensão, podemos refletir: qual o mistério da criação artística? Qual a relação existente entre querer e poder? Existe vocação? Por que as obras clássicas são imortais?

Quando Pestana compôs a primeira polca, em 1871, segundo o narrador, aparece outra personagem que também ajuda a compor o protagonista. Suas atitudes e falas nos auxiliam em nossa busca por estratégias eficientes de leitura. Trata-se do editor. O narrador não dá nome a ele, apenas é nomeado por sua profissão. Essa falta de nome próprio para o editor pode estar ligada ironicamente ao procedimento adotado por ele para colocar títulos nas polcas de Pestana. O compositor ao tentar um título poético – "Pingos do sol" – foi logo

reprovado pelo editor, para quem um título tinha que ser destinado à popularidade e não havia necessidade de ter significado algum. Aqui, novamente, cabem algumas reflexões: ao desvincular o título de seu conteúdo, fica clara a inexistência da relação forma/conteúdo, que é um dos integrantes de uma obra artística. Há, também, a possibilidade de discussão acerca do modo de produção de bens culturais; a denominada produção de bens culturais de massa e sua recepção mais fácil e rápida, personificada nas polcas de Pestana em oposição às obras clássicas e, em certo sentido, eternas e imortais.

Se pensarmos no título do conto, há, também, uma problematização possível: a celebridade é festejada por todos, menos pelo homem considerado célebre, pessoa que sofre por ser conhecido e reconhecido como compositor de polcas. Além da ironia, característica marcante da produção machadiana, há em questão a relativização de posições ou conceitos: ser célebre ou não é também uma questão de ponto de vista? O texto parece dizer que sim.

Outra personagem compõe a vida de Pestana – "um preto velho que o servia", como nos aponta o narrador. (2004, p. 114). É interessante notar que, novamente, essa personagem não tem nome, apenas é nomeada por sua cor e idade. Esses dois elementos são importantes para uma leitura eficiente por, pelo menos, duas razões: o fato de ser negro e servir ao protagonista nos remete ao tempo histórico em se passa a ação: de 1871 a 1885, portanto, três anos antes da abolição da escravidão e quatro anos antes da Proclamação da República, o que nos possibilita dizer que ainda temos escravos no Brasil e o regime é o monárquico. Tais constatações podem ser comprovadas no trecho:

Mas a primeira polca há de ser já, explicou o editor. É urgente. Viu a carta do Imperador ao Caxias? Os liberais foram chamados ao poder; vão fazer a reforma eleitoral. A polca há de chamar-se: *Bravos à Eleição direta!* Não é política; é um bom título de ocasião (2004, p. 120).

Essas colocações são importantes para a construção de nosso percurso de leitura rumo ao letramento literário justamente porque nos permitem visualizar diferentes possibilidades de trabalho com o texto e que, nesse caso, nos levam a questões de ordem da História e política brasileiras, ou seja, a *Mathesis* barthesiana.

Outra característica do preto que serve ao protagonista – velho – é recorrente na vida e no espaço em que habita Pestana. Esse adjetivo parece estar intimamente ligado ao protagonista. Se fizermos um levantamento lexical ao longo do conto, teremos a construção da personagem principal. Vale, ainda acrescentar, que se fôssemos montar uma aula, este seria o momento de trabalhar, por exemplo, Morfologia da Língua Portuguesa, outra possibilidade de aproximar o aluno do texto literário e de toda sua potencialidade linguística. Eis alguns exemplos colocados pelo narrador para descrever Pestana: "vexado, aborrecido, dissimulou, sem entusiasmo, aborrecido e vexado, enfadado, alegando dor de cabeça, estava cansado, desanimado, morto, vexado e enfasiado, náuseas de si mesmo, vão estudo, inútil esforço, artisticamente considerava-se um arruador de horas mortas, triste desesperado". Os recursos de construção da personagem Pestana apontam para um ser com um problema existencial para o qual ele não encontra solução. Embora saiba compor polcas e o faz muito bem, tem sucesso e reconhecimento; no entanto, não é isso que dese-

ja: quer compor música clássica. O narrador, em várias passagens do texto, nos mostra essa busca infrutífera:

Às vezes, como que ia surgir das profundezas do inconsciente uma aurora de idéia; ele corria ao piano, para aventá-la, traduzi-la, em sons, mas era em vão; a idéia esvaía-se. Outras vezes, sentado, ao piano, deixava os dedos correrem, à ventura, a ver se as fantasias brotavam deles, como dos de Mozart; mas nada, nada, a inspiração não vinha, a imaginação deixava-se estar dormindo. Se acaso uma idéia aparecia definida e bela, era eco apenas de alguma peça alheia, que a memória repetia, e que ele supunha inventar. Então, irritado, erguia-se, jurava abandonar a arte, ir plantar café ou puxar carroça; mas daí a minutos, ei-lo outra vez, com os olhos em Mozart, a imitá-lo ao piano (2004, p. 116).

Esse trecho ilustra a busca obsessiva do protagonista pela inspiração para compor um clássico. O uso reiterado do pretérito imperfeito do indicativo nos mostra que essa busca aconteceu inúmeras vezes, foi tão frequente quanto a utilização desse tempo verbal. Eis aqui outra possibilidade de aplicação para um texto literário: a explicação lógica e por meio de exemplo da utilização de um tempo verbal em Língua Portuguesa. Além disso, o trecho é emblemático porque, a partir dele, podemos discutir sobre: a realização artística, os mistérios da criação artística, a complexidade do ser humano, os desencontros entre o desejo e sua possível realização, a vocação, enfim temas extremamente relevantes ao ser humano, os quais, em uma imensa maioria de vezes, não são trazidos à tona quando se trabalha com textos literários. Eis aqui as três forças da literatura em funcionamento sincrônico! É preciso resgatar a ligação existente entre os textos literários e o homem, humanizar a leitura literária, propiciar ao aluno reflexões acerca de si mesmo e do mundo.

Com relação ao espaço, o narrador também o utiliza para compor a triste história de Pestana. Ele morava na "Rua do Aterrado" e sua moradia é assim descrita: "Casa **velha**, escada **velha**, um preto **velho** que o servia" (2004, p. 114, grifos nossos). Ao adentrar o espaço de sua intimidade e encaminhar-se para a sala dos fundos, outro espaço emblemático do conto, o narrador nos conta que "Pestana **sorriu** e, dentro d' alma, cumprimentou uns dez retratos que pendiam da parede" (2004, p. 114, grifos nossos). Nesse momento é possível perceber a diferença gritante existente entre o Pestana em sociedade e a personagem em sua sala dos fundos: são opostos vivendo em um mesmo corpo, o que reforça a possibilidade de discutir a complexidade do ser humano, a possibilidade de coexistência de contrários.

A descrição dos retratos que estão pendurados na parede da sala dos fundos é reveladora:

Os demais retratos eram compositores clássicos, Cimarosa, Mozart, Beethoven, Gluk, Bach, Schumann, e ainda uns três, alguns gravados, outros litografados, todos mal encaixados e de diferente tamanho, mas postos ali como santos de uma igreja. O piano era o altar; o evangelho da noite lá estava aberto: era uma sonata de Beethoven (2004, p. 115).

O narrador não poupa elementos para caracterizar este espaço sagrado para Pestana, mas se olharmos atentamente, há um indício de que algo está fora do lugar no sentido literal e figurado: os retratos dos célebres músicos não estão bem encaixados (sentido literal). Isso aponta para o problema existencial de Pestana (sentido figurado): apesar de cultuar os grandes mestres da música, esta posição é inacessível a ele. Eis outra sutileza do narrador que deve ser apontada aos

alunos para que eles comecem a desautomatizar seus sentidos ao ler um texto literário.

Como nossa jornada de leitura literária busca, por meio do resgate da condição humana, que a leitura faça sentido para os alunos/leitores, podemos dizer que o conto de Machado de Assis reflete, entre outras possibilidades, acerca da frustração humana, a qual, como podemos perceber, é algo mais complexo do que a suposição de que a frustração não vem acompanhada de sucesso. Pestana é um artista reconhecido, conhecido e valorizado em seu meio social, no entanto, apesar disso tudo, morre frustrado. Ele pode ser considerado a personificação da frustração. Tais colocações nos permitem dizer que o texto pode contribuir para mostrar aos leitores que o ser humano é complexo, somos seres contraditórios e nossa complexidade vai além do certo ou errado, do preto ou branco e a literatura talvez seja o espaço ideal de representação da magnitude da complexidade humana.

Assim, a partir da aplicação desse caminho de percurso de leitura literária rumo ao letramento literário, feito a partir das três forças barthesianas e que buscam resgatar as reflexões acerca de questões que dizem respeito ao ser humano, acreditamos que seja possível criar empatia entre texto literário e seus leitores, pois ele fará sentido para que o lê.

Ao propormos esse caminho de leitura, acreditamos no poder do texto literário. Não é mais possível aceitar aulas de literatura que tratam de inúmeras questões alheias ao texto; o professor deve reformular seu olhar e buscar compactuar com a ludicidade da linguagem

literária. Como mediador, cabe a ele guiar o aluno pelos "bosques da ficção". Estamos em um tempo que busca dirimir diferenças, acolher as pessoas independentemente de sua cor, raça, sexo, etc. Ao propormos o resgate de questões relativas ao humano, acreditamos que podemos contribuir para essa questão também, pois o que nos une, o que nos torna iguais, é justamente o fato de sermos humanos. Magda Soares compartilha dessa colocação e aponta para o conceito de democracia cultural:

a leitura literária democratiza o ser humano porque mostra o homem e a sociedade em sua diversidade e complexidade, e assim nos torna mais compreensivos, mais tolerantes – compreensão e tolerância são condições essenciais para a democracia cultural. A leitura literária democratiza o ser humano porque traz para seu universo o estrangeiro, o desigual, o excluído, e assim nos torna menos preconceituosos, menos alheios às diferenças – o senso de igualdade e de justiça social é condição essencial para a democracia cultural. A leitura literária democratiza o ser humano porque elimina barreiras de tempo e de espaço, mostra que há tempos para além do nosso tempo, que há lugares, povos e culturas para além da nossa cultura, e assim nos torna menos pretensivos, menos presunçosos – o sentido da relatividade e da pequenez de nosso tempo e lugar é condição essencial para a democracia cultural (p. 31-32).

Para finalizar, podemos dizer que compactuamos com as colocações de Edgar Morin, em *A cabeça bem feita* (2010), que afirma: "Literatura, poesia e cinema devem ser considerados não apenas, nem principalmente, objetos de análises gramaticais, sintáticas, ou semióticas, mas também *escolas de vida em seus múltiplos sentidos*": "Escolas da língua"; "Escolas da qualidade poética da vida"; "Escolas da descoberta de si" e "Escolas da complexidade humana" (2010, p. 48-49).

Assim, chegamos ao final de nosso caminho para o letramento literário, o qual se apropriou da literatura e suas potencialidades

com a aplicação das forças barthesianas para construir sentidos, aqui entendidos no sentido de resgatar o Humano que foi perdido com a escolarização da literatura. Nesse sentido, podemos dizer que além de propiciar um caminho para a leitura literária, propusemos, também, o resgate ao direito de reflexão, que deve ser encarado como um dos objetivos mais importantes da educação, ou ainda nas palavras de Manoel de Barros (1991) no poema Prefácio:

Assim é que elas foram feitas (todas as coisas) —
sem nome.
Depois é que veio a harpa e a fêmea em pé.
Insetos errados de cor caíam no mar.
A voz se estendeu na direção da boca.
Caranguejos apertavam mangues.
Vendo que havia na terra
Dependimentos demais
E tarefas muitas —
Os homens começaram a roer unhas.
Ficou certo pois não
Que as moscas iriam iluminar
O silêncio das coisas anônimas.
Porém, vendo o Homem
Que as moscas não davam conta de iluminar o
Silêncio das coisas anônimas —
Passaram essa tarefa para os poetas.

REFERÊNCIAS

- BALDI, E. *Leitura nas séries iniciais: uma proposta para formação de leitores de literatura*. Porto Alegre: Projeto, 2009.
- BARBOSA, J. A. *A biblioteca imaginária*. 2. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BARROS, M. *Concerto a céu aberto para solos de ave*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- BARTHES, R. *Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977*. São Paulo: Cultrix, 2007.

- BARTHES, R. Da obra ao texto. In: **O rumor da língua**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BLOOM, H. **Como e por que ler**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.
- CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. **Ciência e cultura**. 24(9): 803-809, set, 72.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Ouro Sobre Azul, 1995.
- CECCANTINI, J. L. T. (Org.) **Leitura e literatura infanto-juvenil**. São Paulo: Cultura Acadêmica, ANEP, 2004.
- CHKLOVSKI, V. A arte como procedimento. In: **Teoria da literatura: formalistas russos**. Porto Alegre: Globo, 1970.
- COELHO, N. N. **O ensino da literatura: sugestões metodológicas para o curso secundário e normal**. São Paulo: FTD, 1966.
- COLOMER, T. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2003.
- COMPAGNON, A. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: UFMG, 2012.
- COSSON, R.; SOUZA, R. J. **Leitura literária: uma proposta para a sala de aula**. 2015. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.bbr/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2016.
- COSSON, R.; PAULINO, G. (Org.) **Leitura literária: a mediação escolar**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.
- ECO, U. **Seis passeios pelo bosque da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- ECO, U. **Sobre a literatura**. São Paulo: Record, 2003.
- EVANGELISTA, A. A. M. (Org.) **Escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.
- JOUVE, V. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.
- LEITE, L. C. M. **Invasão da catedral: literatura e ensino em debate**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.
- LEITE, L. C. M. **Língua e literatura: o professor pede a palavra**. São Paulo/APLL, 1981.
- MACHADO DE ASSIS, J. M. Um homem célebre. In: **Várias histórias**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC) **Diretrizes curriculares para os cursos de Letras**. Brasília: MEC/CNE, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC) **Orientações curriculares para o ensino médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC) **Lei de diretrizes e bases da educação**. Brasília: MEC, 1996.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF, UNESCO, 2003.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 17. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

PERRONE-MOISÉS, L. **Inútil poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

RITER, C. **A formação do leitor literário em casa e na escola**. São Paulo: Biruta, 2009.

ROCCO, M. T. F. **Literatura /ensino**: uma problemática. 2. ed. São Paulo, Ática, 1992.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TURCHI, Z.; SILVA, M. T. (Org.) **Leitor formado, leitor em formação**: a leitura literária em questão. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Faculdade de Educação (FaE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, 2014.

PAULINO, Graça. **Leitura literária**. 2014. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>>. Acesso em: 25 maio 2016.

ZILBERMAN, R. (Org.) **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. (Novas perspectivas, 1).

ZILBERMAN, R. (Org.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

III

EM BUSCA DE LEITORES: A REINVENÇÃO DO ENSINO DE LITERATURA

João Carlos de Souza Ribeiro¹

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.²

1. Pós-Doutor em Poética – UFRJ, docente dos cursos de graduação e pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Acre e Vice – Coordenador do Mestrado Profissional em Letras – Profletras – Ufac.

2. Candido (1995, p. 249).

As questões incidentes sobre a proficiência de leitores na atualidade parecem extrapolar a singularidade de que para cada texto há possivelmente subjetividades preparadas para sua recepção, independentemente dos vetores de ordem espacial e/ou temporal. Desse modo, inicialmente, seria razoável destacar que os problemas concernentes à leitura e ao leitor, consciente de seu papel, ao facear um texto literário não teriam a complexidade apresentada em se tratando, sobretudo, de tecidos eminentemente artísticos.

A reflexão, ora posta, parte do imponderável que permeou o ensino de literatura no Brasil, a despeito das condicionantes históricas, que permitiram o acesso àquela no turno de sua escolarização, o que degradou a noção sobre o seu papel nas salas de aula. O que era, por um lado, desafio e também conquista, por outro, paulatinamente constituiu-se em vício e fracasso, grifos desprovidos de quaisquer tons de pessimismo, que possam carregar a tinta da pena por parte das diversas críticas empenhadas no ensino de literatura bem como a sua configuração anacrônica nos currículos escolares no nível médio. Destarte, segundo as ponderações de Maurício Silva:

Hoje em dia, cada vez mais, torna-se imperativa uma política educacional que se fundamente, prioritariamente, no estímulo à leitura, em especial na leitura de literatura, sobretudo por ser ela um gênero discursivo que, de modo mais abrangente, trata não apenas da infinita variabilidade linguística, mas também da representação estética de um imensurável universo cognitivo (SILVA, 2010, p. 3-4).

A realidade da Literatura, no decurso do processo de ensino e aprendizagem na contemporaneidade, é sobremodo emblemática porque há desvios de toda ordem, empilhados uns sobre os outros,

como livros empoeirados em uma prateleira, que, à primeira vista, desmotiva sua limpeza e, por conseguinte, a sua devida organização. Nesse sentido, é lógico deduzir que o reordenamento de pontos convergentes ou sinérgicos, que possam concorrer para a reestruturação da Literatura, na condição de disciplina e seu uso na escola, renovando sua dinâmica e função no código social, são resultados de décadas de deslizamentos epistemológicos; além da falta de métodos adequados com a finalidade de tornar prática e crível a mensagem de natureza ímpar, que emerge do texto literário, no cotidiano de seus leitores, sobretudo os que estão em formação.

Gerações inteiras se passaram e as implicações cresceram como tentáculos vivos, e, ao longo do tempo, tornaram-se verdadeiros nós a serem desatados por todos aqueles que estão relacionados à Literatura, em um plano primário, e ao seu ensino, em um plano secundário. Tal cenário, nada convidativo, remonta à valiosa contribuição de Afrânio Coutinho, que, na década dos anos de 1950, no século passado, de forma salutar, consagrou o ensino de Literatura nos corredores escolares, através da periodização literária, e da reavaliação do Barroco nos estudos sistemáticos das escolas e dos movimentos estéticos literários nas letras nacionais. Conforme as palavras de Eduardo Portella:

A "nova crítica" foi definida e codificada nacionalmente por Afrânio Coutinho, nos primeiros anos da década de cinquenta. Talvez não se possa supor que esta informação, aqui constituída com tanta tranquilidade, lembre um tempo de luta, de pactos institucionalizados pelo poder literário, de exaltadas polêmicas (PORTELLA, 1979, p. 9).

Considerado por muitos teóricos o principal crítico literário do século 20, Afrânio Coutinho, um dos defensores do *New Criticism* no Brasil, ao revisar a história da literatura, já consolidada pelo pensamento sobre a brasilidade, tão debatida e tão aclamada - de José de Alencar a Machado de Assis -, inova o *modus operandi* nos estudos sobre literatura brasileira e insere obras e autores da escrita literária como disciplina, com escopo e fins próprios. Era necessário, ainda, organizar, historiograficamente, o painel no qual figuram todas as informações pertinentes à literatura no Brasil, tomando como ponto de partida o início de uma escritura sobre a terra *brasilis*, com o advento da eclética Carta de Pero Vaz de Caminha e, diacronicamente, estendê-lo aos anais da própria história do Brasil.

Do edifício teórico à elasticidade prática, o eruditismo, que marcou não somente a literatura em seu universo estético, mas também seus leitores mais enlevados, perdeu a razão de ser o norte ideal para orientar e perpetuar os dogmas, que a tornaram encastelada por muito tempo, cedendo lugar à popularização do discurso estético como fim universal da própria Arte; nesse caso, no âmbito da escrita de cunho artístico. O sonho parecia, enfim, ter sido alcançado em sua magnitude! O tempo, no entanto, encarregar-se-ia de dilapidar a realidade e um oásis paradisíaco transformar-se-ia, indelevelmente, em um trauma profundo no que concerne à literatura, o seu uso na escola e, por conseguinte, o seu discurso na condição de corpo disciplinar em detrimento de sua natureza estética. Desafortunadamente, e para o arrepio dos críticos, teóricos, professores, e, por fim, dos alunos, o ensino de literatura cavou o seu próprio hiato entre seus mensageiros

desorientados e seus receptores acometidos por uma afasia crescente e inevitável.

Passados, portanto, mais de meio século, o desgaste temporal e a falta de renovação de estudos mais adequados, que encurtem a distância entre os professores de literatura e seus alunos, põem em xeque os atores envolvidos nesse processo. Não há crime sem autor; não há prova sem sua devida materialidade. O que houve, com efeito, nessa trilha erosiva foi, provavelmente, o enrijecimento das bases, que não se flexibilizaram a contento frente às gerações, e que, por consequência, não mudaram sua postura diante das linguagens emergentes, as quais impunham novos elementos na realidade objetiva. De acordo com Patrícia Colavitti Braga:

[...] Somos nós os responsáveis por situar o livro eletrônico na história da leitura. E como situação nova apresentada, as relações pedagógicas, com a internet como personagem adjuvante, precisam ser constituídas e constantemente revisitadas, pois não podemos deixar de considerar o desafio da complexidade da leitura, que precisa ser vencido cotidianamente, por meio da condução e preparação dos leitores para superar a superficialidade e a fragmentação do conhecimento que podem ser geradas pela globalização via internet (BRAGA, 2006, p. 13).

O ensino de literatura é, atualmente, uma faca de inúmeros gumes, afiados e encostados com suas pontas contra a garganta do professor em sala de aula, seja no nível médio, como também nos ambientes universitários. Praticamente sem saída, e afundado em milhões de dúvidas, o profissional de Letras encarnou a face aguda e angustiada do homem barroco em plena atmosfera digital, e sofre com uma dualidade acirrada entre ensinar língua ao invés de literatura ou a literatura embaçando ironicamente a língua, guardiã ulterior de

nosso conhecimento; uma dúvida atlântica, que dilacera a consciência do professor de língua e literatura cotidianamente. Desse modo, eclipsar as informações tornou-se um abismo sem fim e o desgaste tem sido contínuo. É sangrar um totem vivo para um ritual de ascensão sem saber exatamente das consequências e da duração de seus efeitos.

Sobrepesa na alma e na consciência do professor, aquele que está verdadeiramente comprometido com o ensino de língua e literatura na contemporaneidade, o jugo de um ato que gerou vacilações de ordem ideológica, filosófica e, principalmente, pedagógica. A fatura a ser saldada é de valor impagável e os credores triangulados – os professores, os alunos e a escola – estão impotentes para criarem ou produzirem ações eficazes e eficientes, que possibilitem soluções plausíveis para esse problema de ordem estrutural. Assim, uma indagação se impõe: como lançar os fundamentos ideais para refletir e conceituar as questões sobre leitores proficientes se o fundado – o ensino de literatura – está fissurado em sua vértebra principal?

O que deve se pautar inicialmente no criticismo, que metodologicamente embasa a problemática em torno da literatura nos ambientes escolares, é a natureza de sua utilização a partir de seus meios e objetivos no que tange à formação do discente no transcurso de uma cidadania em construção. Assim, o docente e as instituições, em todos os níveis, precisam definir, claramente, o que pretendem realizar no exercício do magistério pleno, uma vez que os projetos políticos-pedagógicos são balizas indispensáveis para a manutenção do funcionamento da estrutura como também são referências para

suas possíveis e necessárias adequações em consonância com o dinamismo imposto pela realidade objetiva. Na reflexão de Alice Vieira:

Arte ou disciplina escolar? Sua inclusão no currículo escolar a transforma em matéria de ensino. E, como disciplina escolar, seu ensino está sujeito a teorias pedagógicas, literárias e lingüísticas. Os documentos oficiais, expressando o posicionamento teórico de seus autores e o contexto histórico e social em que foram elaborados, ora a consideram uma disciplina autônoma, ora a incluem na disciplina de Língua Portuguesa. (VIEIRA, 2008, p. 442)

A dubiedade da problemática, a que me referi anteriormente, está relacionada, inequivocamente, à Literatura e sua aplicabilidade em sala de aula. Se se compreende o ensino de literatura enquanto corpo disciplinar, o horizonte de expectativas é um e não pode haver margens para hesitações; mas se se conclama aquele na condição de corpo científico, o ponto terminal será, com efeito, outro, também singular em sua constituição, apresentação e função. Duas faces distintas, mas complementares entre si, para o domínio do conhecimento de Literatura em sua forma totalizante.

Uma das questões, que produz o estrangulamento do ensino de literatura, e, nesse caso, a língua está encapsulada, é o fato de que há dois níveis discrepantes e contraditórios, cujo nascedouro está na literatura em sua feição marcadamente científica. O primeiro estágio, que interpela o valor da literatura como instrumento do saber escolar, primando pela transmissão do conhecimento, que, por sua vez, se dará, indiscutivelmente, através do contato e do contágio com os diversos textos de natureza artística, diz respeito à postulação de seu discurso, que se esforçou ao longo dos séculos para ser reconhecido como conjunto de informações *pari passu* a tudo que fora timbrado

com o selo da Ciência. A obsessão de seus defensores e o ardor por transferir à Literatura ou retirá-la do patamar sagrado, onde somente as deidades empreendiam o acesso restrito para as salas de aula, tornando-a palpável, concreta e ao alcance de todos, produziu uma falha quase irreparável devido ao abandono da tese primordial, que sustenta a literatura e o saber literário. Qual seja: a problemática fundante entre teoria *versus* prática.

A irresolução do problema acima citado é um obstáculo para os estudiosos, críticos, teóricos, professores e amantes da Literatura. A arte escrita desceu dos firmamentos olímpicos, foi repartida e sorvida entre os mortais com sua luz, que abriu a compreensão dos seres humanos; mas, paradoxalmente, portou em sua constituição inalienável a dúvida. Ora, sendo ciência, o texto literário não pode ser contemplado em seu teor artístico; e sendo artístico, nem os professores conseguem extrair o saber literário para transmiti-lo aos seus pupilos, nem seus alunos alcançam a compreensão necessária. O fosso está criado e os ruídos aumentam exponencialmente. Nesse sentido, falta um sistema de frenagem para paralisar o veículo, que parece ter perdido as marchas, o câmbio e, principalmente, a direção. Literatura para quê? Eis a indagação não somente de alunos, mas de todos que a tocam, a tangenciam, a experimentam e que investem maciçamente na visão duradoura de que a ciência tornada disciplina é quase um componente curricular alienígena, ainda que caiba nesta assertiva alguma paródia ou quiçá metáfora, se é que os alunos na contemporaneidade, e mais próximos das tecnologias digitais, saibam com efeito localizar, definir e/ou utilizar uma figura de linguagem em seus exercícios de língua portuguesa.

O segundo estágio, dependente da questão fundadora, e, portanto, em um efeito dominó avassalador, refere-se à prática que não existe no tocante ao uso do texto de literatura em sala de aula. E como no mundo do "faz-de-conta", seguindo à risca o imaginário de Monteiro Lobato pelas traquinagens de uma certa Emília, cada professor usa como metodologia a sua inquestionável intuição para ensinar a literatura. No entanto, é imperioso elucidar que o subjetivismo jamais se tornará um método eficaz para o ensino de uma disciplina singular e de ascendência artística que é a Literatura. O lugar do eu advém do texto literário e não da vontade linear de quem o recebe, seja por escolha própria, seja por avaliação em sala de aula. Logo, o fracasso ou o insucesso da tarefa é consequência natural, líquida e certa. Declara Compagnon (2009, p. 44): "A literatura do século XX colocou em cena seu fim em um longo suicídio faustoso, pois se se desejava aboli-la, era porque ela ainda existia mais".

O fingimento – *ingere*, ficção – estende-se, ironicamente, aos ambientes escolares, traindo/distraíndo o saber advindo da literatura, pois os alunos fingem que aprendem, e os professores, em toada similar, entorpecidos muitas vezes sob arroubos de paixões, fingem que ensinam; ou por não dominarem, na maioria das vezes, o conteúdo a ser ensinado ou por estarem em desvio constante com uma prática pouco condizente com seu público – o alunado – cujos interesses estão voltados para fora do contexto da literatura. Não há, nesse caso, imersão; ao contrário, prevalece, lamentavelmente, o escape, a fuga total da realidade que a Arte jamais proporia, tendo como base de lançamento o texto literário. Uma contradição sem limites a comprometer mais ainda o frágil ensino de literatura nas escolas atuais. O vácuo

provocado pela falta constante de diálogo também concorre para que todos os componentes flutuem sem quaisquer portos de atracação, ficando todos, por conseguinte, à deriva; inclusive o texto literário, que, nesse caso, é relegado a planos terciários, confundindo-se com o mero ensino de língua portuguesa, seu uso e sua prática de caráter pragmático.

Em efeito cascata, a Literatura, cujo saber não é o da escola, escorre por ralos reducionistas de uma práxis distanciada de seu sentido fundador, que é a de ser a autêntica porta-voz da Arte, rememorando aos feitos fantásticos de um poeta, que teve de lutar bravamente para não ser expulso de uma república absurdamente tirana. O artista, por sua natureza singular, é impulsionado irrefutavelmente pela força da denúncia; é o arauto da verdade, que não obedece a regras pré-estabelecidas ou que estejam a serviço de alguém ou do *status quo* vigente. O artista confunde-se com sua arte e a *poiesis*, em sua vertente originária, constitui-se no cerne do qual as verdades sobre a realidade fluem independentemente da vontade dos homens. Os mortais perecem, e também os poetas, mas o texto intralinear da poesia, a literatura vivífica, permanece tal qual os deuses, que, na imortalidade eternizam o vigor da palavra, imantado na luz de um lógos, que incendeia e clareia a consciência a (re)unificar, em espaços singulares, seres humanos e divindades.

Ora, se o poeta e a sua literatura são e estão amordaçados pelo filósofo, segundo o pensamento platônico, interpomos, na problemática em tela, uma reflexão: como despir a literatura do fardo de ins-

trumento escolarizado, que, ao invés de libertar a sua essência para se transformar no meio que livrará os alunos de suas amarras invisíveis, corrobora para torná-los prisioneiros sem qualquer esperança de *habeas corpus*? Assim, a indagação não deve incidir sobre a entrada e o uso da literatura na escola, mas sobre a escolarização e o seu respectivo ensino, que a depauperou completamente.

A Literatura é um corpo singular, sem limites e desprovida de margens. A literatura na escola é outra entidade ainda à cata de definição. E o ensino de literatura tem sido uma prática ineficiente, produzindo o fosso profundo e perigoso entre aquele que, propedeuticamente, tem a tarefa ou a legítima missão de apresentá-la àquele que ainda não a conhece, e o receptor eleito, em cujo horizonte de expectativas são percebidos e constatados outros interesses, que não têm sido aqueles relacionados à prática da verdadeira reflexão promovida pelo texto artístico: a que conduz genuinamente à descoberta de si através do autoconhecimento. Professores e alunos, nesse sentido, estão invariavelmente nivelados. Estão acometidos por toda sorte (ou azar) de dúvidas; não sabem para onde irão e tampouco saberão como voltar ao ponto de origem. Com propriedade, Castro (1982, p. 67) assevera: "Educar lembra instituição escolar, mas a escola como espaço concreto educativo já é uma deformação".

A impressão que parece pessimista quanto ao tom conferido à presente reflexão, na verdade, é o total desnudamento de uma questão repleta de feridas abertas, com sangramentos, dores e ais para todos os lados. Não são apenas os alunos que sofrem ao confrontarem a Literatura em sua forma mais radical, promotora legítima de uma

das manifestações da Arte, que é vista pelos receptores, os seus leitores, como um bicho de sete cabeças; mas, igual e implacavelmente, os professores, também padecem, ao se depararem com uma esfinge de proporções gigantescas, faminta e pronta para devorar uma turba de Édipos descontraídos.

A Literatura é/está na circularidade da existência; esfericamente ontológica. Imutável e mutável, esse ramo da Arte move a realidade em seu teor inamovível; portanto, é uma dimensão incorpórea, plasmática e, por isso, extensão do Real em sua densidade imensurável. A Literatura, que é transportada para sala de aula, é desviada de sua função originária. Desse modo, a aplicação do texto literário, ao invés de despertar no aluno a habilidade da autointeração para alcançar a Alteridade, estabelecendo e ultrapassando os parâmetros da socialização, causa torpor, apatia e sono profundo. O aluno dorme em sala de aula e o professor desestimulado percebe que o que deveria ser fonte de prazer, revelando as dimensões do Ser, transforma-se em seu contrário, no qual as aulas de Literatura tornam-se um fardo, algo desconexo da realidade dos alunos; monótona e, por fim, descartável. É, outrossim, dor; é trauma; e o itinerário freudiano, nesse sentido, presta um serviço fundamental para a análise em curso. Roland Barthes (1987, p. 21-22), assim, deslinda: "Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta...".

Ao se perceber, portanto, o estado maçante da literatura, na condição de disciplina a ser ensinada nas escolas, presa a um currículo arbitrário e autoritário, descobre-se o núcleo gerador do grande

erro. Qual seja: priorizam-se os aspectos informacionais no que tange à Literatura em detrimento da fruição, que é, sem sombra de dúvidas, a ponta de um novelo colorido, saboroso, mágico e esplêndido, (que deveria) a fisgar o aluno e a revirá-lo pelo avesso para permitir a sua entrada em seu país das maravilhas, que, afirmativamente, é o nascedouro renovador do *quantum* da essência presente na obra de arte, e em seus leitores, promovendo o diálogo, a interlocução e a interação, e que, em última instância, tem de atravessar os muros da escola para estar presente em todos os lugares possíveis.

A descoberta de si para atingir o Outro é a pedra angular da questão que tem tornado alunos e professores em subjetividades ilhadas e reféns de um monologismo, o qual subtrai pensamentos, verbos e sujeitos em profundo estado de desencontro e de carências no mundo marcado pelo digitalismo crescente nas sociedades cibernéticas. Essa descoberta de si completa o processo da auto-identificação no mundo, em plano inicial, para, posteriormente, alcançar a plenitude da cidadania, que é uma das responsabilidades do Estado, e a escola integra este circuito.

Destarte, é imperioso ressaltar que as tecnologias emergentes, e que marcam o homem dito pós-moderno, na virada do século e milênio concomitantes, não são, não podem e nem devem ser responsabilizadas pela crise do sujeito, pela falência nas interações e pela perda exponencial do diálogo nas sociedades denominadas informacionais. No entanto, quando os componentes essenciais e que se constituem nas molas-mestras da relação interacional nos ambientes escolares entre alunos e professores falham, evidencia-se, para além da lacu-

na, a sua substituição, que, muitas vezes, piora um quadro, já em crise crônica, e que, ao invés de melhorá-lo, tentando solucionar os diversos problemas, que se arrastam por décadas, agrava ainda mais o distanciamento entre as partes envolvidas. É necessário ter lupas gigantes para detectar e distinguir a natureza desse distanciamento. A saber: o aluno está posicionado bem longe do professor, e, como a relação é bilateral, o mestre também tem permanecido aquém de seu pupilo. O objeto de estudo, a Literatura, interposta entre ambos, tem sua distância aumentada, de tal modo, que nem o professor consegue vislumbrá-la a fim de redimensioná-la para seu aluno e tampouco este último consegue percebê-la para apreender o seu significado e transferi-lo para sua experiência individual; para sua vida, em última instância. Assim, inexoravelmente, estão todos ilhados, flutuantes e sem destinos certos à vista. Vani Moreira Kenski (2013, p. 78) esclarece:

O mundo mudou. A informação – sobretudo a que não solicitamos – chega até nós e mobiliza nossa atenção e reflexão. A informação que buscamos é múltipla, mutante, fragmentada, de várias nuances, e isso nos coloca diante da impotência em retê-la, com o máximo de profundidade.

Um dos desafios, portanto, no processo ensino e aprendizagem, é justamente operar, ao nível da apreensão do saber, que emana do texto literário, a experiência da fruição em sala de aula, promovendo, através da recepção do texto artístico, uma comunhão satisfatória, que ultrapasse as paredes da escola e faça da prática da aula de literatura não um cumprimento de etapas, que estão relacionadas ao ensino, mas uma libertação de todas as cadeias, que prendem e imobilizam o universo cognitivo do aluno.

Ora, se aprender é libertar (*a* – prefixo de negação), o ensino, em sua totalidade, deve também servir dessa prática. Insta acrescentar que, a par da presente reflexão, o processo denominado ensino e aprendizagem padece devido à crise generalizada dos currículos de todas as disciplinas na escola e de uma revisão criteriosa e profunda, que restabeleça a conjugação, o casamento entre ambos, pois o que se constata, atualmente, é o divórcio dos dois motores fundamentais da Educação; e a literatura está inclusa nessa problemática. Quem ensina, de um lado, pensa que ensina; e quem pensa que aprende, do outro lado, pensa que aprende; i. e., constatam-se, inequivocamente, ruídos agudizantes entre emissor e receptor, e a mensagem poética, substância que flui do texto literário, parece uma nau à deriva.

A busca de leitores genuínos de/da Literatura dar-se-á na proporção em que os atores partícipes do processo ensino e aprendizagem se conscientizem da mudança de postura em relação à obra de arte literária. O livro, qualquer que seja o seu formato, pode e deve ser transportado para a escola; afinal de contas, como aprender literatura sem o principal material às mãos, que é o texto artístico? Mas carregar o livro de literatura para o interior da sala de aula não significa levar a literatura. Ledo engano! A literatura, antes de qualquer conceito ou especulação, deve ser respeitada por sua natureza singular, pois sua linguagem, humanizadora, por excelência, é uma das colunas de fundação e de sustentação das realidades circundantes; e não percebê-la, e, portanto, não apreendê-la, é negar a sua função primordial na vida de cada qual. A Arte é a expressão máxima, qualquer que seja a ramificação, da humanidade que está radicalizada em cada ser humano, apesar da presente assertiva evidenciar uma redundância. Nesse sentido, cumpre assinalar que é da

inteira responsabilidade da Arte a guarda do que constitui o humano em sua essência. O pensamento de Martin Heidegger (1995, p. 16) clarifica ao afirmar que a linguagem "é a casa do Ser" e os "poetas e pensadores são seus vigias".

Literatura e vida são faces de um talismã singular. Logo, ao compreender o universo da primeira, com efeito, experimentar-se-á, pelo olhar do poeta, a transfiguração da realidade que perfaz a segunda, em outras dimensões. A Vida, com seus mistérios insondáveis, revela-se como holograma vivo; e é nesse *mutatis mutanti* que todos navegam em mares desconhecidos e que verdadeiramente dão o tom e o sabor ao sentido do que plenifica o humano em seu círculo ontológico. A diferença entre a Vida - o ato contínuo da existência, que desenha a linha da esfera até o seu desfecho - e a Literatura está no fato de que o artista é o mediador quase divinal entre a linguagem, que inexplicavelmente permeia a primeira, e o código transmutado, que torna a segunda uma representação de tudo que é visível e não-visível, em um horizonte tão magnífico quanto inalcançável.

A despeito do criticismo ora proposto acerca da Literatura, que é a representação da própria Vida, uma problematização se faz necessária. A saber: como ensinar Literatura na escola se a arte escrita é o exercício singular do ato de viver? A Arte implica Vida; a Arte implica o viver, sem margens, sem fronteiras e fora dos limites temporais. Eis a característica inconfundível da Arte e, nesse caso, da Literatura: livre, libertária e libertadora! Portanto, professores e alunos, ao carregarem para as salas de aula a literatura, estarão transportando a Vida em sua forma pulsante, que é imensurável, sensível,

infinita e eterna; e que, em última análise, renova todos os elementos integrantes do Real.

O ensino de Literatura e sua reinvenção advirão da tarefa, que, ludicamente, deve ter como princípio axial o resgate do imaginário como condição fundamental para perceber as realidades, que circundam a todos não como se deseja vislumbrar, mas como são em sua fonte originária. Assim, cabe a todos que acessam a literatura, um portal de passagem para universos paralelos, díspares, complementares e necessários para a compreensão do ser humano, a busca, nas humanidades interiores, da essência da Vida através da Arte. Viver é uma Arte, e apreendê-la continuamente é buscar em si o seu texto interior; seu risco e traçado poético, latente e em potencial, para dialogar com o vigor da obra de arte, tendo como caminho exemplar a linguagem literária.

A complexidade do exercício de reflexão em tela não incide sobre as questões que orbitam a literatura, uma lua de faces ocultas a instigar, no desejo de cada um, a procura pelo sentido da existência; impulsionando a todos para lados diversos e longe da sensibilidade das bússolas, pois o norte pode estar aqui e/ou alhures; antes, está na condição de leitores, na qual estão todos inseridos. Reinventar o ensino de literatura, por esta via, é (re)descobrir nas subjetividades que integram o universo literário os verdadeiros leitores. Ser leitor é viver a própria leitura, logo ninguém está excluído do tabuleiro de xadrez, pois a literatura, em sua humanidade visceral, é jogo, é banquete, é prazer e, por fim, é a completude do Ser.

Classificações à parte, todas as adjetivações que recaiam, possivelmente, sobre tipos e espécies de leitores, quer sejam de literatura, quer sejam de outras tessituras, são apenas uma ordenação pedagógica, pois a leitura, em seu exercício incessante, conduz a todos ao desnudamento perante a Vida com todo seu traçado, retilíneo, sinuoso, curvo, horizontal e vertical; e livres, certamente, dos preconceitos e tabus, que, além de prestarem um desserviço a quem está diante da Literatura, embaçam, obliteram e impedem a visão plena, cujo campo de ação origina-se na essência, no âmago de cada um, para, então, atingir planos e planaltos externos e inimagináveis. Essa é a saborosa e genuína prática da interação, na qual professores e alunos estão/são anelados pela Literatura e seu saber singular.

A busca dos leitores da literatura, por fim, deve ser uma tarefa diária, constituindo-se na experiência, na vivência; na existência posta continuamente sob o fio da navalha. Nesse sentido, cumpre finalizar que professores e alunos são leitores. Leitores *in progress*. Leitores em construção permanente. Leitores do mundo; leitores de si e leitores da Alteridade. Quanto ao texto literário, a sua leitura acontecerá em todas as vezes em que o ensino for abandonado em detrimento do desvelamento do sujeito, no qual as vozes mais inauditas são e serão sempre o verdadeiro diapásão a ser utilizado para conferir o tom e escutar o som magistral, que emana da verdadeira poesia, pois a arte literária é uma das expressões máximas da poética denominada Vida.

REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- BRAGA, Patrícia Colavitti. **O ensino de literatura na era dos extremos**. Revista Eletrônica Letra Magna, n. 5, 2006.
- CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.
- CASTRO, Manuel Antônio de. **O acontecer poético: a história literária**. 2. ed. Rio de Janeiro: Antares, 1982.
- COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Trad. Laura Taddei Bandini. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.
- HEIDEGGER, Martin. **Sobre o humanismo**. Trad. Emmanuel Carneiro Leão. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.
- KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. São Paulo: Papirus, 2013.
- PORTELLA, Eduardo *et al.* **Teoria Literária**. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1979.
- SILVA, Maurício. Literatura e experiência de vida: novas abordagens no ensino de literatura. In: **Nau literária: crítica e teoria de literaturas**. PPG-LET - Porto Alegre, vol. 6, jul/dez 2010.
- VIEIRA, Alice. Formação de leitores de literatura na escola brasileira: caminhadas e labirintos. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 134. São Paulo: Biblioteca Digital da Produção Individual – Universidade de São Paulo, 2008.

IV

O PIBID LITERATURA NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFAC:

DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES À RECEPÇÃO DA LEITURA
LITERÁRIA NA ESCOLA

Maria Iracilda Gomes Cavalcante Bonifácio¹

1. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico/Língua Portuguesa
Supervisora do Pibid/Literatura no Colégio de Aplicação da Ufac.

1. ESCOLA E UNIVERSIDADE: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO E POSSÍVEL

Entre diferentes pesquisadores, é consensual a posição que defende a necessidade de interação entre os diversos níveis e modalidades do Sistema Nacional de Educação, sobretudo a aproximação entre escola e universidade. Nesse contexto, somam-se vozes que reivindicam a discussão sobre a efetividade das atividades universitárias nas escolas, traduzindo preocupações que vão desde o envolvimento ainda tímido das instituições de Educação Básica no desenvolvimento de pesquisas educacionais, até a falta de retorno dessas pesquisas à comunidade escolar.

Diante dessas questões, o cenário que se desenha reflete a insatisfação geral entre todos os atores que trabalham pela melhoria do ensino, tanto em nível de graduação quanto na Educação Básica. Como resposta a esse contexto, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) vem se firmando como uma proposta de formação continuada que efetivamente tem alcançado êxito, mesmo diante das limitações inerentes às políticas públicas educacionais desenvolvidas no Brasil.

Instituído pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), o Pibid tem como objetivo fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e a melhoria de qualidade da educação básica brasileira (BRASIL, 2010). A inserção do Pibid, enquanto

ponte entre a universidade e a escola, indica uma mudança de paradigmas que, ao longo de décadas, mantiveram essas duas instâncias separadas.

Nesse contexto, a ideia de circularidade² do saber e não apenas de sua circulação, comumente associada à transferência do conhecimento, constitui uma das razões que levam esse programa a representar, o que arrisco dizer, a tentativa mais exitosa de aproximação entre a universidade e a escola empreendida nos últimos anos.

Isso ocorre principalmente devido a uma mudança nos objetivos das ações educacionais propostas por este programa, que não se dão simplesmente "sobre" a escola, mas em conjunto "com" a escola. Nessa perspectiva, o contexto de ensino deixa de ser visto de maneira unilateral e passa a ser compreendido como uma ação de aprendizagem formativa e contínua. De outra parte, a interação entre universidade e escola não fica restrita ao contato com um professor ou com uma turma, como na grande parte dos estágios, mas dialoga com a instituição escolar em toda a sua complexidade, na perspectiva de contemplar sua multiplicidade e sua diversidade.

A maioria das propostas de formação de professores em andamento no Brasil, sejam elas desenvolvidas em âmbito federal, estadual ou municipal, poderiam lançar mão desse diferencial proposto pelo Pibid. Em vez de propostas elaboradas por técnicos ou pesquisadores que, mesmo com boas intenções, muitas vezes, são repassadas aos professores da Educação Básica, sem que estes participem de

2. Por essa noção de circularidade, (MARTINAND, 2002; LÜDKE, 2005), tanto escola quanto universidade enriquecem a construção do conhecimento a seu respeito, cada uma, a seu modo, se retroalimentando.

sua elaboração, poderiam ser empreendidas ações bem simples, como considerar o professor como sujeito de sua prática. Talvez por isso o Pibid seja tão bem recebido pelos professores, pois estes participam ativamente da construção das experiências metodológicas do início ao fim, se reinventando a cada oficina planejada e promovida, fazendo uso das tecnologias de forma inovadora e interdisciplinar.

A proposta do Pibid, portanto, mostra-se necessária no atual contexto educacional, visto que desfaz a ideia de subserviência da escola enquanto mero campo de aplicação prática de conhecimentos teóricos desenvolvidos pela universidade, assim como a ideia de que a universidade constitui o único *locus* mediador da "união" entre teoria e prática educacionais. Reconhecemos que, diante da complexidade que o atual quadro da Educação Básica e da Educação Superior apresentam, o Pibid é uma proposta inovadora, pois concebe a escola como uma instância capaz de produzir conhecimentos legítimos, sendo tanto a universidade quanto a escola lugares de diálogos e duelos entre teoria e prática.

2. DA ARTE DE TECER O NOVO: OS SUJEITOS QUE FAZEM O PIBID - LITERATURA

Para a consecução dos objetivos do Pibid, é necessária a interação de todos os sujeitos nele envolvidos, considerando-se que todos podem oferecer contribuições diferentes, porém extremamente relevantes para a melhoria da qualidade do ensino. Assim, compete à universidade abrir-se para o diálogo, reconhecendo os saberes pro-

duzidos na escola, e cabe à escola o esforço para tornar-se um lugar de produção de conhecimento por meio de pesquisas que se retroalimentam. Nesse esforço coletivo, a articulação entre a Coordenação Institucional, as Instituições Formadoras e as Escolas Públicas se torna imprescindível, reforçando a aproximação entre universidades e escolas para a melhoria de qualidade da educação.

Os Coordenadores de Área dos Subprojetos desempenham papel articulador fundamental, pois atuam como incentivadores da inserção dos Supervisores, professores da Educação Básica, nas atividades de pesquisa desenvolvidas na universidade. Além disso, orienta os professores em formação, Bolsistas de Iniciação à Docência, em sua descoberta do contexto escolar real, proporcionando a reflexão constante entre teoria e prática educacional.

Como representantes da universidade nas escolas de Educação Básica, os Coordenadores não são apenas mediadores do trabalho dos professores, bolsistas e alunos, mas também responsáveis pela aproximação efetiva entre as concepções de ensino discutidas no Ensino Superior e sua efetiva aplicação na Educação Básica. É imprescindível, portanto, que valorize os saberes e formas de trabalhar do professor, reconhecendo sua experiência na docência. Além disso, é importante que crie condições de interação com as ideias inovadoras dos bolsistas Pibid, estimulando-os a estabelecer as conexões necessárias entre as concepções discutidas na graduação e a prática destes na sala de aula. Ao traçar, com os Supervisores e Bolsistas, o planejamento de atividades que serão desenvolvidas junto aos estudantes da Educação

Básica, os Coordenadores são desafiados a dar um novo sentido às teorias que trabalham no Ensino Superior, atualizando suas práticas enquanto formador de formadores.

O Pibid propõe um papel inovador também em relação aos Supervisores, Professores da Educação Básica, tendo em vista que considera de antemão sua competência profissional e reconhece sua importância na construção das propostas metodológicas desenvolvidas na escola, dando a ele o devido espaço na formação dos futuros professores. O supervisor interage com o bolsista, estimulando-o a ser um investigador de sua prática docente. Desse modo, deve estar disposto a rever sua própria prática em sala de aula, delimitando problemas, levantando hipóteses, registrando e analisando as informações surgidas no trabalho desenvolvido junto aos alunos. Para tanto, o Supervisor precisa estar constantemente revendo as experiências acumuladas em sua trajetória como aluno e como professor.

A partir das reuniões semanais, realizadas com os Bolsistas de Iniciação à Docência, Coordenadores de Área dos subprojetos e os Professores Supervisores desenvolvem atividades de planejamento da ação docente pautadas no estudo e reflexão nascidos do confronto entre teoria e prática. Desse modo, os bolsistas são inseridos nas discussões sobre sua responsabilidade social e pedagógica enquanto professores, bem como na construção de uma escola pública que atenda aos anseios da comunidade em que está inserida.

As atividades do Pibid proporcionam aos Bolsistas de Iniciação à Docência o contato inicial com o seu campo de trabalho: a sala

de aula. Ao conhecer os desafios que a prática docente apresenta, os bolsistas obtêm uma experiência singular durante sua formação, vivenciando situações reais do cotidiano escolar e testando possíveis soluções para os problemas encontrados. Nos cursos de licenciatura, muitas vezes, a única experiência de prática docente ocorre ao final do curso, apresentando uma desarticulação entre a teoria estudada durante a graduação e a prática em sala de aula.

Outro aspecto importante a ser ressaltado é a identificação dos Estudantes da Educação Básica com os bolsistas Pibid, o que ocorre pelas propostas metodológicas articuladas com a realidade e os interesses dos jovens e adolescentes. Nesse sentido, o protagonismo da escola como espaço de formação de professores e desenvolvimento de pesquisas, o reconhecimento dos professores da Educação Básica na formação dos futuros professores, a inserção dos Bolsistas de Iniciação à Docência no contexto de aprendizagem escolar e a oportunidade que os Estudantes da Educação Básica têm de participarem de aulas mais interativas e inovadoras são os principais motivos que justificam a efetividade do Pibid enquanto espaço de circularidade de saberes entre a escola e a universidade.

Ao articular teoria e prática, o Pibid tem sido responsável por uma verdadeira revolução nas políticas públicas de formação de professores. É necessário reconhecer, porém, que um programa desta envergadura não pode sobreviver apenas de mudanças de discursos e boa vontade dos sujeitos envolvidos. É necessário que se deem aos professores, sejam eles do Ensino Superior, da Educação Básica ou

aqueles que ainda estão em formação, as condições para colocarem em prática as oficinas inovadoras pensadas nas reuniões de planejamento semanal. Um primeiro passo foi dado, porém é necessário avançar, buscando disseminar em outras instâncias as mudanças desencadeadas pelo programa.

3. A LITERATURA NA PERSPECTIVA DO LEITOR: A CONTRIBUIÇÃO ESTÉTICA DA RECEPÇÃO PARA O PIBID - LITERATURA

Mesmo com toda a reviravolta provocada pelas novas mídias no ambiente escolar, a leitura ainda tem sido representada por muitos jovens e adolescentes como uma experiência monótona e esvaziada de significado. E essa falta de hábito de leitura prejudica diretamente o desempenho da aprendizagem em todas as áreas.

Ter o hábito da leitura por prazer é um dos diferenciais encontrados pelo PISA (OECD, 2012), o mais respeitado e importante teste internacional de qualidade educacional, para explicar o bom desempenho dos estudantes que atingem bons resultados em leitura. No contexto nacional, dados da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil III, realizada pelo Instituto Pró-Livro, em 2012, revelam que 80% dos jovens na faixa de 11 a 17 anos (24,3 milhões) leem para cumprir tarefas escolares. A grande maioria, 13 milhões, afirma que ler é um tédio e que o fazem por obrigação, enquanto 6,5 milhões não leram nenhum livro em um período de três meses (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2012). Apesar desses números, segundo a pesquisa, 4,8 milhões de adolescentes leem literatura porque gostam.

Esses dados nos levam a alguns questionamentos necessários: O jovem não gosta de ler ou não foi "seduzido" para a leitura literária? Qual o perfil do jovem leitor estudante da Educação Básica? Que estratégias podem resultar em uma aproximação mais significativa de jovens e adolescentes com a leitura?

Segundo Irandé Antunes (2003), a leitura permite o acesso a três possibilidades de formação de competências, dentre eles o acesso ao conhecimento produzido, ao prazer estético e às especificidades da escrita. O primeiro aspecto, diz respeito à ampliação do conjunto de informação do leitor que, através da leitura, pode adquirir novos conhecimentos, novos conceitos, principalmente, através da leitura de textos de outras disciplinas, como, por exemplo, História, Geografia, Ciências. O segundo, refere-se ao ato da leitura por fruição, ler por prazer e deleite, sem que haja nenhuma cobrança ou finalidades de estudos gramaticais ou de cunho normativo. O terceiro aspecto corresponde ao conjunto de normas e particularidades próprias da escrita, cuja compreensão se dá por meio da leitura. Diante dessas possibilidades que a leitura garante, o acesso à palavra escrita é fundamental, pois atua como elemento desencadeador do desenvolvimento e a aprendizagem da linguagem em seu aspecto formal. A leitura, portanto, tem uma relação intrínseca com as relações de poder, pois constitui-se como uma condição imprescindível para o exercício da cidadania em sua plenitude.

Nessa direção, Rildo Cosson (2006), assevera que a formação de leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da lite-

ratura vai além de simplesmente ler, é preciso explorar amplamente o texto literário, por meio da criação de espaços para reflexões em que o leitor possa discutir e ampliar sua visão do mundo. Para o autor, o letramento literário difere de outros tipos de letramento justamente porque a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem. Ao discutir "Para que Literatura?", Olga de Sá (apud PEREIRA, 2009) ressalta esse caráter ímpar da leitura:

A leitura é o meio que temos para conviver com valores e ideias de outros universos, no espaço e no tempo, inacessíveis, de outro modo, à experiência humana. [...] Cada um de nós, enquanto se torna receptivo aos grandes temas da Literatura- o amor e a morte, a liberdade e o destino, o absurdo e o racional, a iniquidade e a justiça, a angústia e o medo, o desespero e a esperança, a beleza e o grotesco, poderá encontrar em si o diálogo com as profundezas do ser e o silêncio diante do mistério. Para que Literatura? Para termos o direito ao sonho e a garantia da realidade.

Sendo, pois, a literatura um dos produtos da criação humana mais singulares, cabe a ela "[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas" (COSSON, 2006, p. 17). Desse modo, o autor aponta que o letramento realizado a partir de textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, tendo em vista que é um condutor ao domínio da palavra a partir dela mesma.

Sendo, pois, a escola o lugar ideal para o letramento literário se concretizar, o Pibid Literatura tem como proposta principal a formulação de estratégias de ensino capazes de promover a inserção dos alunos no mundo da leitura e da escrita a partir de um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue dar conta sozinha.

Diante desse quadro, o trabalho desenvolvido pelo Pibid Literatura necessita priorizar a abordagem texto explorando todas as potencialidades de seus aspectos literários. Nos tipos narrativos, é possível explorar aspectos como narrador, enredo, personagens, espaço, tempo, além de focar os momentos da narrativa, como são construídos momentos como a situação inicial, o conflito, o clímax e o desfecho. Além disso, textos poéticos podem ser explorados a partir da análise de seus aspectos simbólicos, observando-se suas metáforas, as analogias. É importante ter em vista também que as propostas de intervenção junto aos alunos da Educação Básica necessitam ser pensadas na perspectiva da formação de leitores literários, explorando toda a riqueza expressiva do texto, numa interação circular entre o leitor, o texto e o contexto.

A Literatura, nesse horizonte, precisa deixar de ser concebida como um corpo estranho e inalcançável na escola e passar a ser percebida como uma tentativa de compreensão da realidade, tendo em vista que seus fios são tecidos com o que há de mais artístico e humano no uso da palavra. Nesse sentido, pensar formulações de atividades do Pibid Literatura a partir do diálogo entre o texto e o leitor nos parece ser um caminho promissor.

Para tanto, um caminho teórico que descortina múltiplas possibilidades de trabalho com o texto literário na escola é a Estética da Recepção. A teoria literária formulada no final da década de 1960, por Hans Robert Jauss (1994) e seus colegas da Escola de Constança, a partir do trabalho "A história da literatura como provocação à teoria da literatura", retoma a problemática da história da literatura.

Jauss se contrapõe aos pressupostos da escola idealista ou da escola positivista, uma vez que ambas desconsideram a conexão entre o aspecto histórico e o estético, dando origem, assim, a um hiato entre a literatura e a história. Logo, essa falta de convergência resulta em pesquisas que se ocupam apenas com as obras e seus autores, deixando à margem o leitor, elemento imprescindível do circuito literário.

Segundo este autor, a obra literária é condicionada pela relação entre literatura e leitor, estando imersa em uma implicação estética e outra histórica. A primeira, segundo Jauss, refere-se à recepção primária de uma obra pelo leitor, estando encerrada em uma avaliação de seu valor estético, pela comparação com outras obras anteriormente lidas. A implicação histórica, acrescenta ele, manifesta-se na possibilidade de, no contexto de uma cadeia de recepções, a compreensão dos primeiros leitores "ter continuidade e enriquecer-se de geração em geração, decidindo, assim, o próprio significado histórico de uma obra e tornando visível sua qualidade estética" (JAUSS, 1994, p. 23).

Os leitores de uma mesma época, de acordo com Jauss (1994) recebem de maneira diferente uma mesma obra, pois possuem histórias de vida e percursos de leitura diversos. Ao mesmo tempo, leitores em épocas distintas constroem diferentes leituras motivadas por aspectos que dizem respeito especialmente aos fatores sociais. Nesse sentido, Jauss defende que "a obra literária não é um objeto que exista por si só, oferecendo a cada observador em cada época um mesmo aspecto" (JAUSS, 1994, p. 25).

Seguindo, ainda, o argumento de Jauss (1994), o leitor é parte atuante na recepção literária, transpondo para a realidade fatos ficcionais e para a ficção, fatos históricos. Ou seja, é o repertório que o leitor traz consigo, resultante das leituras de diversas obras, que possibilita a interpretação de uma obra segundo o "horizonte de expectativas". De acordo com esse autor, diferentes perspectivas contribuem para ampliar o horizonte de leitura:

- **Ideológica** – relacionada aos valores que circulam na sociedade em que o leitor está inserido, dos quais este se imbuí para compreender a obra;
- **Linguística** – referente aos conhecimentos da língua ativamente no momento da leitura, mais ou menos coincidente com a norma gramatical de prestígio, o que decorre tanto de sua educação formal quanto do espaço social em que se insere o sujeito;
- **Literária** – decorrente das diversas leituras já realizadas pelo leitor, de suas escolhas e da oferta proporcionada tanto pela tradição quanto pela escola e pelos meios de comunicação contemporâneos;
- **Social** – referente aos espaços sociais que o indivíduo ocupa e nos quais transita;
- **Intelectual** – decorrente da uma visão de mundo compartilhada pelo leitor, a qual reflete, em grande medida, os lugares sociais em que transita, sendo ampliada por sua educação formal;

Fatores como os valores ideológicos cultivados, o domínio da linguagem, o repertório de leitura de outras obras literárias, a classe social, o percurso da formação escolar e a disposição afetiva de um sujeito interferem diretamente no tipo de leitura realizada. Assim, o ato de ler é composto pela fusão do horizonte do leitor com o horizonte da obra. Por isso, é imprescindível formular propostas de letramento literário que considerem o "horizonte de expectativas" do leitor.

A atualização da obra literária, nos mostra que o leitor possui uma reação individual em relação a um mesmo texto. Entretanto, assevera Regina Zilberman (1989, p. 34), devemos considerar também que "a recepção é um fato social, uma medida comum localizada entre essas reações particulares". No processo da leitura literária, o leitor pode ter seu horizonte de expectativas satisfeito ou quebrado por uma determinada obra. A partir dessa relação de satisfação ou ruptura de horizontes é possível estabelecer a distância entre a expectativa do leitor e sua realização, denominada por Jauss de "distância estética".

As propostas de intervenção do Pibid-Literatura, portanto, devem considerar que, antes de ler, as crianças, jovens e adolescentes acionam conhecimentos prévios que podem orientar a leitura com base nas ideias centrais do texto. A atividade de acionar essas informações presentes no repertório literário dos alunos interfere diretamente na compreensão que construirão a partir da leitura. O simples ato de passar rapidamente os olhos pela história antes de ler efetivamente ou de formular hipóteses a partir do título do texto pode ser muito útil na ativação desses conhecimentos prévios do leitor. As

hipóteses formuladas representam, assim, o começo da compreensão dos significados do texto, podendo ou não ser confirmadas durante a leitura.

Nessa perspectiva, criar propostas pautadas no papel do leitor como centro da experiência estética se evidencia como um caminho possível para formar leitores literários no mundo contemporâneo. O diálogo com o repertório cultural dos alunos se apresenta como um bom começo para se abordar temas universais propostos pela literatura, tendo em vista que a história de vida do leitor o auxilia na compreensão da obra lida. Desse modo, o leitor se torna um coprodutor de sentidos, reescrevendo a partir de seu horizonte de expectativas a obra já escrita pelo autor.

4. TRAVESSIAS E TESSITURAS: O PIBID LITERATURA NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFAC

O reconhecimento de que o êxito do Pibid na escola depende de modo imprescindível da abertura ao novo, à mudança de paradigmas, conduz ao questionamento sobre como efetivamente o programa tem sido desenvolvido nas escolas. Diante disso, fazemos, a seguir, uma reflexão a respeito do trabalho realizado no contexto do Pibid - Literatura, no Colégio de Aplicação da Ufac (CAp).

De início, é interessante ressaltar o papel do CAp enquanto instituição voltada ao aprimoramento do ensino e estímulo à pesquisa de novas práticas pedagógicas. Sendo, assim, constitui um aporte para estreitar a relação entre a universidade e a educação básica, auxi-

liando na expansão de novas metodologias de ensino para outras escolas. Conforme analisa Minoru Kinpara (2012), a missão do CAP-Ufac é servir ao estágio e à formação de professores, sendo um espaço onde os estudantes de cursos de graduação possam desenvolver suas práticas pedagógicas, aplicando numa situação real, os conhecimentos adquiridos em sala de aula.

Nessa dimensão, a parceria estabelecida entre o Colégio de Aplicação e o Pibid tem sido muito proveitosa, uma vez que, por ser um espaço para a formulação de políticas públicas para a educação e de serviço à comunidade na qual está inserida, já é da natureza deste Órgão Especial³ da universidade que os professores sejam também pesquisadores e que os alunos da educação básica estejam frequentemente em contato com os licenciandos, professores em formação.

O trabalho desenvolvido pela Coordenação Geral do Pibid Literatura, Professora Supervisora e Bolsistas de Iniciação Científica iniciou em maio de 2015 com a perspectiva de formular e aplicar propostas de ensino de Literatura voltadas à formação de leitores literários. No primeiro ano de atividades no Colégio de Aplicação, o Pibid Literatura centrou sua atuação nas turmas do 7.º e do 8.º ano, desenvolvendo os seguintes Subprojetos:

- **"Vincent", "O gato preto" e a prática docente no Ensino Fundamental** – proposta estruturada com o objetivo de aproximar o aluno do Ensino Fundamental do texto literário, assim como enfocar o diálogo entre o vídeo de

3. As Unidades Especiais, segundo o Regimento Interno da Universidade Federal do Acre, são os órgãos de ensino que também realizam atividades de pesquisa e extensão, e cuja natureza é a de experimentação, estágio e complemento da formação profissional em interação com as unidades acadêmicas pertinentes" (UFAC, 2013, p. 70).

curta metragem "Vincent", de Tim Burton, existente no YouTube, e a denominada literatura canônica ligada ao gênero terror, representada no conto "O gato preto" e o poema "O Corvo", de Edgar Allan Poe. A partir das oficinas, os alunos produziram poemas, contos e ilustrações enfocando o gênero "terror".

- **"Adolescer, amar, literar"** – trabalho realizado com o objetivo de proporcionar aos adolescentes um espaço para discussão, a partir de textos literários que tratam da temática "amor", os conflitos e descobertas vivenciados por eles na construção de sua(s) identidade(s). Os textos trabalhados nas oficinas foram, inicialmente, o poema "Eros e Psiqué", de Fernando Pessoa, em seguida, foram lidos e discutidos poemas das obras "Sonhos, grilos e paixões" e "Sementes", de Carlos Queiros Telles, alguns poemas de Carlos Andrade, como "Quadrilha" e "As cem razões do amor", além de alguns capítulos do livro "Confissões de Adolescente", de Maria Mariana.
- **"Vem que eu te conto"** – Com o objetivo de aproximar os adolescentes do gênero conto, despertando o desejo de escutar histórias e conhecer o mundo mágico existente nos livros, esta proposta contou com a leitura e análise dos contos "Desta vez, a última", de Robélia Fernandes, "A doída", de Carlos Drummond de Andrade, "A cartomante", de Machado de Assis, "Piabinha", de Luiz Vilela. As oficinas de leitura de contos da Literatura Brasileira resultaram na

produção de releituras em diversos formatos: vídeos, curta metragem em Mine Craft, músicas, peças de teatro e ilustrações.

- **"De Gregório de Matos à crise econômica de 2015"** – proposta desenvolvida com o objetivo de refletir sobre a atualidade da literatura, a partir do diálogo existente entre o texto literário e a Economia, proporcionando aos alunos a possibilidade de olhar para a realidade criticamente e compreender os problemas atuais do Brasil. As oficinas giraram em torno dos poemas "A cidade da Bahia", de Gregório de Matos, e Sortimento de Gorras, de Luís Gama, além da História em Quadrinhos da Turma da Mônica "Descobrimo o valor das coisas", de Maurício de Souza. A partir do diálogo entre os textos e o contexto da crise brasileira em 2015, os alunos foram convidados a produzir uma notícia positiva sobre o Brasil que gostariam que viesse a ser realidade. Como resultado, os alunos ampliaram sua compreensão sobre o alcance e atualidade da literatura, produzindo, além da notícia, poemas, músicas e charges, mostrando sua percepção da crise econômica do Brasil em 2015.
- **"Contos e narrativas transmidiáticas"** – oficinas nas quais os alunos realizaram uma leitura reflexiva sobre os elementos fantásticos e fantasiosos presentes nos contos "O homem nu", de Fernando Sabino, e "O homem cuja orelha cresceu", de Ignácio de Loyola Brandão. Partindo dessa

discussão, estabeleceu-se o diálogo com produções cinematográficas como "Ponte para Terabítia", filme baseado na obra de mesmo nome escrita por Katherine Patersonm. Os alunos estabeleceram o diálogo entre o texto literário escrito e as narrativas transmidiáticas, percebendo a importância da literatura na atual configuração do cinema, do hipertexto e das produções culturais contemporâneas. Como produto, os adolescentes recriaram, por meio da escrita e da oralidade, textos literários revisitados pela narrativa transmidiática.

- **"Cultura Afrobrasileira: diálogos entre a música e a literatura"** - Neste trabalho, o foco foi debater sobre a presença das culturas de matrizes africanas na cultura do Brasil, a partir dos diálogos entre a literatura e a música. No plano da Literatura, foram trabalhados autores como Machado de Assis, Lima Barreto, Castro Alves, Mya Couto e José Craveirinha. No plano musical, os bolsistas fizeram uma discussão sobre a influência da cultura negra na formação de gêneros musicais como o Jazz, o Blues, o Rock, até ritmos como o maxixe, que deu origem ao samba de gafieira no Brasil, a habanera, que deu origem a diversos ritmos cubanos, como a salsa, o bolero, a rumba. Além disso, buscou-se discutir a presença negra na diversidade cultural brasileira, destacando ritmos como o bolero, soltinho, samba, pagode, forró, lambada/zouk. Como produto, os alunos do 8.º ano apresentaram, na Feira Afrobrasileira

promovida pelo Colégio de Aplicação, o resultado de suas pesquisas sobre a presença da cultura negra na música e na literatura. O trabalho resultou no amplo debate sobre a confluência cultural africana e brasileira, proporcionando aos alunos um espaço para discutir temas como preconceito e diversidade cultural, bem como para a troca de experiências de suas percepções de música e literatura.

- **"Poesia Marginal: texto e sentido"** - Apresentar aos alunos uma experiência estética baseada em uma postura ativa enquanto leitores, discutindo com eles aspectos relevantes da poesia marginal de Manoel de Barros. O trabalho partiu da proposta de desconstrução da poesia empreendida por Manoel de Barros, presente no documentário "Só dez por cento é mentira", produzido por Pedro Cezar. Em seguida, buscou-se o diálogo com alguns poemas barreanos presentes nas obras "O livro das ignoranças", "Livro sobre nada" e "Meu quintal é maior do que o mundo". Como resultado, os alunos foram despertados pela forma inusitada como Manoel de Barros (re)configura a linguagem, produzindo poemas que expressam o diálogo entre o ver, o criar e o "transgredir" no contexto da literatura.

Todas essas atividades realizadas ao longo do ano de 2015, foram decorrentes de um planejamento que teve como ponto de partida a interação entre os leitores, alunos da educação básica e o texto literário. O percurso do planejamento às atividades foi pensado junto com os Bolsistas de Iniciação à Docência tendo como foco a fusão das

problemáticas vivenciadas no cotidiano dos alunos com os grandes temas da literatura – amor, o medo, a fantasia, o gosto pelo narrar, o contar e ouvir histórias, o contexto sociopolítico, os diálogos com as narrativas transmidiáticas, o cinema, a música, o mundo digital em que os alunos estão imersos.

A proposta do Pibid Literatura no CAp/Ufac partiu da perspectiva de leitura do texto literário mediada pelo diálogo com outros textos presentes nas mídias digitais. Essa metodologia teve como ponto de partida a consideração de que os alunos do Ensino Fundamental II, público alvo das atividades do Pibid, pertencem à Geração Z⁴, formada por indivíduos constantemente conectados através de dispositivos portáteis, recebendo da tecnologia grande impacto na formação de sua personalidade

Não há um consenso entre os estudiosos desta geração quanto à data de nascimento de seus integrantes, mas, a maioria considera que fazem parte dela os nascidos entre os anos de 1990 e 2010. Para esses adolescentes, a presença de um tablet, smartphone, notebook ou console é tão natural que se torna quase impossível imaginar a vida sem um desses dispositivos. Tornam-se, assim, imprescindíveis as propostas de ensino de literatura que abarquem estas características das novas gerações, uma vez que os livros são descobertos por eles num momento posterior ao contato com as mídias digitais.

Diante desse contexto, manter os jovens e adolescentes interessados pela leitura constitui-se um grande desafio. É possível afir-

4. A denominação "Geração "Z" vem de "zapear", uma referência à troca rápida e constante de canais da TV com um controle remoto, em busca de algo que seja interessante de ver ou ouvir. O estrangeirismo "Zap", do inglês, remete à ideia de "executar uma ação muito rapidamente" ou a um "bombardeio de informações", sendo também sinônimo de "entusiasmo", "energia" (VEEN, W.; VRACKING, B., 2009).

mar que, com o avanço da tecnologia em relação às gerações anteriores⁵, houve uma alteração drástica na educação e na forma de ensinar. A revolução tecnológica trouxe em seu bojo a rápida divulgação da tecnologia digital nas últimas décadas, transformando o modo como os alunos experienciam o ambiente educacional e como os professores concebem o ensino. As oficinas do Pibid Literatura no CAP/Ufac foram, portanto, estruturadas a partir dos temas propostos pelos textos literários, fugindo do estudo baseado no esquema obra/ autor.

Adotamos, assim, o Método Receptional na construção das propostas de ensino de Literatura no CAP/Ufac. Segundo Bordini e Aguiar (1993), este método enfatiza a constante comparação entre o já conhecido e o novo, entre o próximo e o distante no contexto espaço-tempo. Desse modo, conforme o aluno avança na construção de suas experiências leitoras, transforma não apenas seu horizonte de expectativas, mas também o do professor, o da escola e o de sua comunidade.

Partindo do Método Receptional, estabelecemos alguns procedimentos gerais que serviram como roteiro na realização de todos os Subprojetos do Pibid Literatura realizados no CAP/Ufac no ano de 2015. Elencamos cinco etapas de desenvolvimento das propostas de oficinas: 1. Determinação do horizonte de expectativa; 2. Atendimento ao horizonte de expectativa; 3. Ruptura do horizonte de expectativa; 4. Questionamento do horizonte de expectativa; 5. Ampliação do

5. Em relação às outras gerações, embora não seja possível apresentar com exatidão que período específico abrangem, adotamos a classificação que as divide em **Veteranos**, nascidos entre 1925 e 1945; **Baby Boomers**, entre 1946 e 1960; **Geração X**, entre 1961 e 1980; **Geração Y**, entre 1981 e 1989; **Geração Z**, entre 1990 e 2009; **Geração Alpha**, nascidos depois de 2010 (VEEN, VRAKING, 2009; CATANANTE, FILLIAGE, 2011, McCRINDLE *et al*, 2013). Ressaltamos que esta classificação adotada leva em conta não apenas as datas cronológicas, mas sobretudo, as mudanças históricas e sociais que cada geração vivenciou.

horizonte de expectativa.

Na *determinação do horizonte de expectativa*, para verificar o conhecimento dos alunos sobre a temática proposta em cada Subprojeto, realizamos uma atividade de sondagem de conhecimentos prévios dos alunos com a produção coletiva de uma lista de livros, filmes e games que enfocassem a temática proposta nas oficinas. Consideramos que os alunos da Geração Z leem de forma diferente das gerações anteriores, sendo, portanto, necessário dialogar com os conhecimentos prévios que construíram não apenas a partir da leitura de obras literárias, mas também de outras mídias.

Nas oficinas iniciais de cada Subprojeto, os Bolsistas de Iniciação à Docência registraram no quadro as indicações dos alunos, que, à medida que percebiam a conexão de suas leituras de mundo com a literatura, passavam a interagir de modo mais efetivo nas aulas. A escolha de partir de temas universais abordados pela literatura se mostrou um caminho interessante para provocar nos leitores, alunos da Educação Básica, o interesse pela literatura. Ao perceber que a temática das oficinas dialogava com suas experiências de mundo, os alunos foram, aos poucos, construindo uma relação de proximidade com o texto literário.

O segundo momento das oficinas, destinado ao *atendimento ao horizonte de expectativa*, teve como norteador a exibição de vídeos, de curta metragem ou animações, bem como músicas circulantes na internet, que estabelecessem uma relação de intertextualidade com a obra literária tema dos Subprojetos. Em seguida, abria-se a oportu-

tunidade de discussão para que os alunos ampliassem seu horizonte de expectativas a partir dos textos midiáticos que dialogavam com a obra que seria lida.

Para esta segunda atividade, dialogamos com o conceito de narrativa transmidiática proposto por Jenkins (2008), fazendo-se as adaptações necessárias às propostas de atividades. Segundo o autor, essas narrativas são "histórias que se desenrolam em múltiplas plataformas de mídia, cada uma delas contribuindo de forma distinta para nossa compreensão do universo; uma abordagem mais integrada do desenvolvimento de uma franquia do que os modelos baseados em textos originais e produtos acessórios" (JENKINS, 2008, p. 384).

Por este viés, a narrativa transmidiática é constituída por meio de uma série de plataformas diferentes, possibilitando ao público uma interação com a obra que está sendo produzida. As várias histórias, mesmo diferentes compõem um único universo, mas cada uma é contada por meio de diferentes meios, de forma autônoma e complementar, constituindo uma única e grande narrativa.

Em alguns momentos, a estratégia da segunda etapa das oficinas do Pibid Literatura teve como cerne o conceito de *crossmedia*, segundo o qual, uma história é interpretada de forma independente em diferentes mídias. Desse modo, no Subprojeto "Vincent, o gato preto na Educação Básica", por exemplo, os alunos tiveram contato com o texto literário original, o conto de Edgar Allan Poe "O gato preto", e discutiram sua relação com a adaptação do conto nas animações "O gato preto", de Cristiane Fariah, e "Vincent", de Tim Burtom, o game "Dark Tales: o gato preto de Edgar Allan Poe" e a temática "terror",

que perpassa a todos eles.

No contexto do Pibid Literatura, portanto, a apropriação dos conceitos de narrativa *transmídia* e *crossmedia* surgem como uma estratégia que se harmoniza com o momento educacional de inserção das mídias digitais na construção do letramento literário. Sendo a temática advinda dos textos literários o centro das atividades desenvolvidas no Pibid Literatura, a experiência de leitura proposta abarcou diversos gêneros textuais relacionados ao tema dos Subprojetos. Assim, a interpretação de cada obra, seja o texto literário, filme, animação, game, história em quadrinhos, música, entre outras, se construiu de modo autônomo e autossuficiente em cada gênero textual.

O terceiro momento, referente à *ruptura do horizonte de expectativas*, foi destinado à leitura do texto literário, seguida da discussão em torno dos sentidos a ele subjacentes. Nessa etapa, os Bolsistas de Iniciação à Docência leram para/com os alunos os textos literários escolhidos, utilizando como estratégia de leitura a retomada dos conhecimentos prévios sobre a temática literária em questão, fazendo conexões com os outros gêneros textuais analisados, buscando dos alunos a construção de inferências sobre o que poderia acontecer na história.

A quarta etapa das oficinas foi destinada ao *Questionamento do horizonte de expectativas*, momento em que os Bolsistas de Iniciação à Docência buscaram estabelecer o contato ativo com os alunos, por meio de diferentes perguntas sobre a interpretação que faziam da obra literária. A comparação dos textos literários escolhidos em cada Subprojeto com diferentes textos escritos, orais e multimodais

permitiu aos alunos refletirem sobre a atualidade da literatura e seu poder de dizer de um modo singular aquilo que não conseguimos traduzir por outras manifestações da linguagem. Nesta atividade, os Bolsistas Pibid puderam também articular os conhecimentos teóricos discutidos em seu curso de graduação com a prática em sala de aula.

A quinta etapa foi reservada à *ampliação do horizonte de expectativas*, por meio da Produção de Textos que permitissem aos alunos a tomada de consciência das alterações e aquisições obtidas através da experiência com a literatura. Considerando que o público alvo das oficinas do Pibid Literatura no CAp/Ufac foi composto por alunos do 7.º e 8.º anos, portanto pertencentes à geração Z, a proposta de produção de textos foi pautada no estabelecimento de uma relação mais consciente com a literatura e com a vida. Para tanto, buscamos não apenas despertar a fluência na leitura literária a partir do diálogo entre textos de diferentes mídias, mas principalmente, proporcionar o protagonismo dos adolescentes em sua relação com a literatura.

Ao final de cada Subprojeto, os alunos produziram, a partir dos textos literários analisados, poemas, contos, charges, paródias, vídeos, animações em *minecraft*, charges, esquetes, peças teatrais, entre outros gêneros textuais. A interação com as tecnologias foi fundamental para tornar o texto literário vivo e presente na vida dos alunos. Ao serem estimulados a usar toda a sua criatividade na produção de textos escritos, orais e multimodais, os alunos descortinaram diversas possibilidades de sucesso na construção do letramento literário.

A inserção das novas tecnologias e ferramentas de "leitura-escrita" se apresentaram como um caminho possível e promissor na

formação de leitores literários no atual contexto da Educação Básica. A perspectiva de construção de propostas do Pibid Literatura com base nos novos letramentos, configuram os enunciados/textos em sua multimodalidade, engendrando uma multiplicidade de semioses ou linguagens.

Esses novos modos de significar o texto literário a partir de suas relações hipertextuais, multimidiáticas e hipermediáticas (CHARTIER, 1998; BEAUDOUIN, 2016), presentes nos textos que circulam no ambiente virtual trazem novas nuances para o ato de leitura. Isso nos revela que a formação de leitores literários no atual contexto educacional não deve se fechar na leitura do texto verbal escrito; é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem, interagindo com vídeos, imagens estáticas e em movimento, som, fala.

Todas as propostas de produção de texto realizadas ao final de cada Subprojeto do Pibid Literatura, portanto, tiveram como foco formar leitores ativos, capazes não somente de ler mas também de escrever a partir das novas mídias. Ressaltamos que o objetivo não é criar teóricos da literatura na Educação Básica, ou fomentar a criação de grandes escritores, antes, buscamos aproximar os adolescentes do texto literário, possibilitando uma ressignificação da literatura a partir de suas experiências de vida. Em algum momento de sua jornada, os alunos poderão retomar essa experiência estética de leitura, ampliando sua criatividade e possibilidade de agir sobre o mundo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação inicial de professores é um elemento imprescindível para a universalização e a democratização da educação de qualidade. Nesse contexto, o Pibid tem contribuído para efetivar a interlocução entre licenciandos, professores da Educação Básica e professores das Instituições de Ensino Superior, valorizando a participação desses sujeitos como protagonistas de sua própria formação.

Ao promover a articulação entre a universidade e escola pública, o programa tem construído entre essas instâncias uma relação de aprendizagem colaborativa, reconhecendo as instituições de Educação Básica como instâncias capazes de produzir conhecimentos legítimos e as instituições de Ensino Superior como propositora de saberes alicerçados na interação entre teoria e prática.

O sucesso das ações propostas pelo Pibid, porém, depende da interação das instituições e sujeitos nele envolvidos. Assim, tanto as instituições de Ensino Superior quanto as Escolas Públicas tornam-se fundamentais para a renovação dos paradigmas educacionais vigentes, considerando que a interação entre essas duas instâncias, por meio do Programa, tem alcançado resultados significativos na melhoria da qualidade do ensino. Além disso, o diálogo e a interação entre os sujeitos que fazem Pibid, sejam eles Bolsistas de Iniciação à Docência, Supervisores, Coordenadores Institucionais e de Área, criam um movimento dinâmico de formação recíproca e contínua construção de saberes.

Dentre os diversos desafios encampados pelo Pibid está a formação de leitores literários, passo imprescindível para a inserção dos alunos no mundo da leitura e da escrita. Nesta tarefa, o Pibid-Literatura se apresenta como uma proposta viável na busca de desenvolver atividades que contemplem o enriquecimento cultural do aluno e a expressão de sua identidade, a partir da reflexão sobre seu próprio mundo proporcionada pelo texto literário.

Nessa perspectiva, o diálogo com o repertório cultural dos alunos, por meio da Estética da Recepção se apresenta como um caminho viável para se abordar temas universais propostos pela literatura. O leitor, como centro da experiência estética proporcionada pela literatura, se torna um coprodutor de sentidos, reescrevendo a partir de seu horizonte de expectativas a obra já escrita pelo autor.

Ao adotar esse viés de atuação, o Pibid-Literatura no Colégio de Aplicação da Ufac tem apostado na inserção das novas tecnologias e ferramentas de "leitura-escrita" para a formação de leitores literários. Assim, partindo da ideia de que os estudantes da Educação Básica no século XXI fazem parte de uma geração conectada, composta por nativos digitais, as propostas do Pibid Literatura têm levado em consideração os novos letramentos e a necessidade de dialogar com o texto literário em uma perspectiva multimodal, a partir de suas relações hipertextuais, multimidiáticas e hipermediáticas.

Consideramos, assim, que a formação de leitores literários no atual contexto educacional não deve se resumir à leitura do texto verbal escrito; é preciso colocá-lo em confronto com outras modali-

dades de linguagem, interagindo com vídeos, músicas, jogos eletrônicos, softwares educacionais, entre tantas outras possibilidades de diálogos. A partir dessa interação, os alunos poderão construir suas próprias experiências literárias mediados por várias modalidades textuais.

Acreditamos que a proposta de mediação de leitura por meio da conexão entre o texto literário e diferentes modalidades textuais sinaliza para uma possibilidade viável de formação de leitores literários nas escolas. Nesse sentido, o encontro da diversidade cultural e linguística com a influência das novas tecnologias comunicativas possibilita maior interação do aluno com o texto literário, fazendo com que a escola e suas práticas sejam de fato condizentes com a realidade educacional contemporânea.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura e formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- ANTUNES, Irlandé. **Aula de português, encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- BEAUDOUIN, V. **De la publication à la conversation. Lecture et écriture électroniques**. Réseaux, n. 119, p. 199-225, 2002/6. Disponível em: <http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=RES&ID_NUMPUBLIE=RES_116&ID_ARTICLE=RES_116_0199>. Acesso em: 12 out. 2016.
- BRASIL. **Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência — PIBID e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jun. 2010, p. 5.
- CATANANTE, Benne; FILLIAGE, Miguel. **Gerações X Y Z S na visão de um baby boomer (e vice-versa)**. Belo Horizonte: Editora Melo, 2011.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: EDUNESP, 1998.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. Ed., 3.^a reimp. São Paulo: Contexto 2006.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.

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

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. Tradução: Susana Alexandria. São Paulo: Aleph, 2008.

KINPARA, Minoru. **Colégio de Aplicação e formação de professores**. Rio Branco: Ideia&Editora da Ufac, 2012.

LÜDKE, M. (Coord.) **Aproximando Universidade e Educação Básica pela Pesquisa no Mestrado**. Projeto de Pesquisa, Departamento de Educação, PUC-Rio, 2005.

MARTINAND, A. J. **Entretien d'Evelyne Burguière. Recherche et formation**. N. ° 40, 2002, p. 87-94.

McCRINDLE, Mark; SALGADO, Bernard; McDONALD, Peter. In: HANSEN, Jane. **Future is bright for Generation Alpha**. June 03, 2013. Disponível em: <<http://www.news.com.au/national/victoria/futureisbrightforgenerationalalpha/storyfnii5sms1226655050947>>. Acesso em: 28 set. 2016.

OECD. **Relatório Nacional PISA 2012 - Resultados brasileiros**. Brasília: Fundação Santillana, 2012.

PEREIRA, Castro. **Para que literatura?** São Paulo, 24 jul. 2009. Disponível em: <<http://arenadascigarras.blogspot.com.br/2009/07/para-que-literatura-olga-de-sa.html>>. Acesso em 23 nov. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO DO ACRE. **Regimento Geral da Universidade Federal do Acre**. Rio Branco: Ufac, 2013.

VEEN, W.; VRAKKING, B. **Homo zappiens: educando na era digital**. Tradução Vinicius Figueira. Artmed, Porto Alegre, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da Recepção e História da Literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

V

A ODISSEIA:

UM PERCURSO INTERDISCIPLINAR

Maria Roseneide Bonfim da Costa¹

1. Professora do Instituto São José, com graduação em Letras Português pela Ufac. Supervisora do Pibid – Letras – Leitura do texto literário – Capes/Ufac.

1. INTRODUÇÃO

O Curso de Graduação em Letras Português e suas respectivas literaturas da Universidade Federal do Estado do Acre-Ufac possui juntamente com a CAPES-Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior, e o MEC – Ministério da Educação, o Pibid - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Uma das áreas desse projeto é Literatura, em que graduandos do curso vão às escolas da rede pública, orientados pela coordenadora do projeto, docente da Ufac, e acompanhados por uma supervisora da escola onde desenvolvem o projeto. Este é um relato de experiências advindo do Pibid –Letras/ Leitura do texto literário.

Este trabalho, especificamente, dá-se no Instituto São José das Servas de Maria Reparadora, instituição que atua no ensino público nos níveis fundamental e médio, localizada em Rio Branco – Acre. O projeto do Pibid se desenvolve em turmas dos quintos anos do ensino fundamental e tem, como objetivo, proporcionar aos graduandos de Letras a chance de defrontar-se com as práticas docentes no intuito de propor novas metodologias nas quais a função humanista da literatura possa ser fluida, uma vez que tal visão é, não raramente, negligenciada no que diz respeito a sua utilização em sala de aula.

O Pibid procurou adaptar seu conteúdo ao ministrado na escola, não comprometendo o planejamento escolar, mas sim, qualificando o ensino anteriormente esperado. Como estava previsto o gênero mito, adotamos as obras *Ilíada* e *Odisseia*, de Homero. Para a primeira obra, utilizamos um vídeo e para a segunda foi utilizada uma adaptação feita por Marcos Maffei, da Coleção Recontar. Além disso,

após o trabalho com as obras literárias, os alunos assistiram ao filme: "Percy Jackson e o Ladrão de Raios", lançado em 2013, justamente, para que fosse estabelecida a ligação entre os clássicos da literatura e o universo dos alunos.

O trabalho realizado não se ateve apenas à disciplina de língua portuguesa, mas também, de forma a favorecer a interdisciplinaridade, às disciplinas de geografia e história. Destacam-se neste contexto a localização geográfica e a importância histórica do povo grego, além disso, inserido na disciplina de língua portuguesa, mais precisamente na literatura, encontra-se o conceito de herói, que possibilita aos discentes um elo entre o arcaico e o contemporâneo, entre os heróis da Grécia antiga e os heróis da própria família, do Estado, da região e até mesmo do país em que vivem.

Quanto à interdisciplinaridade, vale ressaltar sua importância aos alunos e porque não dizer aos graduandos, haja vista que ambos estão inseridos num contexto de cobrança acadêmica e social interdisciplinar. Aos alunos, em especial, o formato que insere múltiplos saberes num mesmo trabalho, auxilia-os no entendimento e construção de um conhecimento mais eficaz.

A literatura não é oferecida como disciplina independente no ensino fundamental I e II, apenas no ensino médio, embora neste, muitas vezes de forma rasa. Em alguns casos, é oferecida, no ensino fundamental, dentro da disciplina de língua portuguesa e trabalha, na grande maioria das vezes, a leitura superficial dos textos literários e o uso do texto "pretexto", modalidade em que se utiliza da obra literária apenas excertos que justifiquem ou elucidem conceitos gramaticais.

Tal posicionamento nega ao aluno a oportunidade de compreender a si mesmo e ao outro através da literatura. Os PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais, para o ensino fundamental, no entanto, sugerem a incorporação do texto literário ao cotidiano do ensino de língua portuguesa.

Infelizmente, em alguns casos, há a suposição de que o aluno é "incapaz" de compreender o texto literário. Nos colocamos contra essa posição e vamos buscar abordar novas perspectivas do ensino de literatura desde os primeiros anos da educação básica, visão essa que permite que os alunos/ leitores sejam vistos como indivíduos capazes de adquirir conhecimentos do mundo através dos textos literários, podem identificar-se como sujeitos inseridos na sociedade. Ao deparar-se com o considerado "velho" (os clássicos) terão condições de entender o quanto eles são atuais. Nesse sentido, podemos dizer que a literatura não é uma disciplina que dificulta o entendimento, mas sim, facilita a compreensão dos alunos.

Ademais, quanto maior o trabalho com a leitura do texto literário, maior será o incentivo à leitura de mundo e o consequente desenvolvimento dos alunos. Se trabalhado adequadamente desde cedo, nos primeiros anos do ensino fundamental, os resultados aparecerão mesmo antes do ensino médio, o que nos levaria a um indivíduo preparado para ingressar no último segmento da educação básica e concomitantemente na sociedade. A importância de um ensino de literatura bem consolidado, ainda nos anos iniciais, propicia a possibilidade de existência de um futuro acadêmico com discernimento, com compreensão em relação àquilo com que se depara. Enfim, na

formação de leitores autônomos que identificam nos textos aspectos do cotidiano e também de épocas passadas, que sabem ler nas entrelinhas as sutilezas do mundo.

É necessário, ainda, reforçar a importância da teoria literária, instrumento que pode fazer do discente/ leitor um sujeito que constrói significados a partir do que lê, se identifica e ao mundo ao seu redor a partir do texto literário.

2. PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Antes de discutir possíveis caminhos do ensino de literatura nos anos iniciais da educação básica, faz-se necessária a elucidação sobre o porquê de ensiná-la. Definir literatura far-se-ia uma tarefa de extrema dificuldade, desta feita adotaremos nesse momento uma abordagem de Antonio Candido, em sua obra *Vários Escritos*, no texto intitulado "O direito à literatura":

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (1995, p. 176).

Partindo desta definição inicial, vemos que todo indivíduo confronta-se com a literatura em todas as fases de sua vida, independentemente de seu posicionamento social. E esta, por ser tão presente, influencia diretamente em sua formação, sua visão de mundo e compreensão de tudo que o rodeia, do seu lugar na sociedade da qual faz parte e do papel que nela desempenha.

A literatura não é apenas uma criação dentro da sociedade, não obstante é uma necessidade de cada indivíduo, pois, todos necessitam do contato com o ficcional, o fabulado. Observa-se isso numa situação básica como sono, em que a mente se entrega à criação, ao universo fabulado, "que é mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades" (1995, p. 177), como diz Candido, através do sonho. E em tantas outras atividades do cotidiano em que nos pomos diante deste universo, como por exemplo, na atenção dispensada a uma novela ou na ininterrupta leitura de um romance.

Se tão presente e tão necessária à vida do ser humano, porque privá-lo deste contato total ou parcialmente? Afinal, aqui se discute, entre outros pontos, a possibilidade de ensino da literatura em anos iniciais do ensino fundamental. Para responder a essa pergunta temos que entender a literatura como direito do cidadão, assim como afirma Antonio Candido (1995), e trabalhá-la para proporcionar aos nossos alunos uma visão mais ampla, um entendimento das coisas com as quais ele se encontra hodiernamente, que só a literatura pode dar, pois só ela reúne tantos saberes.

Como complementação ao pensamento de Candido, e retomando o ponto abordado na introdução, entendemos a utilização da literatura não de qualquer forma ou apenas para dizer-se inserida no ensino, mas principalmente compreendendo a literatura em sua essência, temos um trecho dos PCN's – Parâmetro Curriculares Nacionais (1997), para o ensino fundamental, que sugerem:

A questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita.

Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do "prazer do texto", etc. Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (1997, p. 30).

Após esse breve comentário sobre a importância da literatura para o indivíduo, e a essência de sua utilização, baseado na concepção do "Direito à Literatura", de Antonio Candido, acrescido de asserções dos PCN's, discorreremos sobre a teoria que norteia todo o trabalho a ser descrito nesse relato, fundamentada na teoria de Roland Barthes. De pronto retomemos a importância da literatura, que segundo Barthes (2007), em *Aula*, pode ser assim descrita:

Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto numa, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário (2007, p. 16).

Antes de seguir adiante, faz-se necessário estabelecer que a língua é ao mesmo tempo ferramenta de poder e servidão. Nela encontra-se o poder mesmo que não percebido, uma vez que a língua é código e por isso ele impõe-nos arbitrariamente um modelo a ser obedecido. Este foi, como dito antes, autoritariamente concebido e da mesma forma imposto a nós que por repetição obrigatória, torna-nos escravos da língua. Barthes diz: "Esse objeto em que se inscreve o poder, desde toda eternidade humana, é: a linguagem — ou, para ser mais preciso, sua expressão obrigatória: a língua." (2007, p. 12).

A obrigatoriedade da língua, segundo o próprio autor, a torna fascista, ela encontra-se sempre a serviço de um poder, e apenas fora dela encontraríamos a liberdade. Entretanto, diz ele: "Infelizmente, a linguagem humana é sem exterior: é um lugar fechado." (2007, p. 14). Contudo haveria uma forma de burlar esse poder, essa forma descreve Barthes como uma "trapaça":

Mas a nós, [...], só resta, por assim dizer, trapacear com a língua, trapacear a língua. Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: *literatura* (2007, p. 16).

Assim, é através da literatura que o indivíduo pode expressar-se e entender-se fora de um discurso de poder, ela, mesmo através de uma "trapaça", pode levá-lo mais próximo à liberdade.

Literatura é arte. Esta arte visa recriar o real, tarefa aparentemente impossível, todavia, é nessa persistência na busca do improvável que se dá a representação do real. E nessa representação também se dá o discurso fora do poder, pois, nenhuma outra forma de saber encena a realidade como a literatura. Da literatura emanam forças e Barthes nos indica três conceitos gregos: *Mathesis*, *Mimesis* e *Semiosis*.

Na *Mathesis* encontraremos os diferentes saberes, os saberes do mundo. Aqui nos deparamos com a interdisciplinaridade. "A literatura assume muitos saberes. Num romance como *Robinson Crusoé*, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura)" (2007, p. 16).

Nesse contexto inserimos os estudos relacionados às obras *Ilíada* e *Odisseia*. Foi partindo da localização geográfica da Grécia e de

Tróia (que atualmente faz parte do território da Turquia), que passamos a trabalhar a interdisciplinaridade com a disciplina de geografia. A localização no mapa *mundi* e a relação com a posição ocupada pelo nosso continente deu aos discentes uma referência da realidade. A história passa a ser mais "palpável" na visão do aluno. Começa a ter mais significado para ele, a estar mais próxima da realidade deste.

Porém, não ficamos estáticos apenas na disciplina acima citada, passamos a dialogar também com a disciplina de história, por meio da importância da civilização grega para a cultura do ocidente, da forma como os gregos deslocaram-se para Tróia, em embarcações, remontando as "Grandes Navegações", tema estudado pelos mesmos no ano corrente.

Prosseguindo nos diferentes saberes, proporcionados pela *Mathesis*, pudemos fazer um paralelo entre a mitologia grega e outros mitos e lendas, inclusive locais, além de desenvolver a figura do herói. Quanto a esta última faz-se necessária uma ênfase, pois, o elo constituído entre o herói mitológico e o herói real, na concepção do aluno: pais, mães, e outras figuras presentes na história de mundo deste, geraram um envolvimento ainda mais expressivo com a leitura e desenvolvimento da obra e do trabalho realizado.

Outrossim, é na *Mathesis* que o aluno expande seu horizonte cultural, os múltiplos saberes extrapolam as fronteiras da visão **de** mundo, experiências e conhecimentos construídos e trazidos de forma pessoal pelo aluno, para a visão **do** mundo, relação entre os conhecimentos das várias ciências envoltas na vida acadêmica do mesmo. Essa força que tem a literatura é capaz de caminhar transversalmente

entre disciplinas muitas vezes tão diferentes. Segundo Barthes: "a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso" (2007, p. 17).

A segunda força da literatura, indicada pelo autor, chama-se *Mimesis*, é sua força de representação. E o que ela representaria? O real. Nas palavras do autor:

Eu dizia há pouco, a respeito do saber, que a literatura é categoricamente realista, na medida em que ela sempre tem o real por objeto de desejo; e direi agora, sem me contradizer, porque emprego a palavra em sua acepção familiar, que ela é também obstinadamente: irrealista; ela acredita sensato o desejo do impossível (2007, p. 17).

Trata-se da função utópica da literatura. Enfim, em que outro campo poderíamos encontrar uma busca tão fervorosa pelo real, ainda que sabendo ser este inalcançável, senão na literatura? A representação do real deu-se também fora do texto, mas sem abandoná-lo. Por se tratar de crianças do quinto ano do ensino fundamental, propôs-se contar a história presente na Odisseia com a utilização de um teatro de papel, cujos personagens impressos e coloridos pelos alunos materializavam as palavras narradas.

Deixamos clara a ideia de representação da realidade através das múltiplas formas de apresentação das obras. A *Ilíada* foi exibida em vídeo. Como trabalhamos com crianças, os dois textos foram tratados como narrativas e tratados a partir desse gênero literário. Elas foram utilizadas para a construção de sentido entre o mito e a realidade. O que aquele representa nesta, e qual a influência do mito nos dias atuais.

Partindo do mito, voltemos ao herói. A representação do herói no cotidiano do aluno fez aflorar o real a partir do lúdico. O impossível da representação do real pôs-se demonstrável por meio da aproximação do discente ao conceito de herói. Assim, mesmo sem o conhecimento do que é *Mimesis*, o aluno aplicou-a em sua essência, o que pode ser visto como um aminho frutífero para o ensino de literatura e seu leque de representações e significados.

Aliás, é nos significados que repousa a terceira força da literatura. Ou melhor dizendo, na plurissignificação. Roland Barthes afirma:

Pode-se dizer que a terceira força da literatura, sua força propriamente semiótica, consiste em *jogar* com os signos em vez de destruí-los, em colocá-los numa maquinaria de linguagem cujos breques e travas de segurança arrebutaram, em suma, em instituir no próprio seio da linguagem servil uma verdadeira heteronímia das coisas (2007, p. 17).

"Cujos breques e travas de segurança arrebutaram..."- Observa-se neste trecho o tocante à liberdade que possui o discurso literário, mais especificamente, a liberdade de significados, a "heteronímia das coisas", as diversas possibilidades em que os signos se colocam de acordo com o texto. O mesmo signo pode ter diferentes significados em diferentes textos, e ainda mais, pode ter diferentes significados no mesmo texto, pois, do texto para fora, cada leitor é sujeito do significado atribuído à sua leitura, que depende diretamente da sua visão **de** mundo e **do** mundo, colocando ainda mais diversidade no termo plurissignificação.

Ao trabalharmos os poemas de Homero, percebemos a construção do significado por cada aluno. Como foram divididos em gru-

pos, que através do teatro de papel apresentavam a narrativa, mostrou-se notório como para cada grupo e obviamente para cada aluno individualmente, os significados variavam, uma vez que cada um traz consigo uma "bagagem" cultural diferente.

Novamente retornemos ao conceito de herói. Pode parecer repetitivo, mas a verdade é que as forças da literatura se dão, não apenas ao mesmo tempo, mas, por conseguinte nos mesmos signos, não de forma dissociada, mas sim conjunta. O herói quanto à *Semiosis* traduz diversos significados. Para cada aluno ele remonta um valor, um exemplo, até mesmo uma inversão imposta numa lembrança de anti-herói.

A partir dessas atribuições vinculadas à *Semiosis* deu-se a *Mathesis*, visto que, este conceito (de herói) ultrapassa os limites da disciplina de língua portuguesa e adentra outras lendas e mitos, outras disciplinas, outros saberes. Voltando à força em questão, que oportuniza um múltiplo entendimento a cada texto, a cada signo, construído individualmente do contato com o leitor, que é, ao mesmo tempo, sujeito e refém da criação de seus significados daquilo que ele lê.

Continuando a caminhada dentro do percurso teórico-metodológico, ofereceremos mais ênfase daqui por diante à experiência prática, mas sem esquecer-se do embasamento teórico há pouco explanado.

A coordenadora de área, acompanhada da supervisora e bolsistas, visitou o acervo da biblioteca da escola selecionada. Foi adotada a obra *Odisseia*, de Homero, numa adaptação de Marcos Maffei.

Porém, para trabalhar tal obra foi pensado numa forma de abordar também a *Ilíada*, pois a mesma narra a viagem de ida de Odisseu à Tróia, já a *Odisseia* narra sua volta. Como o foco estava na diegese da *Odisseia*, optou-se por apresentar a *Ilíada* através de um vídeo, dessa forma contextualizando a Odisseia.

Esse trabalho proporcionou ao aluno do quinto ano a oportunidade de deparar-se com obras clássicas, buscou a desmistificação dessas obras que parecem muitas vezes fazer parte de um grupo de leituras aparentemente distante da realidade de um aluno do ensino fundamental de uma escola pública. Ressaltamos a sugestão dos PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais, para o ensino fundamental em relação ao trabalho com o texto literário:

É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário (1997, p. 29).

Em seguida, os bolsistas e a supervisora foram instruídos pela coordenadora a lerem as obras escolhidas para posterior discussão.

A coordenadora da área ministrou uma capacitação, cujo conteúdo abrangia teoria e metodologia adotadas no intuito de elevar a qualidade da formação dos bolsistas, orientar sobre a abordagem objetivada no projeto e sanar quaisquer dúvidas iniciais. A escolha para embasar o projeto foi da teoria de Roland Barthes.

Selecionadas as obras e preparados os bolsistas, passou-se à fase de planejamento. Juntos à supervisora, confeccionaram o plano de aulas e reuniram os materiais necessários à realização das mesmas. Um dos pontos do projeto é propiciar aos bolsistas novas formas de ministrar suas aulas a ponto de evitar um ensino pouco atrativo, que permita ao aluno a dispersão. O objetivo é alcançar exatamente o inverso: mostrar ao aluno o quão interessante é o estudo de literatura, o conhecimento de novos textos literários e o prazer da leitura. Tal posicionamento propicia também aos bolsistas a prática dos conhecimentos teóricos adquiridos, tanto no curso de capacitação pelo qual passaram, quanto nas aulas do curso de Letras Português da Ufac.

Durante os dias de planejamento acordou-se apresentar as obras de maneiras distintas, *Ilíada* a ser contada através de um vídeo e a *Odisseia* por um teatro de papel. Assim, a interação entre bolsistas e discentes daria chance ao desenvolvimento de ambos, aqueles na prática docente e estes últimos no conhecimento da disciplina.

Um ponto de destaque foi a reação dos alunos quanto à participação em um projeto oferecido pela CAPES/ UFAC. As instituições gozam de prestígio entre os alunos e este serviu para aguçar a curiosidade daqueles, chegando a causar certa ansiedade pelo início do projeto do qual fariam parte.

Como já dito, o trabalho foi realizado no Instituto São José das Servas de Maria Reparadora, instituição de ensino público da cidade de Rio Branco, Estado do Acre. Os bolsistas tiveram, desde o primeiro encontro, à sua disposição o laboratório de informática com acesso à internet, uma lousa interativa e aparelhos destinados à reprodução

de som e vídeo, além do quadro branco para outros usos, caso fosse necessário.

Articulando teoria e prática, a supervisora e seus bolsistas puderam começar o projeto que contou com uma grande aceitação por parte dos alunos da instituição e uma perspectiva positiva quanto aos resultados desejados.

De início, houve a apresentação individual dos bolsistas e do PIBID – Programa Institucional de Iniciação à Docência, abordando os objetivos almejados e esclarecendo sobre as atividades a serem desenvolvidas.

Procedemos a uma conversa aparentemente informal sobre o conhecimento prévio dos alunos em relação à mitologia. Os alunos deveriam se sentir à vontade para expor sua bagagem cultural, o que poderia ser uma barreira para alguns. Superado esse obstáculo inicial no relacionamento docente-discente, efetivou-se uma apresentação das obras e do seu autor, Homero, poeta grego considerado um dos maiores escritores de todos os tempos, e autor desses dois épicos escolhidos: a *Ilíada* e a *Odisseia*. Além do autor e das obras, falou-se do responsável pela adaptação, Marcos Maffei, que utilizando de uma linguagem voltada ao público infantil muito facilitou o acesso às obras. Situar os alunos quanto à importância das obras e de seu autor mostrava-lhes o novo patamar que poderia ser alcançado, um trabalho com obras clássicas que estava à disposição deles, não apenas aquelas, mas muitas outras tanto quanto estas poderiam ser objeto de estudo por parte dos alunos.

Posteriormente sucedeu-se uma contextualização histórico-geográfica. A partir dessa contextualização, podemos dizer que a *Mathesis* já se faz presente por meio da interdisciplinaridade: literatura e as disciplinas de geografia e história.

Inicialmente, através da utilização de mapas, o aluno foi se encontrando no mundo em relação à Grécia. Essa localização geográfica, estudada pelos alunos do quinto ano nos primeiros bimestres deste ano, possibilitou a retomada de um tópico já visto o que propiciou o surgimento de mais valores, dado que, neste momento, o aluno percebeu uma utilização prática de um conteúdo assimilado. Ele foi capaz de utilizar-se daquilo que aprendeu para agregar mais informações importantes ao seu crescimento acadêmico, como a localização da Grécia, que fará parte de forma relevante em seu aprendizado nos anos seguintes.

O conhecimento da civilização grega, como berço de toda a civilização ocidental, apesar de não ser conteúdo abordado nos quintos anos, propicia ao aluno um aumento no seu conhecimento do mundo. Obviamente facilitará sua compreensão quando, por exemplo, na disciplina de história ele tiver contato com este assunto. Também nessa contextualização histórica, a literatura foi capaz de transpassar a barreira do tempo e espaço, saindo da Grécia antiga, com sua mitologia, e chegando aos mitos e lendas nacionais, conteúdo também abordado no ano corrente. Alguns dos personagens da mitologia grega foram identificados dentro da nossa "mitologia": como a relação entre a sereia (mito grego) e a lara (lenda Amazônica). Nesse diálogo os bolsistas puderam trazer os alunos ainda para mais próximo da

literatura, pois, a cada identificação, mais crescia o interesse e a curiosidade sobre o estudo das obras.

Durante as aulas iniciais os bolsistas realizaram um panorama da literatura grega, sua mitologia e a figura dos heróis, deuses e homens. Esta conceituação do herói gerou uma atividade em que os alunos deveriam realizar uma produção textual com breves histórias sobre suas ideias de herói. Durante esta atividade pudemos notar o quão amplo é este conceito, e como ele varia de indivíduo para indivíduo. A plurissignificação deste termo conferiu a liberdade necessária para a construção da atividade dos discentes. Dentre estas, podemos destacar a mitificação dos pais como heróis, da professora, e de figuras do imaginário infantil, além de personagens de desenhos animados, séries e filmes por eles conhecidos. Ainda sobre tema, foi perceptível a construção do herói em si próprio. O claro desejo de se transmitir para a personagem, alguns deles almejavam personificar o herói. Na verdade, não apenas as personagens heroicas da narrativa, das quais apenas as principais (Odisseu e Atenas) eram aspiradas, mas também personagens heroicas atuais.

Os filmes foram, inclusive, diversas vezes citados como exemplo de conhecimentos relacionados à literatura grega, por se tratar de um tema recorrente no cinema. Tanto na etapa de contextualização e explanação sobre a literatura grega, quanto nas atividades realizadas. O cinema difunde conhecimentos e desperta curiosidade nos alunos remetendo do "antigo" ao "novo".

A leitura de Odisseia deu-se de forma conjunta, com participação de bolsistas e alunos. Antes, porém, confeccionaram-se com

papel cartão e palitos de churrasco as personagens da obra. Nesta atividade os alunos, divididos em grupos e acompanhados pelos bolsistas, através de pinturas e colagens, montaram aqueles que seriam os "intérpretes" da narrativa. Enquanto lia-se a obra, as personagens do teatro de papel entravam em cena para ilustrar o que estava sendo lido. Este recurso prendeu a atenção dos alunos, por envolvê-los tanto na atuação, com os personagens de papel, quanto pela curiosidade na história contada de uma forma incomum. Vemos a literatura expandindo até o teatro, numa interdisciplinaridade com a disciplina de arte, acentuando a força da *Mathesis* já tratada neste mesmo relato.

Os bolsistas atuavam como narradores e os alunos, nos grupos, como personagens, o que criou interação no decorrer da história. Desta forma, ambos vivenciaram as aventuras da narrativa. Nesta oportunidade os bolsistas retomaram o discurso direto e indireto, por meio das falas do narrador e das personagens, assunto que também fez parte do conteúdo programático da escola previsto para este ano.

Houve o uso do dicionário de maneira constante, para auxiliar na leitura e possibilitar um entendimento mais eficaz por parte dos alunos. As interrupções causadas pelas dúvidas dos alunos e consequente explicação para saná-las por parte dos bolsistas acabaram por alongar a narrativa, contudo as pausas e explicações ajudaram no crescimento do vocabulário dos alunos.

Outras pausas se deram pelo fato de certas personagens da mitologia grega remeter a personagens do conhecimento de mundo dos discentes. Quando a personagem Ciclope foi mostrada, identificou-se uma característica semelhante com uma lenda local: o "Ma-

pinguari". Ambos possuem apenas um olho, e já que é esta característica que determina o nome da personagem grega, questionou-se o fato do "Mapinguari" também ser uma espécie de Ciclope. O fato de poder relacionar uma lenda local a um personagem da literatura clássica deixou os alunos claramente surpresos e maravilhados, pois, não sabiam o quão próximos poderiam estar da mitologia grega.

No que diz respeito à relação entre as obras escolhidas e as lendas nacionais e locais, cabe salientar que os épicos de Homero ultrapassaram décadas sendo transmitidos apenas pelas tradições orais, assim como as nossas lendas e mitos. Dessa mesma forma, espelhados nas tradições gregas, por que não dizer na obra de Homero, muitos de nossos contadores de história fizeram chegar até nós os mitos e lendas do folclore brasileiro que hoje conhecemos.

Nessa relação de proximidade e distanciamento surgiu um questionamento associado ao panteão de deuses gregos. Inevitável a comparação de um sistema politeísta com o monoteísta no qual os alunos se veem inseridos. Os bolsistas explicaram sobre as diferenças entre as culturas e num momento de interdisciplinaridade literatura-história- religião, expuseram que o cristianismo, religião da maioria dos alunos, ainda não havia sido difundido quando da criação da mitologia grega. Houve certo receio por conta dos bolsistas quanto a tratar deste assunto, haja vista a possibilidade de confronto com a religião de algum dos alunos. Entretanto, as indagações foram respondidas de forma ética e pacífica e proporcionaram novamente uma adição de conhecimento aos discentes.

Outro ponto merece destaque. Durante a narrativa foi mostrada uma imagem em que a personagem Odisseu calçava uma sandália composta por tiras e amarrada próximo ao joelho. De imediato algumas alunas fizeram alusão ao fato de na atualidade utilizar-se sandálias de modelo semelhante, com uma observação, são usadas por pessoas do sexo feminino. O fato pode parecer irrelevante, todavia, existe aqui uma relação entre o arcaico e o atual. Novamente através da literatura verifica-se a transcendência da cultura, no caso a grega, até os dias de hoje. Posteriormente ao término da leitura conjunta da narrativa pelos bolsistas e alunos, fez-se notório o "final feliz", aludindo aos contos infantis tão presentes em seu cotidiano.

Na aula seguinte, os bolsistas exibiram o filme "Percy Jackson e o Ladrão de Raios", cuja temática recorre à mitologia grega e tem, inclusive, um mito grego como personagem principal da obra. A interação dos alunos com o filme mostrou-os mais familiarizados do que haviam sido no primeiro contato com a mitologia no início do projeto, pois souberam vincular os heróis e o panteão dos deuses gregos do filme aos estudados nos épicos.

Assim, foi possível aos alunos se sentirem mais seguros ao comentar sobre a diegese (*Odisseia*) e o filme (Percy Jackson), para fazer um elo entre personagens do filme e do livro. Há personagens que constam em ambos, como por exemplo, a personagem Hermes, que foi foco de uma das observações dos alunos, uma personagem adolescente, filha da deusa Atena (no filme) remeteu-os à deusa que consta no livro e a percepção do mito da flor de Lótus, que embriagara os marinheiros de Odisseu na obra de Homero e também os protagonistas do filme, retirando de todos a noção de tempo e realidade.

Os bolsistas com o filme puderam explorar novamente, e desta vez com maior facilidade, o conceito de representação do real, e o conceito de herói. Se no épico de Homero, eles se identificaram com as personagens Odisseu e Atena, no filme puderam diversificar suas escolhas e identificar-se com personagens mais próximos de suas próprias características físicas e psicológicas, pois, existe no filme um número maior de personagens, adolescentes, filhos de deuses (semi-deuses).

Durante as aulas, os bolsistas conseguiram trabalhar a estrutura da narrativa: começo, meio e fim, dado que os alunos quando indagados pelos bolsistas sabiam identificar e diferenciar elementos pertencentes a essas três partes; a estrutura do parágrafo; discurso direto e indireto, quando da leitura conjunta entre bolsistas e alunos como anteriormente citado; descrição das personagens da narrativa, através também da confecção destas para o teatro de papel, por meio de pinturas e colagens; narrador observador e personagem, tudo de uma forma lúdica e prazerosa, levando o aluno à revisão e aquisição de conhecimentos sem utilização de aulas tidas como convencionais. Tal posicionamento possibilitou um resultado satisfatório no tocante aos objetivos traçados inicialmente.

A experiência com o trabalho de clássicos, e a forma como a literatura foi abordada, despertou o interesse dos alunos em relação à leitura. Muitos deles, e inclusive alguns pais de alunos, procuraram a supervisora para perguntar sobre possíveis títulos a serem adquiridos, aproveitando o momento propício de disposição.

O ensino de literatura quando realizado de modo a aproximar o aluno do texto e com a preocupação constante de uma construção

de sentido pelo e para o aluno, opera resultados relevantes e eficazes. Constituímos leitores ao mesmo tempo em que se constituem docentes, através dos bolsistas, dotados de uma prática inovadora e articulados entre a teoria da literatura e a própria literatura.

3. FACILIDADES E DIFICULDADES ENCONTRADAS NA PRÁTICA DOCENTE

A capacitação ministrada antes do início das aulas, pela coordenadora de área, com a explicação da teoria de Barthes, favoreceu o desempenho dos bolsistas quanto à ministração do conteúdo, que seguiu a linha teórica escolhida e buscou os objetivos aspirados. Acrescentam-se os planejamentos, em reiterados encontros semanais, que passavam a segurança necessária de um caminho conhecido a seguir.

Outro fato preponderante é o de que a supervisora, professora graduada pela Ufac, ter sido há poucos anos também bolsista do PIBID – Programa Institucional de Iniciação à Docência, do qual fez parte por dois anos, sendo conhecedora da proposta e procurando assim dar aos bolsistas não apenas o apoio necessário, mas também, e sobretudo, a autonomia de que eles necessitam para a prática docente cotidiana. Desde o planejamento, até a ministração das aulas esteve presente auxiliando de forma discreta e incentivando na propositura de situações inovadoras no ensino de literatura, marca determinante do projeto.

Por já possuir mais de dois anos nesse segmento, a supervisora também auxiliou os discentes quanto à interdisciplinaridade com as

disciplinas de história e geografia, tendo em vista ter recebido capacitações pela SEME - Secretaria de Educação do Estado do Acre, fato que facilitou o planejamento e a execução das aulas.

A coordenadora de área agregou conhecimentos e práticas por intermédio de periódicas reuniões, mantendo-se sempre à disposição para desfazer qualquer dúvida que viessem a surgir.

A estrutura da escola também cooperou com a execução do projeto. Durante a primeira visita a própria coordenadora de área observou a existência da lousa eletrônica, fato atípico em escolas de ensino público. Contudo, configura experiência agregadora no que diz respeito ao aprendizado dos bolsistas.

Em relação às dificuldades, podemos citar inicialmente o manuseio da lousa eletrônica, que necessitava da presença da supervisora nas primeiras aulas e que fora contornado à medida que o uso do equipamento se tornou comum. Ressalta-se aqui que os bolsistas não haviam tido contato com tal equipamento, portanto, a dificuldade inicial é totalmente plausível.

O domínio da turma demandou intervenções pontuais da supervisora, que diminuíram com o decorrer das aulas. Por se tratarem de alunos de quinto ano, com idades entre nove e onze anos, eufóricos por participarem de um projeto como esse, admite-se certa agitação. Porém mostrou-se como um ponto a ser melhorado, haja vista que a disciplina da turma faz parte do dia a dia dos futuros professores.

No momento da escolha das personagens os grupos criaram dificuldades, pois, a maioria da turma desejava fazer o papel das per-

sonagens Odisseu e Atena. Os bolsistas conseguiram superar tal euforia através do esclarecimento da importância de todas as personagens da/ na narrativa.

Outra dificuldade deu-se na linguagem. Os bolsistas tiveram que esmiuçar bem o léxico e adequá-lo ao quinto ano. Houve necessidade de adaptação, por parte dos bolsistas, ao público-alvo. Vale lembrar, que os bolsistas também se depararam com realidades diversificadas na sala de aula, uma delas: alunos PNE – pessoa com necessidades específicas. Neste caso, foi preciso o auxílio da professora supervisora para que os bolsistas entendessem como deveriam proceder em relação às atividades desses alunos.

A cada dificuldade, cada obstáculo encontrado e superado, os bolsistas agregavam, à sua bagagem acadêmica, mais conhecimento. Nesse enfrentamento, obviamente, surgiram muitas dúvidas de como se deveria agir, fato justificado pela pouca experiência, e contornados em companhia da supervisora.

Esta prática proporcionada pelo Pibid contribui expressivamente para a constituição de um docente capaz de encarar os desafios oriundos do cotidiano em sala de aula, e não apenas isso, mas também a criação de práticas inovadoras de ensino.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Faz jus à ênfase, a receptividade propiciada pela escola. A forma com que acolheu os bolsistas e, principalmente o projeto, contribuiu definitivamente com os bem-sucedidos resultados. Os meios

postos à disposição e a relevância dada ao trabalho desenvolvido assumiram um papel motivador de toda equipe.

Digno de ressaltar é o fato da supervisora, graduada em Letras portuguesas e suas respectivas literaturas, atuar no primeiro segmento do ensino fundamental I. Com isso, é responsável por três disciplinas: história, geografia e língua portuguesa. As disciplinas são divididas entre duas professoras, de modo a facilitar a adaptação dos alunos à forma de trabalho, com um docente por disciplina, do segundo seguimento do ensino fundamental. Esta forma de trabalho colaborou para o desenvolvimento interdisciplinar (*Mathesis*) do projeto, pois, como conhecedora do trabalho das outras disciplinas, ela pôde orientar os bolsistas de maneira mais efetiva.

Atestamos que o uso da teoria Barthesiana se mostrou sólido. A utilização das três forças, *Mathesis*, *Mimesis* e *Semiosis*, respectivamente: os diferentes saberes (interdisciplinaridade), a representação do real, e a plurissignificação, quando aplicadas no desenvolvimento de metodologias diferenciadas, com o intuito de proporcionar ao aluno do segmento do ensino fundamental I as condições necessárias para tornar-se um leitor, sujeito ativo na construção dos sentidos do texto com o qual se confronta foi eficaz.

Além dos resultados refletidos nos alunos, comprovados nas atividades realizadas, as quais estão em anexo, a teoria fornece, aos bolsistas, os requisitos fundamentais para a formulação de uma prática inovadora, aliando a teoria à aplicação da literatura no ensino-aprendizagem, em particular nas turmas de quinto ano, cujo resultado foi gratificante aos futuros docentes.

Por último, registramos, também, algumas produções textuais e confecção das personagens para o teatro de papel efetuadas durante a execução do projeto. A exposição dessas produções visa apenas ilustrá-lo.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977/ tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. – São Paulo: Cultrix, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 144p.

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

VI

**DE GREGÓRIO DE MATOS À CRISE
ECONÔMICA DE 2015**

Marina de Lima Braga Penha¹
Débora de Lima Braga Penha²

1. Discente do curso de Letras Português- bolsista do Pibid -Leitura do texto literário da Ufac.
2. Discente do curso de Economia- bolsista do PET – Economia da Ufac.

O amor, de uma forma geral, exige disciplina. É comum pensá-lo de uma maneira romântica. Por exemplo: quando um pintor está pintando sua obra, pode-se dizer, na maioria dos casos, que ele não está ali ao acaso, escolhendo suas cores por intuição. Por mais que ele ame a sua arte, o amor exige extrema disciplina e, acima de tudo, transpiração.

O mesmo ocorre com o poeta quando está compondo seus poemas. O mais comum a se pensar é que o mesmo teve uma grande desilusão na vida e começou a escrever somente por inspiração do momento. Ao final, tem-se um poema milimetricamente perfeito, com palavras que combinam entre si formando um belo poema com plurissignificação. Porém, como disse o grande inventor Thomas Alva Edison na revista Harper's, em setembro de 1932: "O gênio consiste em um por cento de inspiração e noventa e nove por cento de transpiração".

É essencial a transpiração na arte de dar aula. Há quem consiga dar aula sem transpirar, porém, o produto final, com certeza, não é o mesmo.

O professor precisa estar presente. Fazendo uma analogia à mostra performática de Marina Abramovich, que se chamava: "The artist is present" (a artista está presente). Nessa performance, a artista fica meses e meses sentada em uma cadeira e as pessoas, uma por uma, sentam na sua frente e a observam. As reações do público são diversas. Pode-se dizer que as pessoas que sentam na frente de Marina estão olhando para um espelho, pois ali a artista performática vira metáfora viva da própria arte. E a arte sempre falará de nós,

dos nossos segredos, do nosso íntimo, de nossas verdades interiores, mas sempre de uma maneira bela, artística e assim como Marina fez, performática. Porém, esse encontro só é possível porque Abramovich estava cem por cento presente em sua performance, assim como diz o título da mostra, presente de corpo, alma e transpiração.

Dar uma boa aula é quase fazer uma arte performática, pois é preciso estar cem por cento presente e sem medo, senão o público percebe e a troca não acontece. É preciso transpirar e, acima de tudo, a aula deve funcionar como um espelho e quem sabe revelar ao aluno, suas verdades, sua luz e escuridão, deve falar também da humanidade, do tempo, do caos, das peculiaridades do humano e do ato de ser humano e a melhor disciplina para fazer isso é a literatura, pois ela, segundo o semiólogo francês Roland Barthes:

Nesse sentido que se pode dizer que a literatura, quaisquer que sejam as escolas em nome das quais ela se declara, é absolutamente, categoricamente realista: ela é a realidade, isto é, o próprio fulgor do real. Entretanto, e nisso verdadeiramente enciclopédica, a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. Por um lado, ele permite designar saberes possíveis —insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada com relação a esta, semelhante à pedra de Bolonha, que irradia de noite o que aprovacionou durante o dia, e, por esse fulgor indireto, ilumina o novo dia que chega. A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa (BARTHES, 2007, p. 17).

Foi pensando nas "margens deslizantes" da literatura que criamos a proposta de aula: " De Gregório de Matos à crise de 2015" em que há o estabelecimento do diálogo entre duas áreas: a literatura e a economia. Para tanto, utilizamos dois poemas - um do século XVII e

outro do século XIX, a história em quadrinhos da Turma da Mônica para explicar questões econômicas de forma mais palatável. Esse relato irá apontar todo o percurso de construção e execução desenvolvidos em uma escola federal de educação básica em Rio Branco, Acre.

O primeiro poema é de Luiz Gonzaga Pinto da Gama. Ele foi escritor, jornalista, orador. Nascido de mãe negra livre e pai branco, foi feito escravo aos dez anos e permaneceu analfabeto até os dezessete. O poema escolhido foi "Sortimento de Gorras para Gente de Grande Tom", retirado do livro: *Primeiras Trovas Burlescas e outros poemas* (2000).

A poesia de Gama faz ferrenhas críticas à sociedade da época e mostra, de forma poética, a hipocrisia, a banalidade da corrupção que se aplicam totalmente ao cenário do Brasil atual. A ideia era aproximar as poesias dos alunos para uma realidade que eles conhecessem, no caso o cenário caótico político brasileiro.

A segunda poesia trabalhada é do escritor, também baiano, conhecido, não por acaso, como Boca do inferno - Gregório de Matos. Ele foi advogado e poeta no Brasil colônia e é considerado um dos mais importantes poetas satíricos da língua portuguesa do período colonial brasileiro.

A poesia escolhida foi: "Descreve o que era naquele tempo a cidade da Bahia". A poesia de Gregório faz um panorama de como era a cidade da Bahia, mas pode ser interpretada como universal, pois poderia ser São Paulo ou Rio Branco. Mostramos aos alunos que poderia ser o Brasil atual, mesmo que a poesia tenha sido escrita no Brasil

colônia. Isso nos permitiu aproximar a realidade que o aluno vê na televisão, no jornal ou ouvindo os pais comentarem, pois, "a literatura assume muitos saberes" (BARTHES, 2007, p. 17).

Antes de trabalharmos as poesias selecionadas, chamamos a estudante de Economia, da Universidade Federal do Acre, em parceria com o Pet Economia para explicar, de uma maneira fácil e acessível, a crise financeira, política e os vários termos econômicos que a maioria das pessoas não entendem por serem muito complicados. A aula foi ministrada em um colégio federal do município de Rio Branco, Estado do Acre no ano de 2015.

A crítica à realidade política, econômica e social brasileiras é um tema que se faz presente nos jornais, na mídia, no nosso cotidiano. Porém muitas vezes é um tema negligenciado dentro da sala de aula, por ser um assunto distante da realidade das crianças e ficar, na maioria das vezes, restrito ao mundo adulto. O distanciamento entre a realidade política econômica social e a sala de aula é uma contradição do sistema educacional uma vez que um dos propósitos da educação é promover a cidadania através da formação. É importante fomentar o debate político econômico e social para evitar essa dissociação entre o aluno e sua realidade.

A primeira parte da aula teve o intuito de apresentar a realidade econômica que vem associada à realidade política e social na qual o país se encontra. Assim procuramos abordar temas atuais e recorrentes como: déficit público, receitas federais, crise econômica, desigualdade de renda, corrupção e seus efeitos, democracia, programas sociais e políticas públicas.

A abordagem econômica desses temas é um assunto complexo quando apresentado em uma linguagem puramente econômica e formal. Assim, com intuito de aproximar os alunos do objeto de debate, a primeira parte da aula foi dada tendo como base uns dos marcos da cultura nacional: um quadrinho de gibi de autoria de Maurício de Sousa chamado "Turma da Mônica em Cidadania"³.

Foi feita a leitura do quadrinho em sala e para envolver os alunos na aula determinamos que cada aluno fosse um personagem da história. Por meio da leitura coletiva dos quadrinhos, buscamos fazer uma analogia entre a história dos quadrinhos e conceitos econômicos como: inflação (sua origem e causa), déficit orçamentário, superávit e déficit primários, impostos, políticas de corte de gastos, crise econômica, liberalismo econômico, *laizzes faire*, Estado oneroso. Por se tratar de um tema interdisciplinar abordamos conceitos políticos como: democracia, cidadania, corrupção.

A primeira parte da aula foi participativa. A resposta dos alunos foi positiva, pois houve envolvimento na leitura. Houve identificação por parte dos alunos com os personagens da história em quadrinhos gerando uma certa proximidade com um tema que, na maioria das vezes, se mostra distante e dissociado da realidade dos adolescentes. A primeira parte da aula atingiu o objetivo proposto gerando debate dentro da sala de aula, evidenciando assim a importância de se tratar tal assunto, bem como a interdisciplinaridade do tema.

3. PORTAL UOL. Disponível em: <<http://turmadamonica.uol.com.br/criancas-aprendem-liceos-de-cidadania-com-a-turma-da-monica/>>. Acesso em: 27 de setembro de 2015.

Após a parte "econômica" da aula, passamos a trabalhar os textos literários. O suporte teórico utilizado é *Aula* (2007), de Roland Barthes e as forças da literatura.

A primeira poesia foi a de Luiz Gama. O poema foi trabalhado oralmente, verso a verso junto com os alunos. A grande dificuldade foi a de passar o vocabulário que nesse poema em especial, é bastante difícil, pois é um português sofisticado. Essa dificuldade foi rapidamente resolvida pois pedimos a participação dos alunos, ou para tentar adivinhar as palavras, ou até mesmo pedimos para os mesmos usassem seus celulares procurando em dicionários online. Essa atividade gerou interesse e grande participação dos alunos.

Conforme as palavras iam se revelando, eles anotavam em suas folhas, já que ao começo da aula distribuimos uma folha para cada aluno. Interpretar a poesia oralmente em conjunto gerou menos estranhamento em relação ao poema, já que alguns pegaram a folha e ao lerem a poesia falaram que estava escrito em "outra língua".

Pedimos que eles lessem as estrofes e íamos fazendo a paráfrase com palavras simples, interpretando e mostrando como o poema era atual e também como havia identificação com a vida deles.

A seguir, mostramos, estrofe por estrofe, a paráfrase feita em sala de aula do poema de Luiz Gama: "Sortimento de Gorras para Gente de Grande Tom".

Se grosseiro alveitar ou charlatão
 Entre nós se proclama sabichão;
 E, com cartas compradas na Alemanha,
 Por anil nos impinge ipecacuanha;
 Se mata, por honrar a Medicina,
 Mais voraz do que uma ave de rapina;
 E num dia, se errando na receita,
 Pratica na mortal cura perfeita;
 Não te espantes, ó Leitor, da novidade,
 Pois tudo no Brasil é raridade!

A primeira estrofe nos mostra que um veterinário sem diploma é charlatão e entre nós se proclama uma pessoa de grande valor intelectual. A mesma troca anil, que é uma substância que tem propriedades de cura por purgante, uma substancia que ajuda a limpar os intestinos. Porém, o seu diploma foi comprado na Alemanha, ou seja, não tem credibilidade nenhuma, pois foi comprado, não conquistado.

Se os nobres desta terra, empanturrados,
 Em Guiné têm parentes enterrados;
 E, cedendo à prosápia, ou duros vícios,
 Esquecendo os negrinhos seus patrícios;
 Se mulatos de cor esbranquiçada,
 Já se julgam de origem refinada,
 E curvos à mania que domina
 Desprezam a vovó que é preta mina:
 Não te espantes, ó Leitor, da novidade
 Pois tudo no Brasil é raridade!

Nesta parte do poema de Gama, são discutidas as nossas origens e que os nobres que se julgam de origem refinada negam esse fato, apesar dos mesmos terem origem negra. O eu poético usa de bastante ironia para "denunciar" a hipocrisia da época, o que existe até hoje – a negação da miscigenação que compõe o Brasil. E finaliza a estrofe, novamente com tom bastante irônico, dizendo que tudo no Brasil é uma coisa "rara", de se "admirar".

Se o Governo do Império Brasileiro,
 Faz coisas de espantar o mundo inteiro,
 Transcendendo o Autor da geração,
 O jumento transforma em sor Barão;
 Se o estúpido matuto, apatetado,
 Idolara o papel de mascarado;
 E fazendo-se o lorpa deputado,
 N'Assembléia vai dar seu — apolhado!
 Não te espantes, ó Leitor, da novidade,
 Pois tudo no Brasil é raridade!

A crítica continua no decorrer da poesia como vemos nessa parte. A preocupação que tivemos foi fazer com que os alunos percebessem o tanto que essa poesia se aplica à atualidade. Por exemplo, no primeiro verso o eu poético diz que o império faz coisas de espantar o mundo inteiro: o ano de 2015 foi um ano que, independentemente de partidos, a política brasileira se mostrou mais suja e desonesta do que o cidadão brasileiro poderia pensar que fosse, surpreendendo toda a população negativamente. A falta de transparência com as contas do governo, altos impostos e rombos bilionários nos cofres públicos, contribuíram para os brasileiros abrirem os olhos e analisarem melhor os políticos que assumem o governo.

Os próximos versos falam de um hábito que o brasileiro tem, pode-se dizer desde a época do Império, que é a de colocar pessoas despreparadas no governo, candidatos que não estão nem um pouco preparados para assumir cargos que envolvem uma nação inteira.

O seguinte trecho ilustra bem essas atitudes do eleitorado brasileiro, de um modo geral, de transformar em "Barão" quem não tem nem um diploma:

Transcendendo o Autor da geração,
 O jumento transforma em sor Barão;
 Se o estúpido matuto, apatetado,
 Idolara o papel de mascarado;
 E fazendo-se o lorpa deputado,
 N'Assembléia vai dar seu — apolhado.

A palavra lorpa citada acima significa: louco, ou seja, o verso nos diz que um louco vira deputado. Se a literatura não teimasse tanto em representar a realidade e se a arte não fosse atemporal, poderíamos dizer que essa poesia foi escrita nos dias atuais por ilustrar perfeitamente a situação do nosso país.

Se impera no Brasil o patronato,
 Fazendo que o camelo seja gato,
 Levando o seu domínio a ponto tal,
 Que torna em sapiente o animal;
 Se deslustram honrosos pergaminhos
 Patetas que nem servem p'ra meirinhos
 E que sendo formados bacharéis,
 Sabem menos do que pecos bedéis:
 Não te espantes, ó Leitor, da novidade,
 Pois que tudo no Brasil é raridade!

Nessa parte do poema nos deparamos com problema que acontece bastante no Estado do Acre que é "apadrinhamento" os famosos cargos comissionados. O eu poético afirma que no "Brasil impera o patronato, fazendo com que camelo vire gato (...) e levando em sapiente o animal". O trecho exemplifica, de maneira certa, os cargos comissionados e até mesmo quando algum político coloca um parente seu para ocupar cargos públicos, como o trecho descreveu fazendo-os passar por uma coisa que eles não são. No exemplo citado os comissionados não são concursados, ou seja: "fazendo com que camelo, vire gato".

Nessa estrofe mostramos aos alunos como a literatura sempre irá refletir o "homem". É importante fazer com que o aluno se veja no texto, sempre aproximando para sua realidade, como fizemos dando exemplo dos cargos comissionados do próprio Estado do Acre. Isso mostra a eles o que Barthes disse e o que já citamos anteriormente que: "a literatura sabe muito sobre os homens" (BARTHES, 2007, p. 18).

Se temos Deputados, Senadores,
 Bons Ministros, e outros chuchadores;
 Que se aferram às tetas da Nação
 Com mais sanha que o Tigre, ou que o Leão;
 Se já temos calçados — mac-lama,
 Novidade que esfalfa a voz da Fama,
 Blasonando as gazetas — que há progresso,
 Quando tudo caminho p'ro regresso:
 Não te espantes, ó Leitor, da pepineira,
 Pois que tudo no Brasil é chuchadeira!

A parte acima vemos que o autor colocou ministros, senadores, deputados na mesma linha da palavra chuchadores, que significa aproveitadores, justamente para enfatizar que essas pessoas, geralmente, apenas se aproveitam de seus cargos privilegiados e como está escrito no trecho acima que os políticos: "se aferram às tetas da nação, com mais sanha que um tigre ou que um leão", ou seja, apenas estão interessados em seu benefício próprio. Como vemos, novamente o poema se adequa perfeitamente ao Brasil atual.

Esse fragmento ainda termina dizendo que os jornais proclamam por aí que está tudo bem, quando na verdade não está. Chamamos a atenção dos alunos para este fragmento, pois diz o que realmente acontece às vezes com a mídia brasileira, a realidade é maquiada e

manipulada pela mídia. Um poema como este, apesar de apresentar um vocabulário difícil, é importante ser passado para os alunos, pois ele nos fala sobre nós apesar de ter sido escrito séculos atrás e também ajuda a fomentar o espírito crítico em relação a jornais, revistas, a mídia em geral, além de ajudar os alunos a aprenderem novos vocabulários.

O poema continua com diversas críticas na estrofe: denuncia novamente os apadrinhamentos, pessoas que não tem mérito e nem se esforçaram para ocupar determinados cargos do governo. Nessa parte denuncia também o grande gasto em relação aos militares e afirma que muitos nem viram a fumaça da guerra e os ordenados desses militares são tirados do povo, como mostra estrofe a seguir:

Se cotamos vadios empregados,
 Porque são de potência afillhados,
 E sucumbe, à matroca, abandonado,
 O homem de critério, que é honrado;
 Se temos militares de trapaça,
 Que da guerra jamais viram fumaça,
 Mas que empolgam chistosos ordenados,
 Que ao povo, sem sentir, são arrancados:
 Não te espantes, ó Leitor, da pepineira,
 Pois que tudo no Brasil é chuchadeira!

O autor deu preferência por sempre terminar as estrofes com os seguintes versos: Não te espantes, ó Leitor, da pepineira, /Pois que tudo no Brasil é chuchadeira! Ou ele termina com: "Não te espantes, ó Leitor, da novidade, /Pois que tudo no Brasil é raridade!" Esses dois versos ajudam a intensificar o ritmo, que causa a impressão/percepção de que aquilo se repetirá indefinidamente.

A seguinte parte do texto "denuncia", de forma artística, os conchavos existentes entre os políticos e governo. Um exemplo citado nessa estrofe ocorre quando um deputado escreve um acordo fazendo oposição ao governo, mas na verdade ele faz um acordo com o governo, por talvez ser mais conveniente e convincente, como ilustra o fragmento a seguir:

Se faz oposição o Deputado,
Com discurso medonho, enfarrusca
E pilhado a maminha da lambança,
Discrepa do papel, e faz fundança;
Se esperto capadócio ou maganão,
Alcança de um jornal a redação,
E com quanto não passe de um birbante
Vai fisingando o metal aurissonante,
Não te espantes, ó Leitor, da pepineira,
Pois que tudo no Brasil é chuchadeira!

E termina essa parte da poesia exclamando para o leitor não se espantar da pepineira, que significa coisas erradas, pois tudo no Brasil é chuchadeira, ou seja, o "jeitinho brasileiro".

Se a guarda que se diz — Nacional,
Também tem caixa-pia, ou musical,
E da qual dinheiro se evapora,
Como o — Mal — da boceta de Pandora;
Se depois se conserva a — Esperança;
E nisto resmungando o cidadão
Lá vai ter ao calvário da prisão;
Não te espantes, ó Leitor da pepineira,
Pois que tudo no Brasil é chuchadeira.

A estrofe acima faz uma relação com o dinheiro da caixa nacional que se evapora como a caixa de Pandora. Essa é um artefato da mitologia grega que continha todos os males do mundo e sua dona,

Pandora, não aguentou de curiosidade e abriu para saber o que tinha dentro. Com isso liberou todos os males do mundo, só restando a esperança dentro da caixa. O autor faz uma comparação, pois na caixa de Pandora os males saíram, "evaporaram" para o mundo e como só restou a esperança o autor faz analogia isso no fragmento: " Como o — Mal — da boceta de Pandora; se depois se conserva a esperança".

E completa nos últimos versos que se o cidadão reclamar ou resmungar de o dinheiro do Tesouro Nacional evaporar, ele vai para o calvário.

Esse trecho analisado mostra os vários saberes que o texto literário pode oferecer para o leitor: encontramos o saber mitológico com a caixa de Pandora, os diferentes léxicos e quem sabe um saber histórico, apesar de a realidade ser impossível de ser representada com exatidão, podemos ver com os dois últimos versos antes do refrão que a sociedade da época era bastante opressora, diferente da de hoje em que as pessoas podem manifestar mais livremente sua opinião sem acabar no calvário.

Se temos majestosas Faculdades,
 Onde imperam egrégias potestades,
 E, apesar das luzes dos mentores,
 Os burregos também saem Doutores;
 Se varões de preclara inteligência,
 Animam a defender a decadência,
 E a Pátria sepultando em vil desdouro,
 Perjuram como Judas — só por ouro:
 E que o sábio, no Brasil, só quer lambança,
 Onde possa empantufar a larga pança!

A estrofe acima faz uma crítica ao universo acadêmico. O eu poético diz que possuem majestosas faculdades onde residem "grandes coisas", logo em seguida, fala, ironicamente, das luzes dos mento-

res e afirma que os burros também saem doutores, o que nos mostra que esses mentores não são tão iluminados. Esse trecho nos leva a pensar que não é porque a pessoa possui um doutorado ou mestrado que irá obter sabedoria. Termina a estrofe dizendo que: o sábio no Brasil só quer lambança, onde possa lambuzar a própria pança", fazendo uma comparação a porcos na lama e não a pensadores da academia.

Se a Lei fundamental — Constipação,
 Faz papel de falaz camaleão,
 E surgindo no tempo de eleições,
 Aos patetas ilude, aos toleirões;
 Se luzidos Ministros, d'alta escolha,
 Com jeito, também mascam grossa rolha;
 E clamando que — são independentes —
 Em segredo recebem bons presentes:
 E que o sábio, no Brasil, só quer lambança,
 Onde possa empantufar a larga pança!

Nessa estrofe o autor faz uma brincadeira com a palavra constituição, que é um conjunto de normas escritas ou não do governo, porém é usado a palavra constipação para mostrar que o governo roubou tanto que ficou constipado. Muito semelhante ao escândalo da Petrobrás no qual o roubo é avaliado em bilhões. Mais uma vez o poema de Luiz Gama é bastante atual nos dando a chance através da métrica, da forma, do ritmo, de ensinar aos alunos a ter uma visão mais crítica da realidade política de nosso país.

Se a Justiça, por ter olhos vendados,
 É vendida, por certos magistrados,
 Que o pudor aferrando na gaveta,
 Sustentam — que o Direito é pura petta;
 E se os altos poderes sociais,
 Toleram estas cenas imorais;
 Se não mente o rifão, já mui sabido:
 Ladrão que muito furta é protegido —
 É que o sábio, no Brasil, só quer lambança,
 Onde possa empantufar a larga pança!

A crítica dessa estrofe é em relação à venda da justiça que certos magistrados fazem, afirmando que o direito é pura mentira, e as pessoas que ocupam altos cargos na justiça veem esse fato e se omitem.

Ao finalizar o poema, o autor talvez critique a sociedade brasileira de um modo geral, ou talvez aquelas pessoas acomodadas intelectualmente que aceitam a política do pão e circo, ou a política do "futebol e circo" como veremos na última estrofe a seguir:

Se ardente campeão da liberdade,
 Apregoa dos povos a igualdade,
 Libelos escrevendo formidáveis,
 Com frases de peçonha impenetráveis;
 Já do Céu perscrutando alta eminência
 Abandona os troféus da inteligência;
 Ao som d'aragem se curva, qual vilão,
 O nome vende, a glória, a posição:
 É que o sábio, no Brasil, só quer lambança,
 Onde possa empantufar a larga pança!
 E se eu, que amigo sou da patuscada,
 Pespego no Leitor esta maçada;
 Que já sendo avezado ao sofrimento,
 Bonachão se tem feito pachorrento;
 Se por mais que me esforce contra o vício,
 Desmontar não consigo o artifício;
 E quebrando a cabeça do Leitor
 De um tareio não passo, ou falador,
 É que tudo que não cheira a pepineira
 Logo tacham de maçante frioleira.

O eu poético faz uma dura crítica, talvez, a quem elege esses políticos corruptos, que se deixam manipular em nome dos interesses próprios ou talvez o motivo seja o que Luiz Gama deu nos últimos versos do poema que diz que tudo que não cheira a brincadeira, logo as pessoas acham uma tediosa bobagem.

A segunda poesia trabalhada também é bastante crítica e atual, apesar de o título ser: "Descreve o que era naquele tempo a cidade da Bahia", tentamos mostrar aos alunos que a cidade que o autor descreve no poema poderia ser qualquer uma: Rio de Janeiro, São Paulo e até mesmo Rio Branco. O poema contém quatro estrofes por ser um soneto:

A cada canto um grande conselheiro,
 Que nos quer governar cabana e vinha;
 Não sabem governar sua cozinha,
 E podem governar o mundo inteiro.
 Em cada porta um bem freqüente olheiro,
 Que a vida do vizinho e da vizinha
 Pesquisa, escuta, espreita e esquadrinha,
 Para o levar à praça e ao terreiro.
 Muitos mulatos desavergonhados,
 Trazidos sob os pés os homens nobres,
 Posta nas palmas toda a picardia,
 Estupendas usuras nos mercados,
 Todos os que não furtam muito pobres:
 E eis aqui a cidade da Bahia (MATOS, 2010, p. 45).

Fizemos a paráfrase do poema de Gregório de Matos também e logo na primeira estrofe observamos as críticas, pois o eu poético afirma que existe governante em tudo quanto é lugar e que os mesmos querem governar, até mesmo dentro da nossa casa, mas não conseguem governar nem a sua própria cozinha e querem governar o mundo inteiro.

A segunda estrofe é "dedicada" aos fofoqueiros que existem em todas as cidades como ilustra o fragmento a seguir:

Em cada porta um bem frequente olheiro,
 Que a vida do vizinho e da vizinha
 Pesquisa, escuta, espreita e esquadrinha,
 Para o levar à praça e ao terreiro.

Em outras palavras, essa estrofe nos mostra que, ao invés de os fofoqueiros que existem em todas as cidades estarem fazendo algo útil, ficam tomando conta da vida dos outros. A terceira estrofe denota bastante preconceito, pois o eu poético mostra o contraste entre os negros e os coloca como "mulatos desavergonhados".

O poema afirma que no mercado existem muitas usuras, o quer dizer altos impostos e quem não rouba é muito pobre, ou seja, o cenário que o eu poético passa para nós é decadente e não próspero e termina seu último verso afirmando: " eis aqui a cidade da Bahia".

Além da paráfrase, o ritmo dos poemas também foi trabalhado para ajudar a compor a interpretação. Ele foi trabalhado de forma interativa: pedimos para que batucassem nas carteiras no ritmo do refrão da poesia. O professor declamava a poesia e eles o refrão. Ficou bem interessante e pode ser uma maneira bem mais proveitosa para os alunos entendam o ritmo e a métrica dos poemas.

Ao trabalharmos esses dois poemas para alunos de oitavos anos tivemos a preocupação de analisá-los da maneira mais simples possível, em uma linguagem que eles entendessem. Demos exemplos que estivessem inseridos no cotidiano deles para facilitar o entendimento e também para que eles percebessem que a literatura fala muito de nós e está, mais do que qualquer outra disciplina, inserida em nossas vidas.

É comum a literatura ser tratada pelos professores de maneira distante como um objeto inatingível, de linguagem culta e de difícil acesso. A grande maioria dos professores da educação básica parecem

tratar a literatura como se fosse história e, nesse sentido, ao invés de o texto ser o ponto de partida da aula, a vida do autor é o enfoque principal.

Depois de analisados os poemas, encerramos a aula com uma proposta de escrita que tinha como objetivo fazer com que eles produzissem uma notícia de cunho positivo relacionada à política e economia, contrastando assim, com o cenário negativo do ano de 2015. A proposta foi bem aceita e obtivemos uma diversificada produção textual.

A aula: *De Gregório de Matos à crise de 2015* foi pautada nas três forças da literatura que Barthes descreve em seu livro *Aula*, que são: Mathesis, Mimesis e Semiosis.

A primeira força é a Mimesis, que a força da representação da realidade. A literatura existe porque poetas e escritores teimam em representar a realidade tal como ela é, porém, a realidade é impossível de ser descrita totalmente, mas essa teimosia dos poetas faz com que exista a literatura.

Barthes descreve essa insistência dos poetas:

Desde os tempos antigos até as tentativas de vanguarda, a literatura se afaina na representação de alguma coisa. O quê? Direi brutalmente: o real. O real não é representável, e é porque os homens querem constantemente representa-lo com palavras que há uma história da literatura (2007, p. 21).

Os poemas que passamos aos alunos não são uma verdade imutável, mas sim apresentam "verdades". A poesia de Luiz Gama descreve o caótico cenário de um Brasil onde a cultura de dar um "jei-

tinho", a falta de honestidade e toda a "chuchadeira", que ele cita no texto, prevalecem. A poesia de Gregório assemelha-se bastante à poesia de Gama, porém enfatiza os pontos negativos da cidade da Bahia, que como já falamos, é a representação de qualquer outra cidade.

Por serem textos literários, a Mimesis está presente e, infelizmente ou felizmente, os poemas se encaixam perfeitamente no cenário político atual, mais precisamente no ano de 2015. A força de representação dos poemas trabalhados é atemporal, pois eles descrevem a época que o eu poético quis passar, mas também representam a atualidade. Não há nada mais real, para um brasileiro, do que ouvir falar de desonestidade vindo de seus governantes, por isso os dois poemas representam, artisticamente, a nossa realidade com bastante êxito e com isso os alunos se aproximam dos textos e percebem, mesmo que inconscientemente, que a literatura não é um livro velho guardado no sótão, mas sim o ápice da representação da nossa fugaz existência.

A segunda força da literatura é que designa os vários saberes, a "Mathesis", segundo Barthes:

A literatura assume muitos saberes. Num romance como Robson Crusoe, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto numa, é a disciplina literária que devia ser salva pois todas as ciências estão presentes no monumento literário (2007, p. 17).

O que nos permitiu trabalhar uma poesia e fazer ligação com a economia? Barthes já nos respondeu no fragmento acima, "o monumento literário".

A segunda força da literatura demonstra os vários saberes que o texto literário incorpora. Nos poemas de Luiz Gama e Gregório de Matos um dos pontos que chamam atenção é o vocabulário bastante rebuscado e arcaico. Fazer os alunos pesquisarem no dicionário as várias palavras desconhecidas faz com que eles ampliem o seu universo.

Um outro saber que a poesia "*Sortimento de Gorras para gente de Grande Tom*" proporciona é a intertextualidade. No poema encontramos vários outros textos e referências literárias, como por exemplo: quando o autor cita o mito de Pandora. É uma oportunidade de aprendizagem que não pode ser desprezada pelo professor.

Outro prisma que trabalhamos com os alunos foi o político-econômico. Os poemas de Luiz Gama e de Gregório de Matos possuem um forte saber crítico, o que foi bastante trabalhado em sala de aula. Os vários saberes literários nos possibilitaram fazer a parceria com o PET Economia e trabalharmos, além da criticidade do texto, os conceitos econômicos.

Ao retornar as forças da literatura, chegamos à última. A *se-miosis* é, segundo Barthes, os jogos das palavras, a transformação de uma palavra em um outro sentido. O poeta trabalha com o ritmo, com a métrica e atribui outros significados ao signo, ou seja, ele renomeia e recria o significado das coisas, assim como Manoel de Barros constatou em seu poema "Prefácio a verdadeira tarefa dos poetas":

Ficou certo pois não
 Que as moscas iriam iluminar
 O silêncio das coisas anônimas.
 Porém, vendo o Homem
 Que as moscas não davam conta de iluminar o
 Silêncio das coisas anônimas —
 Passaram essa tarefa para os poetas" (BARROS, 1996, p. 45).

Para conseguirmos visualizar o que é a Semiosis, comentaremos um trecho de uma música cantada por Marisa Monte e letras de Carlinhos Brown, em que o jogo de palavras é significativo e ficará mais fácil para visualizarmos a semiosis nas poesias trabalhadas com os alunos.

A boiada seca
 Na enxurrada seca
 A trovoada seca
 Na enxada seca
 Segue o seco sem sacar que o caminho é seco
 Sem sacar que o espinho é seco
 Sem sacar que seco é o Ser Sol
 Sem sacar que algum espinho seco secará
 E a água que sacar será um tiro seco
 E secará o seu destino secará
 Ô chuva, vem me dizer
 Se posso ir lá em cima prá derramar você (BROWN, 1994).

Na letra da música vemos uma constante aliteração da letra S que "conversa" com o conteúdo da música que descreve um lugar seco, árido. A construção e jogo que o autor fez com as palavras faz com que, ao lermos a música, o som do S nos remeta a algo seco por causa do som das palavras criando como que uma sinestesia: o som de S nos remete à sensação de *secura* e o signo seco, citado praticamente em todas as linhas do fragmento, ganha vários significados e não só o de literalmente seco.

Por se tratar de uma classe de 9 ano não seria apropriado e nem proveitoso explicar a Semiosis bruscamente, por isso trabalhamos o ritmo com eles batucando na cadência do poema para demonstrar que toda poesia pode apresentar métrica e musicalidade.

No poema de Gregório de Matos, no final de cada uma das estrofes, o eu lírico sempre repete um verso que informa como a situação é ruim e desesperadora. Esses versos, de cunho negativo, nos finais das estrofes é que dão ritmo ao poema.

Não te espantes, ó Leitor, da novidade, / Pois tudo no Brasil é raridade! / Não te espantes, ó Leitor, da pepineira, / Pois que tudo no Brasil é chuchadeira! / É que tudo que não cheira a pepineira / Logo tacham de maçante frioleira." - A repetição desses versos, aliados ao conteúdo delas, nos passam a mesma sensação que temos ao abrir os jornais todos os dias da semana: a corrupção no Brasil nunca irá acabar, que ela possui um ritmo marcado e cíclico rimado entre os partidos, sejam eles de direita ou esquerda, porém nem todos os leitores conseguem ler e perceber a desonesta métrica brasileira.

O jogo do ritmo e das palavras fazem com que percebamos o caráter cíclico da cultura do "jeitinho brasileiro", da falta de verdade e transparência nas políticas do país que começaram no Brasil colônia e continuam até hoje.

A partir da Semiosis, apresentada no poema de "Sortimento de Gorras para gente de grande tom", pode-se perceber como o texto literário é um trabalho artístico e engenhoso, pensado com precisão, que exige muita disciplina e como Barthes afirma: "consiste em jogar com os signos em vez de destruí-los" (2007, p. 27).

A aula foi finalizada com o pedido de uma produção textual de uma notícia com caráter positivo sobre como eles gostariam que estivessem o cenário político. Eles agora seriam os "autores" da de-

mocracia brasileira. A atividade foi bem recebida por eles e bastante proveitosa.

Depois de todo o preparo da aula e com as análises dos textos, reafirmamos, que literatura é transpiração e que o texto literário, assim como a sala de aula, não aceita uma pequena porcentagem nossa, mas sim a nossa totalidade, pois quando formos analisar os sonetos de Camões, analisar as sutilezas de Machado e percebermos que o mar é realmente português chegamos, talvez sendo pretenciosos demais, a mesma conclusão de que Manuel de Barros chegou: "A terapia literária consiste em desarrumar a linguagem a ponto que ela expresse nossos mais fundos desejos" (BARROS, 1996, p. 7).

Estar em sala de aula e analisar textos literários, como disse Octavio Paz sobre a definição de poesia (PAZ, 2012, p. 21): "é uma viagem à terra natal", é autoconhecimento aplicado em metodologia barthesiana. Talvez uma das mais importantes lições que podemos ensinar aos nossos alunos é a de Manuel de Barros (BARROS, 1996, p. 17): "não saio de dentro de mim nem para pescar" e só devemos "sair" do texto literário apenas para falar sobre o que realmente ela sabe: "muito sobre os homens" (BARTHES, 2007, p. 17).

Sobre estar em sala de aula reafirmamos o que já foi dito por Ricardo Reis (PESSOA, 2003, p. 32):

Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive

E ao leitor que discorda de Ricardo Reis e acha que nada disso vale a pena ou faça sentido, permitimo-nos chamar Alberto Caeiro: "Sinto todo o meu corpo deitado na sala de aula, sei a verdade e sou feliz" (PESSOA, 2003, p. 235)

REFERÊNCIAS

- BARROS, M. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 1996.
- BARTHES, R. **Aula**. 13. ed. São Paulo: Cultrix, 2007.
- BROWN, Carlinhos. Segue o Seco. Intérprete Marisa Monte. In: **Verde, Anil, Amarelo, Cor de Rosa e Carvão**. [S.l.] EMI. Brasil, 1994. Faixa 4 (5 min 5 s).
- GAMA, L. **Primeiras Trovas Burlescas e outros poemas**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- PESSOA, F. **Ficções do interlúdio**. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- MATOS, Gregório de. **Poemas escolhidos/ Gregório de Matos**. Seleção e organização José Miguel Wisnik. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

VII

LEITURA LITERÁRIA:

UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO COM O CONTO

"O BEIJO DA PALAVRINHA" DE MIA COUTO

Michelle Braz Nogueira¹
Denize Nogueira Magalhães²

1. Mestranda do mestrado profissional em Letras- Proletras, Ufac. michellebnogueira@gmail.com
2. Mestranda do mestrado profissional em Letras- Proletras, Ufac. denizenogm@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Muito se discute sobre o tratamento dado a literatura nas escolas e das práticas que a envolve. Tais práticas são consideradas artificiais, pois utilizam-se de atividades isoladas sem a menor ligação com mundo social, o que faz com que a literatura aplicada de uma maneira não contextualizada seja pouco significativa na vida dos estudantes.

Muitas vezes a literatura é desvalorizada pela escola, sendo os textos trabalhados como mera decodificação de palavras, esquecendo-se de proporcionar a interação entre os grupos de leitores. Nesse sentido, a escola torna-se um motivo da falta de estímulo dos estudantes perante a leitura do texto literário. Conforme Rildo Cosson (2014, p. 17) "a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas, todavia para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar o rumo da escolarização".

Percebe-se que a leitura literária nas escolas é considerada algo irrelevante. Do erro de sua utilização nasce o preconceito de que a leitura dos textos é algo complexo, atrelada à ideia deturpada de que os alunos não são capazes de interpretá-los e analisá-los. Desta forma, os próprios alunos interiorizam esta informação, considerando o texto literário uma leitura impossível de ser alcançada, atitude que os afasta ainda mais da prática e do hábito de ler tais textos. Segundo Rouxel (1996, p.81), verifica-se que nas escolas:

[...] a literatura ainda parece ser tratada em sala de aula como objeto decodificável, tendo como base os limites estreitos da superfície textual e as noções do certo e do errado. A partir dessas noções, a escola

contesta a relatividade do erro na leitura literária, não levando em consideração a natureza polissêmica do texto literário e o papel dinâmico do aluno-leitor na recepção textual.

É necessário que a leitura literária seja trabalhada de maneira mais detalhada e não superficialmente, ou interpretada ainda como algo irrelevante. Para isso, torna-se necessário que a escola e o professor busquem alternativas e criem oportunidades para que os alunos entrem em contato com o mundo literário efetivamente, propondo um diálogo com os estudantes para mostrar que a leitura está além de ser um ato mecânico no qual as palavras são apenas decifradas.

Assim, cabe à escola aproximá-los, isto é, mudar essa visão, aproximando os alunos da leitura literária e criando uma ponte, um vínculo, entre o texto e o indivíduo leitor para que entre em contato com diversos mundos.

A literatura é porta para variados mundos que nascem das várias leituras que dela se fazem. Os mundos que ela cria não se desfazem na última página do livro, na última frase da canção, na última fala da representação nem na última tela do hipertexto. Permanecem no leitor, incorporados como vivência, marcos da história de leitura de cada um (LAJOLO, 2001, p. 44).

Vê-se que dominar esse campo é fundamental, pois colabora com a formação de indivíduos capazes de adequar-se às diversas situações discursivas, expressando-se oralmente e por escrito em diferentes padrões de linguagem, adquirindo competências para obter informações, interpretar dados e fatos, criar, recriar, observar, comparar e compreender textos.

Portanto, para que isso ocorra é necessário que o professor seja mediador da prática da leitura literária e que proporcione aos

seus alunos meios para que possam relacionar o texto lido com sua vivência e o mundo exterior o que vai colaborar no processo de formação do sujeito, capaz de compreender o mundo letrado e as pessoas ao seu redor.

2. A PRÁTICA DA LEITURA LITERÁRIA EM SALA DE AULA

Sabe-se que, atualmente, o ensino da literatura nas escolas se dá em um cenário de muitos equívocos. Depara-se com práticas poucas significativas que bloqueiam o desenvolvimento do letramento literário nos alunos. Dentre esses tais equívocos, observa-se professores que consideram o texto literário apenas como um suporte de leitura, onde se localizam informações e fazem interpretações superficiais. Não geram questionamentos, discussões ou a correlação com o mundo que o cerca, não considerando o valor e a apreciação estética que os textos possuem, o que causa a falta de interesse. Cabe ao professor e também ao aluno:

[...] renunciar à imposição de um sentido convencional, imutável a ser transmitido. A tarefa, para ambos é mais complexa, mais estimulante. Trata-se de ao mesmo tempo, partir da recepção do aluno, de convidá-lo à aventura interpretativa com seus riscos, reforçando suas competências pela aquisição de saberes e técnicas. O paradoxo da leitura literária em sala decorre de que lugar de estudos e de aquisição de saberes, ela, de fato, não é apenas mais uma leitura (ROUXEL, 2013, p. 20).

É responsabilidade do professor direcionar e fazer com que seus alunos adquiram confiança para que eles leiam com prazer e sem cobranças para que assim possam retirar de si experiências vividas

que possam contribuir na hora da leitura literária, os fazendo interligar seu cotidiano com o mundo que a literatura oferece e assim a dar sentido, pois,

[...] conseqüentemente, a proposta de que a leitura seja enfatizada na sala de aula significa o resgate de sua função primordial, buscando sobretudo a recuperação do contato do aluno com a obra de ficção. Desse intercâmbio, respeitando-se o convívio individualizado que se estabelece entre o texto e o leitor, emerge a possibilidade de um conhecimento do real, ampliando os limites – até físicos, já que a escola se constrói como um espaço à parte – a que o ensino se submete (ZILBERMAN e ROSING, 2009, p. 35).

Assim, percebe-se que a leitura do texto literário estabelece um elo entre o texto e o leitor, o que o ajuda a estimular vivências que vão contribuir para o enriquecimento do saber, e que o permitirá descobrir um novo mundo.

Além do problema supracitado, verifica-se ainda que o livro didático, ferramenta de auxílio no ensino, não oferece nenhum suporte aos professores como propostas que procurem desenvolver o gosto pela leitura, e que colaborem na construção de um ser crítico diante a sociedade.

Constata-se também, que nos livros utilizados em sala de aula são encontrados textos literários que pouco exploram a criticidade e a criatividade, o que deixa os alunos desmotivados. Esses livros os levam apenas à prática de atividades repetitivas, ou seja, leituras e interpretações de textos que nada acrescentam ao intelecto do aluno. Conforme Zilberman (1988, p. 111):

O livro didático concebe o ensino de literatura apoiado no tripé conceito de leitura-texto-exercício [...] o conceito de leitura e de literatu-

ra que a escola adota é de natureza pragmática, aquele só se justifica quando explicita uma finalidade – a de ser aplicado, investido, num efeito qualquer.

Diante deste contexto, observa-se em sala de aula a dificuldade dos alunos ao interpretarem um texto literário, pois quanto mais opiniões se exigem, mais barreiras os alunos encontram. Não conseguem também relacionar as informações do texto com o seu cotidiano, assim, pode-se afirmar que há uma deficiência no desenvolvimento e formação leitora desses alunos principalmente nas séries iniciais, por isso é importante trabalhar a leitura literária cuidadosamente em sala de aula e dar destaque ao que afirma Silveira (2005, p. 16):

A leitura escolar deve contemplar o aspecto formativo do educando, estimulando-lhe a sensibilidade estética, a emoção, o sentimento [...] o texto literário tem muito a contribuir para o aprimoramento pessoal, para o autoconhecimento, sem falar do constante desvelamento do mundo e da grande possibilidade que a leitura de determinada obra oferece para o descortínio de novos horizontes para o homem, no sentido da formação e do refinamento da personalidade.

É necessário que a leitura literária seja vista e compreendida pelo educando como algo amplo que contemple seu aspecto histórico, cultural e principalmente social, nesse sentido cabe ao docente mostrar todas as peculiaridades que um texto literário possui, e o quanto este pode ser um instrumento colaborador na formação do sujeito, uma vez que mostram valores, costumes e ideologias, demonstrando fatos que contribuem para a discussão e proporcionam um ensino humanizador, pois segundo Candido (2011, p. 177) a literatura:

[...] é fator de humanização e, sendo assim, confirma o homem em sua humanidade inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e inconsciente. Neste sentido ela pode ter importância equi-

valente a das formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar. Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles.

Vale ressaltar ainda, que o ensino da literatura se concretiza pela interação significativa entre leitor e texto, concomitante ao contato com o objeto de estudo e as metodologias de leitura aplicadas pelo professor. Assim, para que o ensino da literatura seja eficaz e o letramento se concretize na escola, é preciso considerar que:

Pensar o ensino da literatura e suas modalidades práticas supõe que se defina a finalidade desse ensino. É a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção - que é prevista aqui. É também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que esse ensino da literatura vislumbra (ROUXEL, 2013, p. 20).

Portanto, busca-se através da leitura literária fazer com que os alunos lancem um olhar crítico perante a sociedade em que vive, e retirem do texto lido ensinamentos que colaborem na formação de sua personalidade e na construção de sua autonomia.

3. A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO LITERÁRIO NO MEIO ESCOLAR

Sabe-se que é necessário sempre enfatizar em sala de aula a importância da leitura e escrita para vida dos discentes e dar ênfase ao que disse Santos *et al.* (2012, p. 17):

Ler e escrever são também ferramentas para comunicar, ampliar o conhecimento, instrumento para criar identidade, perfil pessoal e pro-

fissional, uma vez que somos seres construídos pela linguagem e, pelo melhor ou pior desempenho na comunicação oral ou escrita, adquirimos ou não status e poder dentro da comunidade a que pertencemos.

É através da utilização da linguagem que conquistamos um lugar diferenciado em nossa sociedade, interagimos e criamos vínculos, além de ampliarmos a competência linguística, colaborando, assim, para a formação do ser letrado. Nesta concepção, deve-se criar condições para levar crianças e adultos a aquisição de competências de leitura e escrita que os levem a fazer uso destas nas práticas sociais, desenvolvendo efetivamente seus conhecimentos e suas habilidades, pois conforme afirma Soares (2012, p. 72) "letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e a escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social".

Logo, dentre os diversos níveis e diferentes tipos de letramentos, que não se restringem apenas a aquisição de habilidades de leitura e escrita, mas sim os que fazem essas habilidades serem significativas em seu uso na sociedade, está o letramento literário, que além de trabalhar com práticas de escrita literária, traz práticas com leitura de textos literários que desempenham um papel de grande importância na construção de um indivíduo leitor, não apenas de livros, mas também leitor de suas próprias experiências e do mundo em que vive. Conforme Paulino e Cosson propõe (2009, p. 67)

Definir o letramento literário como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos. Aqui convém explicitar, em primeiro lugar, que considerar o letramento literário um processo significa tomá-lo como um estado permanente de transformação, uma ação continuada e não uma habilidade que

se adquire como aprender a andar de bicicleta ou um conhecimento facilmente mensurável como a tabuada de cinco. Também deve ficar claro que o letramento literário não começa e nem termina na escola, mas é uma aprendizagem que nos acompanha por toda a vida e que se renova cada leitura de uma obra significativa.

Percebe-se que a literatura tem o poder de se apropriar e transformar aquilo que se recebeu na leitura, e que permite aos leitores atribuir diversas interpretações que irão depender não somente do que foi dito nas entrelinhas, mas também da ligação de seu repertório cultural com o que leva dentro de si e ainda os interesses que movem cada ideia dita, pois como afirmam Paulino e Cosson (2009, p.69) "a literatura permite que o sujeito viva outro na linguagem, incorpore a experiência do outro pela palavra, tornando-se um espaço privilegiado de construção de sua identidade e de sua comunidade".

O letramento literário se diferencia da simples leitura literária realizada na escola, pois não se manifesta através de leituras mecânicas, individuais, sem nenhuma perspectiva de troca entre leitor, texto e o mundo no qual se está inserido, assim como afirma Aguiar (2013, p. 153):

Ler, no entanto, não é apenas decifrar um código: é perceber a interligação lógica dos significados, as relações entre eles e, o que é mais importante, assimilar o pensamento e as intenções do autor, confrontar ideias apreendidas com os conhecimentos anteriores sobre o assunto, dialogar com o autor, posicionando-se diante dele, e utilizar os conteúdos ideativos adquiridos em novas situações.

É notório afirmar que a construção do ser letrado não somente se dá pelas experiências vividas, mas também pela aquisição de experiências adquiridas pela leitura. Os conhecimentos trazidos dos textos e relacionados a outras vivências, contribuem com a construção

da identidade do leitor, podendo transformar seu comportamento e enriquecer seu leque de interpretações a cerca do mundo. "É por isso que o contato com a literatura é tão fundamental ao desenvolvimento do ser humano. E é por essa razão que concebemos o letramento literário como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos" (PAULINO E COSSON, 2009, p. 70).

A dificuldade de se obter o letramento literário vem do pensamento de que os textos literários muitas vezes são considerados meros objetos advindos de nossa herança cultural e assim são tratados em nossas escolas abstratamente, sem uma leitura mais profunda, arraigada tão somente às características informacionais, tais como: períodos, estruturas as quais determinados textos pertencem, extraindo análises superficiais dos conteúdos presentes nas obras, o que impede a formação do verdadeiro leitor literário, ou seja, aquele que mantém um contato direto com textos e suas vivências.

Essa visão dificulta o trabalho com as obras, pois muitas vezes neste ambiente de ensino, se recusa o que é insólito, e se permite o que é mensurável, o que colabora com a formação do aluno repetidor que, como afirma Paulino e Cosson (2009, p. 71), é aquele "cuja competência mais valorizada é dizer aquilo que o livro didático ou professor já disse, quanto mais literal a repetição melhor". Este aluno muitas vezes está limitado a responder o que está no livro didático, não sendo capaz de ser dono de suas próprias opiniões e não desenvolvendo seu poder questionador.

Dessa forma, necessita-se que a escola busque caminhos que sejam possíveis para formar leitores críticos e autônomos e assim al-

cançar o letramento literário, e que este possa contribuir para que os alunos encarem as exigências que a sociedade os apresentará durante sua vida.

4. LEITURA DO CONTO "O BEIJO DA PALAVRINHA" DE MIA COUTO: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II

Refletindo sobre o ensino da literatura no meio escolar e pensando em colaborar com o letramento literário dos alunos, para que se formem sujeitos críticos, autônomos e que cooperem em suas práticas sociais, propõe-se uma atividade de letramento literário através da leitura do conto africano "O beijo da Palavrinha" de Mia Couto, que irá trazer contribuições para formação de leitores, além de estabelecer diálogos entre a cultura e literatura nacional e africana. Esta atividade será desenvolvida no Ensino Fundamental II.

Sabe-se que proporcionar aos alunos diversos tipos de leituras é fundamental para ampliação da visão de mundo. Levar a literatura africana para sala de aula é também cumprir o que determina a lei 10.639/03 que insere o ensino da História e Cultura Africana no currículo das escolas brasileiras. É mostrar aos alunos um outro lado da África, diferente da imagem de miséria usualmente focada por telejornais ou revistas, apresentando traços culturais diferentes através de histórias que podem ser usadas para reflexão e humanização das pessoas, pois segundo Candido a humanização nada mais é que

[...] 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 capa-

cidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós uma quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 2011, p. 249).

A escolha do texto se deu, além das justificadas supracitadas, pelo fato de pertencer ao gênero conto, configurando uma narrativa curta com grande potencial de exploração em sala de aula. Esse gênero possibilita a leitura do texto junto com os alunos durante a aula, e o conseqüente estímulo, por meio das discussões, ao universo interpretativo dos leitores presentes, além de instigá-los a gostar sempre mais da leitura literária, pois

[...]a leitura de contos pode estimular o aluno-leitor a encontrar, na leitura literária, uma forma lúdica de entender melhor sua própria realidade. Ao ler narrativas curtas, que exijam uma resposta mais rápida e dinâmica do receptor, o aluno pode se sentir mais atraído pelo texto (SILVA, 2005, p. 93).

5. METODOLOGIA

Breve conhecimento do gênero conto

Ao iniciar a proposta sugere-se que os professores antes de aplicá-la, preparem aulas que exponham o conceito e características deste gênero, para que os alunos já se familiarizem com a estrutura do texto literário que será aplicado e assim possa ajudá-lo tanto na etapa de leitura quanto na de interpretação. Conhecer o gênero é fundamental para que desperte o interesse pelo texto e também se obtenha resultado satisfatório nas atividades propostas a seguir.

Motivação

Nesta etapa os alunos terão o primeiro contato com texto a ser trabalhado. Isto será feito por meio das ideias expostas pelo professor, de maneira que serão estimulados a criar uma primeira ligação com texto. No conto "O beijo da palavrinha", a protagonista Maria Poeirinha é uma menina simples até em seus sonhos e nunca vira o mar. Portanto, no primeiro momento, os alunos escutarão a música "Azul da cor do Mar"³ de Tim Maia e após a discussão sobre o conteúdo abordado pela canção, responderão à pergunta: "Qual o tamanho de seus sonhos?". Desta forma os alunos serão estimulados, por meio da reflexão da música e da resposta à pergunta, ao tema que será abordado na obra.

Introdução

Nessa etapa será apresentada as imagens contidas no livro, propondo aos alunos que identifiquem qual o continente e país de origem da obra. Em seguida se percorrerá sobre vida e obra do autor e do ilustrador do livro, pois é imprescindível que o aluno possa conhecer com mais detalhes pontos que são poucos explorados na hora do conhecimento de uma obra, isto lhe despertará curiosidade para buscar e conhecer novas obras do mesmo autor ou sobre o mesmo tema. Após essa etapa se dará ênfase, ainda, ao porquê da escolha do texto e por fim, se apresentará a obra física, como está composta e as informações contida nela.

3. Disponível em: <http://youtube.com/watch?v=Htv6bEsEdHk>

Figura 1⁴

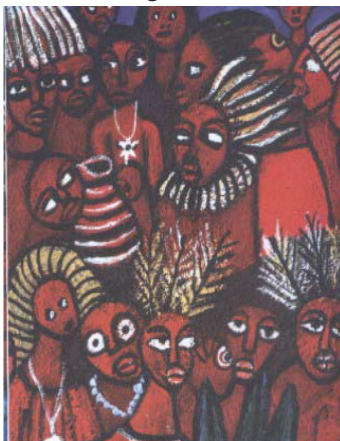


Figura 2⁴



Figura 3⁴



4. Figuras 1, 2 e 3 – Ilustrações de Malangatana do livro “O beijo da palavrinha” de Mia Couto, pela editora Língua Geral.

Leitura

Os alunos colocarão as carteiras dispostas em círculos, e, primeiramente, irão ouvir a história narrada por meio de áudio⁵, o que deixará a leitura subsequente mais interessante, pois infere-se que terão uma nova visão durante a leitura da obra física. Em seguida, a leitura será feita diretamente do livro (ou fotocópia) de forma silenciosa pelo aluno e, por último, pelo professor, que lerá em voz alta.

Após as etapas supracitadas, os alunos lerão o conto em voz alta dando destaque às imagens contidas no livro. A cada parte lida será feita a reflexão, relacionando o texto com a ilustração de Malan-gatana⁶ e logo após será dado ênfase aos pontos principais da leitura como:

Significado das palavras (vocabulário);

1. Personagens e significado dos nomes;
2. A situação inicial, narrador e tempo;
3. O conflito principal da narrativa;
4. O clímax e o desfecho da narrativa;
5. E, principalmente, o conteúdo temático.

O segundo e o quinto tópicos (personagens e significados dos nomes e conteúdo temático) terão destaque, pois discutir a simbologia dos nomes das personagens levará o aluno a compor as características psicológicas e emocionais dos mesmos em cada fato importante citado no conto, o que será essencial na correlação do conteúdo te-

5. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OIQ3f9O9nG4>>.

6. Ilustrador da primeira edição do livro "O beijo da palavrinha" pela editora Língua Geral.

mático com suas vivências, o levando a reflexão e as várias interpretações que o texto literário pode dar, além de proporcionar diversos questionamentos que contribuirão para a formação do aluno.

Todas essas questões serão discutidas pelos alunos durante os intervalos, com o intermédio do professor, que levará em consideração o ritmo da turma. Devido ao texto ser curto, sugere-se dois intervalos para que, conforme surjam indagações e dúvidas durante a leitura, as dificuldades sejam, assim, sanadas.

Interpretação e Produto final

Na interpretação, indica-se, no primeiro momento, que se faça uma reflexão individual com os alunos. Através de um pequeno texto, propõe-se que escrevam: as emoções sentidas e seu posicionamento diante do texto abordado e sobre as ilustrações contidas nele; suas impressões sobre os personagens e a relação do nome com as características físicas e psicológicas; e, por fim, a opinião sobre o desfecho da narrativa. Propõe-se, no segundo momento, que esses textos sejam compartilhados com a turma para que haja a integração das ideias e a troca de impressões, pois através da reflexão em conjunto é que os alunos poderão visualizar como o texto literário pode oferecer diversos tipos de interpretações e ainda nos fazer experimentar vivências por meio da leitura.

Recomenda-se para a complementação desta atividade, exercícios que interliguem a linguagem verbal e não-verbal, o que será feito via a pergunta: *E se Maria Poeirinha tivesse conhecido o mar?* Assim,

sugere-se a reescrita da narrativa mantendo presentes, além de Maria Poerinha (personagem principal da história), o seu irmão Zeca Zonzo e seu tio Jaime Litorâneo. Ainda será solicitado uma nova ilustração para a história adaptada.

Para que atividade envolva toda a turma, possibilitando a participação de todos no trabalho proposto, orienta-se que a atividade seja realizada em grupos de três ou quatro componentes, a fim de gerar o compartilhamento das ideias durante a escrita e na composição das ilustrações.

Assim, para a finalização desse trabalho e para que todo o esforço dos alunos seja reconhecido, indica-se a elaboração de um livro que contenha todas as histórias produzidas por eles e suas ilustrações. No final da elaboração propõe-se ao professor a organização de um pequeno evento cultural dentro da escola, no qual será apresentado todos os textos elaborados, juntamente com a distribuição de exemplares.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta proposta, procura contribuir para o aperfeiçoamento do professor, de maneira que ele possa refletir a cerca da importância da leitura literária em sala, leitura esta, fundamental para a formação dos educandos, pois os transforma em alunos ativos, críticos e reflexivos.

É visível a necessidade de darmos uma nova cara ao ensino da literatura e buscar um ensino mais significativo para nossos alunos, criando metodologias que sejam eficazes e que se distanciem daquele ensino da literatura estéril, que por muito tempo permeou nossas escolas e deixou nossos discentes estagnados, alienados e sem nenhuma perspectiva de se desenvolver perante a sociedade em que vivem.

Além disso, espera-se que ao final do desenvolvimento da proposta, os educandos sintam-se atraídos pela leitura do texto literário, tornando-a um ato prazeroso para eles, e assim sejam encorajados a buscar novos desafios através dos textos lidos, transformado-se em leitores assíduos e mostrando-se flexíveis a novas atividades relacionadas a leitura literária, uma vez que ela está presente em todos os momentos de nossas vidas, principalmente fora da sala de aula.

Cabe ainda ressaltar que a proposta não é imutável, mas sim uma atividade que se adapta a mudanças, permitindo ao professor se apropriar da ideia revestindo-a não só com suas características, mas também com as de seus alunos. Possam, inclusive, investir em práticas letradas que permitam uma interação e que sejam questionadoras para assim reconstruir a identidade dos educandos através da leitura e escrita literária.

Por fim, espera-se que a leitura literária seja um veículo de conhecimento e que através dela os alunos possam adquirir habilidades, que perpassem as diversas áreas do conhecimento, auxiliando-os no alcance do letramento literário e de outros campos do letramento.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de. **O saldo da leitura**. In: DALVI, Maria Amélia; RESENDE Neide Luiza de (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.
- CANDIDO, Antônio. **O Direito à Literatura**. In: CANDIDO, Antônio. **Vários Escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2011.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário: Teoria e Prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- COUTO, Mia. **O beijo da palavrinha**. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2006.
- LAJOLO, Marisa. **Literatura: leitores & leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.
- PAULINO, G.; COSSON, R. **Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola**. In: ZILBERMAN, R.; ROSING, T. M. K. (Org). **Escola e Leitura: velhas crises, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.
- ROUXEL, Annie. **Aspectos metodológicos do ensino da literatura**. Tradução de Neide Luzia de Rezende. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.
- ROUXEL, Annie. **Ensigner la lecture littéraire**. Rennes: Presses Universitaires, 1996.
- SANTOS, Leonor Werneck dos; CUBA RICHE, Rosa; TEIXEIRA, Cláudia de S. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contextos, 2012.
- SILVA, Ivanda Maria Martins. **Literatura em sala de aula: da teoria à prática escolar**. Recife: Programa de Pós-Graduação da UFPE, 2005.
- SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Modelos Teóricos e estratégias de leitura de leitura: suas implicações no ensino**. Maceió: EDUFAL, 2005.
- SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino de literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.
- ZILBERMAN, R.; ROSING, Tânia M. K. **Escola e leitura: Velha crise novas alternativas**. São Paulo, Global, 2009.

VIII

**EXERCÍCIO DE LEITURA EM
FRAGMENTO**

Nátalia Oliveira Jung¹

1. Bacharel em Ciências Sociais com habilitação em Antropologia pela Universidade Federal do Acre e graduanda em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Acre.

Aprende-se a ler vivendo. É uma das constatações de Maria Helena Martins (1986) em seu pequeno (porém certo) livro que busca responder à pergunta: o que é leitura? A capacidade de dar sentido às coisas e a própria leitura independente do signo que as representam. A apreciação do universo possível de ser lido, que não somente o escrito, é condição inata ao ser. A leitura se faz mediante o diálogo entre leitor e objeto lido, independente da linguagem que o veicula, ou seja, é possível se ler sons, imagens, gestos, acontecimentos e, também, letras. Desta forma, não se exclui o sujeito analfabeto ou iletrado do universo da leitura, tirando-se o poderio e ostentação da figura letrada e intelectualizada, cujo maior fazer é a dominação dos que "sabem" aos que "não sabem" ler. Seguindo o pensamento de Maria Helena, há três diferentes níveis de leitura: o sensorial, o emocional e o racional.

Perceber o texto, sua forma, cheiro, cores ou quais sejam os sentidos a tomar consciência do que está por vir, faz parte da habilidade sensorial da leitura. Gostar ou não do que se lê, o nível de envolvimento do leitor com a obra, ou seja, as emoções que lhe provocam, cabem ao nível emocional. O diálogo com texto, a implicação do leitor com seu conteúdo e a insistente busca de compreensão de sua mensagem, forma ou a relação entre ambas, cabe ao racional. Porém, não há uma hierarquia entre os níveis, como também a existência isolada de cada um. A inter-relação da sensação, emoção e razão é própria da condição humana.

Assim, criar condições de leitura não implica apenas alfabetizar ou propiciar acesso aos livros. Trata-se, antes, de dialogar com o leitor sobre a sua leitura, isto é, sobre o sentido que ele dá, repito, a algo

escrito, um quadro, uma paisagem, a sons, imagens, coisas, ideias, situações reais ou imaginárias. (MARTINS, 1986, p. 34)

Caminhando nestes trilhos, propomos um exercício de leitura, embora de um texto com letras e espaços e sons e tudo o mais que lhe configure como um poema, tentaremos vê-lo, também, como imagem. De acordo com Ezra Pound (2013), há, na linguagem escrita, duas formas de se absorvê-la: uma através do som, representado pelas letras; e outra através de figuras que representam figuras, ou seja, o desenho de uma coisa, que possui um certo significado, como coisa ou junção de coisas. Nosso exercício será tentar absorver o poema "Fragmento de um mapa do lirismo português" de E. M. Melo e Castro² como som e imagem. Utilizaremos, também, a perspectiva da poética Fluxus, cuja percepção de arte abrange a união de diferentes mídias, o que nos faz considerar o poema apresentado na Imagem 1 não só como uma obra literária, mas também visual.

Imagem 1 - Poema

Fragmento de um Mapa
do Lirismo Português

onde lágrima
lá rima
com ama
sobra
um g de
gosto
gana
tem
um ri
de riso
amargo
onde
amar
é gosto
gasto
e o
amor é só
a lágrima
derrama

2. Tomaremos como fonte bibliográfica o livro Antologia para iniciantes, de E. M. de Melo e Castro, cujo poema Fragmento de um mapa do lirismo português foi retirado como uma foto da página 78 do livro, no intuito de reforçar a ideia de imagem

Expoente da poesia experimental em Portugal, o autor E. M. de Melo e Castro dialoga abertamente com as artes visuais embebido na noção da arte conceptual, ou seja, a arte que se envolve mais com o conceito e a ideia artística, do que com o produto em si (FREIRE, 2006). Ao considerarmos os aspectos visuais em detrimento do conteúdo construído pelo arranjo das letras, teremos a oportunidade de dialogarmos com o título do poema, que de imediato nos propõe uma imagem: um mapa.

Mas antes, um pouco de contextualização a respeito da poesia experimental, uma vez que estamos falando de mapa, digo, de poema, digo, de ambos. A poesia experimental surge em Portugal pouco depois da poesia concreta no Brasil. Ambas são vozes de um movimento maior e que atingiu diferentes manifestações artísticas, das artes plásticas à dança: a arte conceptual (ou conceitual). Fruto das vanguardas europeias, principalmente do dadaísmo, esta vertente artística pretende desvalorizar a arte quanto mercadoria, mas valorizar o ato artístico que gera a obra em detrimento da obra acabada. A mistura de diferentes formatos artísticos, chamado de intermídia, também se apresenta fortemente neste período, tendo o movimento Fluxus³ como aglutinador de artistas defendendo esta forma de fazer arte. Sobre a constituição da matéria artística intermídia, afirma Ken Friedman, um dos membros do Fluxus:

Se não há fronteira entre arte e vida, não deveria haver entre as diferentes formas de arte. Para fins da narrativa da história, das discussões e distinções é possível referir-se às diversas formas de arte separadamente, mas o sentido intermídia frequentemente inclui arte

3. Movimento artístico iniciado na década de 60 por artistas de diferentes expressões, no intuito de contestar a arte como instituição, destruindo convenções e disseminando a criação coletiva de músicos, artistas visuais e escritores (FREIRE, 2006).

oriunda de diferentes raízes, de muitas mídias que se multiplicam em novos híbridos. Imagine uma forma de arte que seja composta 10% de música, 25% de arquitetura, 12% de desenho, 18% de ofício de sapa-teiro, 30% de pintura e 5 % dos mais diversos cheiros. Como seria essa arte? (apud FREIRE, 2006, p. 16)

Inspirados neste pensamento da poética Fluxos, é que vamos abrir os sentidos para interpretar a imagem poética proposta por Melo e Castro. Num primeiro passar de olhos no poema, mesmo antes de sua leitura completa, já é possível observarmos a existência de lacunas. Ao início, meio ou final dos "versos" (que preferimos chamar de linhas), há espaços livres que nos chamam a atenção de imediato. Causam, até mesmo, um certo desconforto como na linha 16 "e o". Uma letra "e", um grande espaço e uma letra "o". Que coisa mais sem sentido, se analisado pelo aspecto semântico da suposta "frase" no suposto "verso". No entanto, se considerarmos que um mapa é uma representação visual em escala menor de determinado espaço geográfico, possuindo partes preenchidas e partes não preenchidas, não poderemos nos assustar, afinal, o título nos assegura de que se trata de um mapa. Aliás, não apenas um mapa, mas fragmentos de um mapa, no que seja: do todo (o lirismo português), temos uma imagem minimizada (o mapa); da imagem temos fragmentos apenas. Restou-nos, portanto, a leitura dos fragmentos. Pedacos de um todo distribuídos em algumas palavras inteiras, partidas e letras soltas, permeados por espaços vazios.

A respeito de espaços vazios, lacunas, silêncios, recorreremos ao célebre John Cage, um expoente da arte conceptual sobretudo na música (e membro do Fluxos). É sabido que música se faz de som e

silêncio. Isto nunca foi questionável na percepção da música tradicional até o surgimento de Cage, que concorda plenamente, porém afirma que no silêncio não há ausência de som, mas sim um preenchimento de pausa no som, não uma ausência.

(...) o que observamos na prática não é a ausência de uma presença, mas a presença de uma ausência: uma ausência que se faz ouvir, que faz diferença, que produz. O intérprete não pára de fazer música durante a pausa: ele a vive, a integra em seu discurso musical, assim como o orador integra as pausas, as pontuações e as respirações em seu discurso (HELLER, s/d).

Portanto, o vazio também diz, não está ausente de significado, mas propenso a este. A célebre frase de Cage "nenhum som teme o silêncio que o extingue, e não há silêncio que não esteja grávido de sons" é também afirmada por Merleau-Ponty (2000, p. 200) a respeito do que é visível e invisível: "o visível possui, ele próprio, uma membrura de invisível, e o in-visível é a contrapartida secreta do visível". E é nesta perspectiva que olhamos para as lacunas do Fragmento.

No visível há "lágrima", "rima", há "gosto", "gana". Nas lacunas não há nada, e há todo o lirismo português que já foi feito, está sendo feito, está para fazer. No visível estão os fragmentos. No vazio, no silêncio, estão também fragmentos do secreto visível, silêncios prenhes de som que coadunam com o som, as letras, as palavras. Em "lá rima" parece nos oferecer um sentido fechado, mas o espaço "vazio" entre "lá" e "rima" é um "g" extirpado da "lágrima" que logo abaixo é denominado de "sobra" em "um g de" vindo a ser preenchido de significados novamente em "gosto/ gana" e mais adiante em "é gosto/ gasto". E

nesta dança de signo e espaço, múltiplos significados podem ser dali interpretados, dando crédito à Barthes (2007) e sua Semiosis - a força literária que faz dos signos um jogo a ser jogado de acordo com as regras do intérprete e não um jogo a ser destruído por convenções de discursos alheios aos sentidos de quem se propõem a jogar, a entrar na dança dos signos, visíveis ou in-visíveis. Com o mesmo tom, o próprio Melo e Castro (1993, p. 78) afirma:

O poema é, pois, um modelo de linguagem, não modelo como paradigma a seguir para cópia, com ideias excelsas, fora do mundo dos homens. Não, ele é antes uma construção linguística que contém realmente uma sobrecarga de possibilidades significativas (...).

Portanto, lemos/vemos (ou revelamos?), no *Fragmento*, a imagem de fragmentos de um mapa do lirismo português, sem a preocupação com as lágrimas, as rimas ou o amor derramados ou não. Ocupamo-nos da imagem do mapa, o que nela é terra, continente, ilhas, rios e mar. De cada letra (como o "g") extirpada de sua palavra continente (como "lágrima"), escorre um veio d'água a serpentear por ilhas de "riso amargo", buscando vazão em rios maiores que cortam territórios "onde amar" segue fluindo para derramar-se ao mar. E o mar nada mais é que a junção de todo o vazio e silêncio grávidos de signos, provavelmente espalhados pelo restante do mapa deste lirismo português. Lembrando que esta imagem é apenas um fragmento. Conforme Kandinski (2015, p. 57): "assim, cada arte chega, pouco a pouco, ao ponto em que se torna capaz de exprimir, graças aos meios que lhe são próprios, o que só ela está qualificada para dizer".

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **Aula – Aula inaugural da Cadeira de Semiologia Literária do Colégio de França**. [trad. Leyla Perrone-Moisés]. São Paulo: Cultrix, 2007.

FREIRE, Cristina. **Arte conceitual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

HELLER, Alberto A. **John Cage e a poética do silêncio**. Disponível em: <<http://www.albtohell.com.br/upload/0/25.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

KANDINSKY, Wassily. **Do espiritual na arte**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

MARTINS, Maria Helena. **O que é Leitura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

MELO E CASTRO, E. M. de. **Antologia para inici-antes**. Vila Nova de Gaia: Editora Ausência, 2003.

MELO E CASTRO, E. M. **O fim visual do século XX**. São Paulo: Edusp, 1993.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. Trad. Gianotti e D'Oliveira. São Paulo: Perspectiva, 2000.

POUND, Ezra. **A B C da Literatura**. Trad. Augusto de Campos e José Paulo Paes - 12. ed. São Paulo: Cutrix, 2013.



Edufac