



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CENTRO DE EDUCAÇÃO LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL
EM LETRAS – PROFLETRAS

JOSÉ RANDSON SILVA SANTOS

**A JORNADA DE ROBINSON CRUSOÉ: UM CAMINHO PARA O
ENSINO DE LITERATURA ENTRE O TEXTO E A IMAGEM**

Rio Branco - Acre

2015

JOSÉ RANDSON SILVA SANTOS

**A JORNADA DE ROBINSON CRUSOÉ: UM CAMINHO PARA O
ENSINO DE LITERATURA ENTRE O TEXTO E A IMAGEM**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, para a obtenção do título de Mestre em Letras, pela Universidade Federal do Acre - UFAC.

Orientadora:
Prof.^a Dr.^a Gisela Maria de Lima Braga Penha

Rio Branco - Acre

2015

© SANTOS, J. R. S., 2015.

SANTOS, José Randson Silva. **A jornada de Robinson Crusóé: um caminho para o ensino de literatura entre o texto e a imagem.** Rio Branco, 2015. 97f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Universidade Federal do Acre, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Programa de mestrado Profissional em Letras.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

S237j Santos, José Randson Silva, 1977-

A jornada de Robinson Crusóé: um caminho para o ensino de literatura entre o texto e a imagem / José Randson Silva Santos. -- Rio Branco: UFAC/Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, 2015.

97f; 30 cm

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Federal do Acre (UFAC), como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profª Dra. Gisela Maria de Lima Braga Penha.

Inclui CD-ROM contendo o filme Robinson Crusóé, caderno de proposta metodológica do professor: Construindo narrativas e bibliografia.

1. Literatura - Estética da recepção. 2. Filme. 3. Obra literária. 4. Forças da literatura. 5. Jauss, Hans Robert, 1922-1997. I. Título.

CDD: 801.93

CDU: 82.09

Agostinho Sousa Crb11-547

Rio Branco - Acre
2015

JOSÉ RANDSON SILVA SANTOS

**A JORNADA DE ROBINSON CRUSOÉ: UM CAMINHO PARA O
ENSINO DE LITERATURA ENTRE O TEXTO E A IMAGEM**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, para a obtenção do título de Mestre em Letras, pela Universidade Federal do Acre - UFAC.

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Gisela Maria de Lima Braga Penha
Universidade Federal do Acre – UFAC

Prof.^a Dr.^a Margarete Edul Prado de Souza Lopes
Universidade Federal do Acre – UFAC

Prof. Dr. João Carlos de Souza Ribeiro
Universidade Federal do Acre – UFAC

Prof. Dr. Danglei de Castro Pereira
Universidade Nacional de Brasília – UNB

A Deus, por seu infinito amor e atenção;

Aos meus pais e irmãos, com gratidão pela família;

À minha esposa, companheira na jornada;

Aos meus professores, pela riqueza de sabedoria;

Aos estudantes do Ensino Fundamental.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por tornar esse momento possível em minha vida;

Agradeço especialmente a minha orientadora Prof.^a Dr.^a Gisela Maria de Lima Braga Penha, por ter acreditado em meu projeto, pelos conselhos, e acima de tudo, pela humildade e atenção;

Agradeço a Prof.^a Dr.^a Margarete Edul Prado de Souza Lopes, pelas suas contribuições no trabalho e por sua paixão envolvente pela Literatura;

Ao Prof. Dr. João Carlos de Souza Ribeiro pelo seu carisma, dedicação e amor pela Arte Literária que nos fascina;

Ao Prof. Dr. Danglei de Castro Pereira, que apesar da distância, aceitou fazer parte deste projeto e soube conduzir com apreço, as orientações;

Aos professores do Mestrado Profissional em Letras, pela paciência, dedicação, conhecimento e amizade, além das enormes contribuições para minha prática escolar;

À minha esposa, Maria Valdejane Santos de Sousa pelo incentivo, companhia, paciência e ajuda nos afazeres, deixando-me inteiramente à vontade para dedicar-me às pesquisas;

À minha mãe, Tereza Rodrigues Silva dos Santos, pois sem ela dificilmente teria chegado até aqui, devido suas orações, amor e atenção;

À minha irmã, Marlúcia Silva dos Santos, juntamente com seu esposo Rodney Clementino da Silva e seu filho Thalisson Clementino dos Santos pela acolhida em seu lar e pela dedicação fraternalmente divina;

Em memória de meu pai Ricardo Francisco dos Santos que pela sua dedicação e amor à família, soube conduzir os filhos nos caminhos do trabalho, da honestidade e do respeito à vida e, por graça e merecimento, permanece vivo em minhas lembranças.

Entendo por literatura não um corpo ou uma sequência de obras, nem mesmo um setor de comércio ou de ensino, mas o grafo complexo das pegadas de uma prática: a prática do escrever.

Roland Barthes*

RESUMO

SANTOS, José Randson Silva. **A jornada de Robinson Crusóe: um caminho para o ensino de literatura entre o texto e a imagem.** 2015. 97 f. Dissertação (Mestrado) – Mestrado Profissional em Letras - Universidade Federal do Acre, Rio Branco AC, 2015.

Este trabalho está focado no ensino de literatura com apreciação das forças contidas na obra literária segundo Roland Barthes e na Estética da Recepção. O foco de análise está concentrado na relação existente entre o texto literário e o filme. Tem por objetivo, explorar a aplicação de uma metodologia, que corresponda com a verdadeira dimensão da literatura e com a busca da identificação do leitor com o texto literário e o filme, além de propor um caminho que vise percorrer as questões mais importantes dessa relação. Destina-se às turmas de nono ano do ensino fundamental. As bases teóricas que sustentam as argumentações deste texto fundamentam-se, principalmente, nas considerações de Roland Barthes, autor que procura encarar o texto literário, explorando nele as expansivas forças literárias e, também, nas concepções de Hans Robert Jauss, responsável por reflexões em torno do papel do leitor diante da obra. E, além do mais, empreende as concepções voltadas ao uso e abrangência do filme; a condição da personagem de ficção, com seu poder representativo e influência sobre o leitor; e o processo de leitura, possibilitando ao educando o encontro com os sentidos do texto. As abordagens metodológicas configuram a ideia de jornada, fazendo com que os estudantes percorram o processo de leitura na companhia da personagem de ficção, procurando identificar-se nas mais diversas situações. O procedimento utilizado para confirmar as teorias sobre a dimensão e valor da obra será o de mostrar diretamente no texto os eventos que expressam e justificam tais concepções. O corpo deste trabalho segue pautando o olhar sobre a tela, o contato com o texto literário, a postura do leitor e a metodologia traçando um paralelo com a teoria e a aplicação dela, na sala de aula. Além do mais, busca se desvencilhar dos procedimentos de leitura, que visam, apenas, focar um olhar sobre a estrutura do texto e sua ordem sintática.

Palavras-chave: Filme, Obra literária, Forças da literatura, Estética da Recepção.

ABSTRACT

SANTOS, José Silva Randson. The journey of Robinson Crusoe: a path to the teaching of literature between the text and the image. 2015 97 f. Thesis (MS) - Professional Master of Arts - Federal University of Acre, Rio Branco AC, 2015.

This work is focused on the teaching of literature with appreciation of the forces contained in the literary work according to Roland Barthes and Aesthetics of Reception. The focus of analysis is focused on the relationship between the literary text and film. It aims to explore the application of a methodology, corresponding to the full extent of the literature and the reader's identification of search with the literary text and film, as well as proposing a path that seeks to go through the most important issues in this regard. It targets groups of ninth grade of elementary school. The theoretical basis supporting the arguments of this paper are based primarily on considerations of Roland Barthes, an author who seeks to face the literary text, exploring its expansive literary forces and also in the conceptions of Hans Robert Jauss, responsible for reflections around the reader's role on the project. And, furthermore, undertakes the conceptions focused on the use and scope of the film; the condition of fictional character, with its representative power and influence on the reader; and the process of reading, enabling educating the encounter with the text directions. Methodological approaches shape the journey of idea, causing students traverse the reading process in the fictional character of the company, seeking to identify themselves in different situations. The procedure used to confirm the theories about the size and value of the work will be to directly display the text events that express and justify such conceptions. The body of this work follows basing the look on the screen, the contact with the literary text, the reader's approach and methodology drawing a parallel with the theory and application of it in the classroom. Moreover, it seeks to shake the reading procedures, which aim only, to focus a look at the structure of the text and its word order.

Keywords: Film, Literary work, Literature forces, Aesthetic Reception.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 BASES TEÓRICAS	17
2.1 A adaptação da obra literária para o cinema.....	17
2.2 A personagem de ficção no romance e no cinema	21
2.3 As forças da literatura.....	25
2.4 A Estética da Recepção: as contribuições de Hans Robert Jauss	31
2.5 A leitura do texto literário e o leitor como produtor de sentidos.....	39
3 METODOLOGIA	49
4 CONSTRUINDO NARRATIVAS	63
4.1 Primeiro módulo: apresentação do projeto	63
4.2 Segundo módulo: atividade com o filme	66
4.2.1 Primeira atividade com o filme	67
4.2.2 Segunda atividade com o filme	67
4.2.3 Terceira atividade com o filme.....	67
4.2.4 Quarta atividade com o filme	69
4.3 Terceiro módulo: atividade com a obra literária	70
4.3.1 Primeira atividade com a obra literária.....	71
4.3.2 Segunda atividade com a obra literária.....	73
4.3.3 Terceira atividade com a obra literária	76

4.3.4 Quarta atividade com a obra literária	81
4.4 Quarto módulo: Estética da Recepção	81
4.4.1 Primeira atividade em torno da Estética da Recepção.....	82
4.4.2 Segunda atividade em torno da Estética da Recepção.....	84
4.4.3 Terceira atividade em torno da Estética da Recepção	85
4.5 Quinto módulo: partilha das experiências de leitura	86
4.6 Sexto módulo: produção textual.....	87
4.6.1 Primeira atividade da produção textual	87
4.6.2 Segunda atividade da produção textual	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
ANEXO.....	93
NOTA.....	94
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	95

1 INTRODUÇÃO

A obra literária, por excelência, possibilita ao leitor refletir sobre si mesmo e favorece, ainda, o encontro com os mais diversos significados do texto. Além disso, faz com que o leitor tenha um olhar mais penetrante sobre a linguagem, o conhecimento e a vida como um todo. Diante de tal dimensão, não é justo nem tampouco apreciador explorar apenas sua ordem tipológica, estilística, histórica ou gramatical.

Pensando nessa perspectiva e também na prática em sala de aula, este trabalho está pautado numa atividade voltada ao encontro do leitor com o texto narrativo literário e sua identificação com a personagem principal. Tal encontro e identificação tornam-se possíveis à medida que o aluno se coloca disposto a percorrer ou acompanhar a trajetória da personagem de ficção, que será sua companheira.

O contato do leitor com a narrativa literária ocorre de várias maneiras, mas nem sempre esse encontro pode suscitar uma boa compreensão dos fatos narrados, muito menos favorecer a identificação com a personagem que se apresenta na obra. Na escola, muitas vezes, o encontro com a obra literária se dá por motivos laborais, com o intuito de confirmar apenas que o aluno tomou contato com o romance e pôde confirmar isso por meio de resenhas, fichários, comentários, entre outras atividades.

Muitos fatores podem interferir no encontro do educando com a obra literária, tais como: desinteresse, incompreensão da linguagem, rejeição pelo estilo do texto, despreparo ou má elaboração de atividade por parte do educador, entre outras coisas. Porém, um fator pode ser, na verdade, o grande vilão dessa história: a falta de um olhar mais envolvente direcionado aos aspectos literários, a importância desses para a vida do educando e para valorização da arte.

A incompreensão do teor e sentido da obra literária, por vezes se dá pela falta de uma prática educativa, disposta a sanar algumas dificuldades apresentadas pelos alunos como: a incompreensão de enunciados devido a carga conotativa do texto literário; a não ligação dos fatos fictícios com a realidade e vida do leitor, que necessita de uma prática bastante envolvente de leitura; problema em perceber o sentido do texto e encontrar nele, o prazer estético, entre outros pontos.

Em uma dada atividade com texto literário nem sempre os resultados são imediatos. Contudo, é por meio da persistência na leitura, seja ela desenvolvida em um ambiente precário ou não, que o estudante conseguirá superar suas dificuldades na compreensão de texto. Para

tanto, é desaconselhável que o educando trilhe uma caminhada de leitura e produção de texto na escola, desacompanhado de orientações, que deem valor à arte e a importância dela para a vida humana. No processo de leitura, o educador assume um papel indispensável, pois sua determinação pode contribuir de forma bastante significativa para o sucesso do aluno.

A proposta desenvolvida neste trabalho leva em consideração a realidade desafiadora de ampliar a capacidade e habilidade leitora do aluno, fazendo com que ele seja capaz de acolher a leitura do texto literário como uma atividade indispensável para sua formação, além de tornar tal prática um hábito e um caminho para se situar e se desenvolver em sociedade. A literatura, por se tratar de uma forma de expressão, é capaz de introduzir o leitor no caminho do desenvolvimento intelectual, social, religioso, artístico e demais trajetórias.

O processo de ensino e aprendizagem faz toda a diferença quando são respeitadas as etapas de formação, levando em conta: a idade do educando; sua realidade; os procedimentos e atitudes bem organizados dentro de uma sequência de estudo; e tratando-se especificamente de literatura, a promoção de momentos dedicados às obras, com apreciações mais significativas para a vida do leitor.

É pensando nessa realidade, que o trabalho com o texto narrativo literário e a adaptação para o cinema buscam considerar uma reflexão em torno do caminhar junto com o aluno, e este, com o texto. Por isso, a proposta aqui desenvolvida, traça um convite ao leitor para percorrer o mundo da obra literária, e nela, encontrar-se com a personagem de ficção que será sua companhia na busca de novos horizontes e na compreensão da realidade da obra literária. A referida caminhada tem início com a apresentação do filme *Robinson Crusoe*, dos coprodutores White e Simon Bosanquet, com o qual são trabalhados alguns aspectos específicos da produção cinematográfica, além do foco direcionado à personagem principal e aos pontos relevantes do enredo. A primeira atividade serve como porta de entrada para o trabalho com a obra literária. Após a apreciação do filme, o trabalho se pauta na leitura e observação dos aspectos da obra, considerando as forças da literatura, defendidas por Roland Barthes, as quais dão consistência à apreciação da postura do leitor e sua relação com o texto literário na ordem da Estética da Recepção, defendida por Hans Robert Jauss.

O filme e a obra literária são duas formas distintas de produção, porém, o cinema apresenta seu conteúdo por meio de diversos recursos tecnológicos com o objetivo de oferecer imagens e sons cada vez mais atraentes e com uma narrativa com carga, predominantemente, no presente. Enquanto a obra literária, por sua vez, tendo o texto como produto e jogo dos signos

como dinâmica, apresenta-se carregada de ironia e significado; com carga representativa e com uma dimensão de saberes bastante extensa.

O uso da produção cinematográfica, em sala de aula, pode estabelecer uma relação bastante eficiente no processo de ensino e aprendizagem, contudo se faz necessário que seja dito aos alunos que os aspectos fundamentais do romance só poderão ser encontrados ou alcançados por meio da leitura do texto literário integral e não com a mera observação do filme.

O propósito da metodologia apresentada neste trabalho é fazer com que o aluno perceba que o filme, embora sendo uma produção bastante valorizada e rica em recursos tecnológicos, não compõe os elementos essenciais da obra literária nem tampouco tem a finalidade de substituir o texto e a prática da leitura. O estudante, percebendo essa incompletude, poderá buscar no texto, os eventos que realmente têm valor e significado para sua vida. Além disso, tomará ciência de que assistindo ao filme, ele não terá conhecido ou saboreado os aspectos fundamentais do romance pelo fato de que a adaptação para o cinema compõe-se unicamente de uma visão ou interpretação de um determinado diretor e não do autor da obra literária.

A edição usada na referência deste trabalho, com o título *Robinson Crusoé*, pertence à editora Martin Claret, de tradução dos escritores Flávio Poppe de Figueiredo e Costa Neves. É um livro que contém o texto integral e compõe uma linguagem que considera o novo acordo ortográfico entre os países de Língua Portuguesa. A escolha da referida tradução leva em conta o aspecto do preço, que, por sinal, é bastante acessível.

O filme usado neste trabalho, embora sendo uma produção de 1996 dos coprodutores Tim White e Simon Bosanquet, leva o mesmo nome da obra *Robinson Crusoé* pertencente ao autor britânico Daniel Defoe. A produção cinematográfica usada nesse trabalho também pode ser encontrada no ambiente de domínio público *You Tube*. Isso garante maior acessibilidade aos educandos, os quais, de uma maneira geral, apresentam altas habilidades com os dispositivos eletrônicos e, por meio disso, conseguem com facilidade, o contato com a referida produção.

As concepções teóricas usadas neste trabalho poderão propiciar ao leitor um aguçamento do olhar sobre a obra literária. Dessa forma, observando a dimensão conotativa e irônica do texto e seu valor artístico e social, o educando ao longo do processo de leitura, poderá se dar conta de que a obra literária, aponta para vários aspectos de extrema importância para sua formação como aos que dizem respeito: ao estímulo e aquisição do hábito de ler e entender em profundidade, os sentidos dos signos linguísticos explorados pelo autor. Acima de tudo, as

teorias abordadas apontarão para a possibilidade de fazer com que o aprendiz não apenas conceba a ideia de que o texto literário contém uma carga de significados, mas perceba que os fatos contidos nele, representam de maneira verdadeira, uma realidade humana. Além disso, por meio da identificação, o aluno saiba compartilhar os sentimentos e problemas vividos pela personagem de ficção, tornando a relação com o texto, mais próxima e significativa.

Contribuir com a dinâmica de tornar o aluno um leitor consciente da importância e do valor da leitura da obra literária não é coisa fácil, porém, o professor não pode se conformar diante das dificuldades e deixar de almejar que o educando alcance um patamar de leitura significativo, libertador e construtivo. Não basta apenas oferecer ao aprendiz, o texto, ou ainda, orientá-lo sobre as tendências de leitura. É preciso direcioná-lo aos aspectos que realmente têm valor para a arte e para a vida. Dessa maneira, possivelmente, o aluno garantirá na sua vida, um lugar especial para a leitura.

A redução da leitura a simples consumo é evidentemente responsável pelo “tédio” que muitos experimentam diante do texto moderno (“illegível”), do filme ou do quadro de vanguarda: entediar-se quer dizer que não se pode produzir o texto, jogar com ele, desfazê-lo, *dar-lhe partida*. (BARTHES, 2004, p. 74).

Uma metodologia, que procure alcançar um bom êxito na leitura do texto literário, poderá ter maiores resultados se procurar tratar o texto em sua profundidade; não apenas buscando nele respostas, mas criando a partir da leitura questionamentos sobre a vida, sobre os sentidos dos eventos da obra, entre outros pontos que ela tem a possibilidade de percorrer. O leitor, consciente dessa dimensão, consegue enxergar na obra literária um sentido para compreensão do mundo e de si mesmo. Quem se encontra voltado para essa realidade, certamente não lê somente para manter o hábito, mas para alimentar aquilo que realmente tem sentido e valor. Pensando nesse ponto, que o trabalho com a obra *Robinson Crusóé*, aqui desenvolvido, busca promover um olhar mais apurado sobre os fenômenos contidos na obra, os quais dão crédito às forças da literatura, segundo Barthes. Além disso, busca mostrar, ainda, que a partir de tal atividade, o educando é capaz de olhar as demais produções numa perspectiva mais crítica, procurando avaliar o que é realmente literário ou se tem valor para a vida.

A partir das concepções teóricas, a sequência metodológica aplicada neste trabalho consiste, primeiramente, em trabalhar com a adaptação para o cinema, explorando os aspectos da produção cinematográfica como: ambiente, trilha sonora, atuação, figurino, elementos principais da narrativa, além do destaque dos pontos relevantes vividos pela personagem

principal tanto no que diz respeito à relação com outras personagens quanto aos problemas vividos sozinhos, seja no aspecto de ordem externa ou psicológica.

A outra etapa condiz com a leitura e exploração do texto literário sob a ótica das forças da literatura. Na referida fase do trabalho, tais forças literárias serão discutidas e apresentadas aos alunos mediante o destaque de alguns eventos do texto que justificam ou apresentam, de alguma forma, a dimensão dos saberes, da representação e também do significado. A referida dinâmica ocorrerá concomitante com a realização da leitura da obra literária e não somente, depois que todos a tenham lido o romance por inteiro. A ideia nessa etapa é explorar o texto, com o propósito de perceber o seu real valor e sentido assim como o de adquirir bases consistentes para que ocorra, de fato, a identificação do leitor com a personagem. Além disso, o referido momento marca a possibilidade de elaborar uma atividade voltada à percepção das diferenças existentes entre a adaptação para o cinema e a obra literária. Nesse aspecto, os leitores apontarão os elementos que se diferenciam nas duas formas de expressão.

A obra *Robinson Crusoe*, por seu valor e efeito, abrange os mais diversos ambientes de nossa cultura. A metodologia aqui adotada, aplica-se às turmas de nono ano do ensino fundamental por considerar que estas se mostram bastante avançadas nos procedimentos de leitura. Além do mais, na referida etapa de ensino, o referencial curricular dá conta dos avanços nos aspectos narrativos, análise crítica, compreensão e produção textual, distinção das tipologias e gêneros textuais, entre outros aspectos que contribuem com a compreensão da narrativa literária.

A terceira etapa da metodologia é pautada sobre a postura e o papel do leitor frente à obra literária. A partir da Estética da Recepção são discutidas três dimensões que buscam reforçar a ação do leitor. A primeira delas se refere ao plano do prazer e da coautoria, apresentada com o nome de *Poiesis*; a segunda consiste no plano dos sentidos, exposta com o termo *Aisthesis*; e a terceira, sob o nível das provocações, mudanças interiores e do agir no meio social, que é conhecida como *Katharsis*.

A etapa final da metodologia é voltada à construção de um texto narrativo. A jornada de Robinson Crusoe possibilita a identificação e a motivação para a referida produção. Usando a mesma personagem do romance, os alunos, com seus conhecimentos e experiências voltados à realidade amazônica, são motivados a apresentar as novas aventuras do herói na maior floresta tropical do mundo. Com a referida dinâmica, aposta-se na capacidade do aluno de poder ler, contribuir com o texto e, mais ainda, postar-se como escritor.

A exposição das produções faz parte da etapa final do projeto de leitura, já que o referido momento é de suma importância dentro do trabalho, pois faz com que aquilo que foi produzido seja visto e valorizado por outras pessoas. Além disso, tal evento pode favorecer que os educandos tenham a sensação de prazer e realização por terem criado uma produção com apreciações aos aspectos literários.

2 BASES TEÓRICAS

O trabalho com a obra literária que faz uso de filme e aplicativo para a produção de texto requer fundamentos consistentes para que ocorra, de fato, a identificação do leitor com a obra literária por meio da personagem de ficção. As bases teóricas, direcionadas ao sentido e poder do texto e à postura do leitor, podem contribuir com a reflexão sobre a vida e contribuir com o apontamento de diversos caminhos para uma prática educativa mais significativa.

A seleção teórica usada ao longo deste capítulo comunga com a ideia de que o texto literário deve ser tomado com maior apreço e que é possível acontecer o encontro e identificação do leitor com a personagem de ficção e, podendo, a partir de tal relação, ocorrer uma série de conquistas na vida do leitor como o aprimoramento das habilidades de leitura, compreensão de da vida e de si mesmo, ampliação dos conhecimentos e visão de mundo, entre outras aquisições. Portanto, por meio do processo de leitura e o olhar sobre relação existente entre obra literária e leitor, os fundamentos a seguir, buscam cooperar com uma verdadeira e significativa leitura da obra literária considerando, também, os elementos tecnológicos que podem fazer parte desse processo.

2.1 A adaptação da obra literária para o cinema

O advento das novas tecnologias de informação e comunicação gerou uma significativa mudança no espaço social, sobretudo, no meio urbano. Tal efeito acabou transformando, também, a vida das pessoas, mesmo daquelas que, não compreendendo a dimensão das inovações, veem-se envolvidas em uma sociedade cada vez mais ligada e dependente dos instrumentos tecnológicos. Diante dessa realidade, a escola, lugar que também sofreu significativas mudanças, encontra-se diante da missão de concretizar não apenas a utilização de tais recursos, mas de efetivar um processo que seja capaz de promover o uso consciente e criativo dos novos meios para uma geração, que, desde cedo, começa a utilizar equipamentos sofisticados em seu dia-a-dia e que tem altas habilidades em manusear dispositivos eletrônicos.

Entre os espaços tecnológicos, o ambiente virtual digital tem proporcionado à sociedade dos séculos XX e XXI um mundo de novidades, que possibilita o encontro de conteúdos que satisfazem o campo da informação, comunicação, entretenimento e trabalho. O componente, que antes deveria ter uma estrutura física para imprimir sua existência e de uma logística para chegar às mãos do destinatário, ocupa, agora, apenas um reduzido espaço em uma memória

artificial e que se torna, então, acessível à tela de um equipamento eletrônico em um clique. Tal evento tornou dinâmica a acessibilidade das produções científicas, culturais, artísticas, entre outras obras. Inclusa nesse fenômeno, a produção cinematográfica, que ganhou novo espaço e o público, um meio facilitador do encontro com a sétima arte, sempre quando desejar, até onde se encontre um sinal de rede.

A acessibilidade das grandes produções cinematográficas ainda depende do fator monetário e da aderência do consumidor assinante, porém vários ambientes virtuais têm procurado oferecer aos usuários da rede as possibilidades de encontrar grandes obras, mesmo que, por vezes, sob condições duvidosas de direitos autorais. Fabiano Grazioli (2011, p. 75) afirma que dentre os sites com enfoque à produção audiovisual, o *You Tube* é considerado o maior aglutinador de mídia de massa da *internet*. Ele pode ser definido como um serviço de publicação de vídeo que possibilita aos participantes e visitantes compartilharem e comentarem produções de diversas naturezas.

As novidades no campo da informação e da comunicação efetivam, com mais facilidade, o acesso às produções cinematográficas tanto para o educador quanto para o aprendiz. O educando tem a possibilidade de rever em casa, a seu tempo, o que foi trabalhado em sala e, com isso, é capaz de incorporar ao seu repertório novas leituras por meio de observações de detalhes, antes não percebidos e, também, comungar com opiniões de usuários de diversas partes do mundo.

Desde que as novas tecnologias puderam mostrar as produções sobre a tela, houve uma leva de adaptações de obras literárias para o cinema. Isso significa para o ensino de literatura uma ferramenta a mais para explorar as dimensões da arte, mas, por outro lado, tem gerado um problema quanto ao acolhimento e à recepção dos aspectos da obra original. Campos Junior (2007, p. 10) afirma que “na transposição ocorrem transformações, pois as linguagens utilizadas são diferentes e o adaptador de uma determinada obra, mesmo fazendo uma leitura literal, expõe sua visão, sua interpretação, levando até mesmo a ruptura do texto inicial”.

Campos Júnior alerta sobre a possível ocorrência de distorções em uma determinada adaptação. No cinema não é diferente, pois, embora o filme pareça completo e fascinante, não abarca as dimensões da obra literária, mas com todo seu poder imagético contribui para o surgimento de alguns procedimentos de leituras, levando os expectadores a perceberem os elementos que caracterizam as personagens, o ambiente, o tempo, entre outros aspectos.

Edgard Batista de Moraes (2014, p. 36-42) em um artigo produzido à revista *Filosofia – ciência & vida*, orienta que o ensino com a mídia audiovisual deve possibilitar ao aluno, o aguçamento da curiosidade em perceber e analisar criticamente as diferenças fundamentais entre as duas formas de expressão: o texto literário e o filme.

A adaptação do romance para o cinema, embora sendo um recurso atraente e facilitador do trabalho do professor não poderá, de maneira alguma, ser usada com a intenção de substituir a obra literária ou de pensar que houve o contato com o romance, muito menos de conceber a ideia de que tal produção seja capaz de suscitar as mesmas sensações e efeitos que a obra literária pode provocar. Waldomiro Freitas Autran Dourado revela que obra literária e o cinema são duas formas de expressão distintas entre si, embora possam apresentar o mesmo título.

Não se *filma* um romance, é preciso que se diga. O que se faz no cinema é *passar* para o filme a *história de um romance*, que é apenas um de seus elementos, para alguns o menos importante deles. Aliás, seria o certo dizer, por exemplo, Joaquim Pedro de Andrade *fez um filme inspirado no Macunaíma* e não *filmou o Macunaíma*. Filmar o *Macunaíma* seria absurdo, contrário à lógica e à inteligência. O *Macunaíma* que se vê na tela é o de Joaquim Pedro e nunca o de Mário. Embora o filme possa lembrar mais ou menos, conforme a intenção e capacidade de seu diretor, o romance em que ele se inspirou (DOURADO, 2008, p. 53).

A colocação de Dourado apresenta uma situação, que merece total respaldo no que diz respeito ao ensino de literatura: a de que somente por meio da leitura da obra literária é possível ocorrer o encontro com os elementos essenciais de um romance e, que estes, devem ser valorizados no ensino de literatura, respeitando o valor e a dimensão do texto literário, conferindo ao leitor uma postura mais atuante, que poderá ser libertadora e prazerosa. Além disso, a obra literária pode possibilitar a adesão do leitor com o enredo e, também, sua identificação com a personagem.

A produção cinematográfica não pode ser concebida como uma atualização da obra literária. Por apresentar outras linguagens e por usar diversos recursos tecnológicos, a adaptação da obra literária para o cinema compõe-se de uma visão particular do romance que se mostra como outra forma de expressão, e, que também, pode ser útil ao ensino de literatura devido seu poder de atração e por ser uma ferramenta capaz de possibilitar o estudo dos elementos que compõem determinada cena, além de proporcionar diversas discussões em torno do enredo.

Usar a produção cinematográfica em sala de aula não garante ao professor o título de inovador, profissional atualizado, entre outros conceitos. O uso do filme como recurso exige uma série de procedimentos e atitudes, que deverão ser traçados em uma sequência de

atividades. Passos que podem corresponder, por exemplo, com a escolha do filme associado ao conteúdo; uso de recursos adicionais como jornais e revistas; destaques dos trechos mais importantes, fazendo com que o educando perceba os eventos em pauta; ligações com as questões sociais; elaborações de produções textuais, entre outros pontos, conforme o plano de aula.

Em relação ao uso do filme em sala de aula, Nelson De Luca Pretto (1996, p. 113) escreve que: “obrigar o audiovisual – cinema, vídeo, televisão e, agora, as multimídias – a entrar *à força* nas categorias preexistentes da educação é o mesmo que não utilizá-lo”. A chave da questão em produzir novas formas de linguagem e de compreender as produções e o mundo não se completa no mero uso dos equipamentos, mas como essas ferramentas podem contribuir com um discurso de qualidade firmado na dimensão do debate, da abstração e da análise crítica.

No campo da leitura de textos visuais, Lucia Teixeira (2011, p. 147) traz uma contribuição que também pode ser aplicada à leitura com o filme, levando o telespectador a perceber os traços de cena. A autora aponta que a leitura do texto visual “requer uma observação específica de certos arranjos formais, como combinações de cores, distribuição de formas no espaço, jogos de linha e volumes”. Em uma leitura, por exemplo, “não se pode desejar, simplesmente, saber se uma personagem parece triste, mas, sim, identificar os recursos de expressão que criam a ideia de tristeza” (*Ibid.* 2011, p. 147). A teoria de Teixeira possibilita direcionar o trabalho com a literatura ao campo da investigação e observação das diferenças existentes entre o texto literário e o filme. Cada forma de expressão utiliza recursos próprios para apresentar determinada cena e, a dinâmica, nesse sentido, mostra ao aluno que o filme não substitui a obra original, mas pode acrescentar ao ensino de literatura, novas contribuições no campo imaginário e artístico.

Segundo Marcel Martin (2013, p. 22-3), há duas características fundamentais da imagem fílmica resultantes de sua natureza de reprodução objetiva do Real. Tais propriedades condizem com os seguintes aspectos: “Primeiro, ela é uma representação *unívoca*: por seu realismo intuitivo, capta apenas aspectos precisos e determinados – único no espaço e no tempo – da realidade. [...] Em segundo lugar, a imagem fílmica está *sempre no presente*”.

Diante dessas duas propriedades, o ensino de literatura, que procure fazer uso de filme, há de conceber a ideia de que tais aspectos de imagem não garantem o alcance dos fenômenos literários, embora, de alguma forma, esses possam contribuir para determinados momentos como debate, produção de sinopse, formulação de peças teatrais, entre outras atividades escolares ou artísticas.

Conceber apenas o recurso filmico pode desfavorecer, na verdade, com a prática da leitura e com a descoberta do mundo literário. Essas duas dimensões só poderão ser vislumbradas com a ação do leitor tendo em suas mãos o texto e as condições necessárias para que ocorra a interação entre ambos. A utilização do filme terá significado para ensino de literatura, se houver o diálogo e o contato direto com o texto que o inspirou, do contrário, não há como dizer que o educando saboreou uma produção literária.

A adaptação da obra literária para o cinema, embora não abarque a dimensão do texto, pode garantir ao ensino de literatura o diálogo com as novas tecnologias, e, também, a curiosidade em saber qual foi a base ou as motivações que levaram alguém a construir uma produção para ser exposta para a tela. Nesse sentido, a utilização do filme em sala não terá um fim em si mesmo, mas poderá levar o estudante a expandir o próprio aprendizado, construindo novas linguagens a partir da relação com o tema, que teve sua origem no texto literário.

2.2 A personagem de ficção no romance e no cinema

A obra literária apresenta um universo de elementos, que se completam entre si e oferecem ao leitor um rico cenário que abrange o campo da representação de fatores sociais, históricos, comportamentais, políticos, religiosos, psicológicos, artísticos, entre outros aspectos, firmados em uma determinada época, lugar ou situação. Além disso, a obra apresenta também conhecimentos, que podem revelar conteúdos significativos que não perdem seu valor ao longo do tempo. Todos esses elementos configuram o mundo de um componente responsável por atrair a maior parte da atenção do leitor: a personagem.

Há diversas concepções em torno do conceito e papel da personagem. E isso se torna mais complexo à medida que são criadas novas obras, e nelas, novos componentes, que dão vida aos problemas enfrentados pelo homem. Anatol Rosenfeld, ao tratar do problema epistemológico, na discussão sobre a classificação da obra literária, assevera que “é, porém, a personagem que com mais nitidez torna patente a ficção, e através dela a camada imaginária se adensa e se cristaliza” (ROSENFELD, 2011, p. 21). Dessa maneira, a personagem dará a aparência real à situação imaginária e será responsável também de introduzir o leitor no universo literário.

Rosenfeld também constrói um paralelo entre as pessoas reais e fictícias, afirmando que: “A nossa visão da realidade em geral, e em particular dos seres humanos individuais, é extremamente fragmentária e limitada” (ROSENFELD, 2011, p. 32). Por outro lado:

Precisamente pela limitação das orações, as personagens têm maior coerência do que as pessoas reais (e mesmo quando incoerentes mostram pelo menos nisso coerência); maior exemplaridade (mesmo quando banais; pense-se na banalidade exemplar de certas personagens de Tchecov ou Ionesco); maior significação; e, paradoxalmente, também maior riqueza – não por serem mais ricas do que as pessoas reais, e sim em virtude da concentração, seleção, densidade e estilização do contexto imaginário, que reúne os fios dispersos e esfarrapados da realidade num padrão firme e consciente (ROSENFELD, 2011, p. 35).

Nesse aspecto, é na ficção que o Homem encontra a plenitude da sua condição e torna possível, por meio do texto literário, aquilo que nem sempre na realidade é capaz de realizar.

O vislumbre sobre os eventos literários e a identificação com a personagem de ficção criam no leitor as mais diversas sensações e são capazes de conduzi-lo ao um mundo carregado de significado, prazer, e até mesmo, o encontro consigo mesmo.

Antonio Candido aponta que o romance, bem realizado, compõe-se de três elementos centrais: o enredo, a personagem e as ideias. Dentre estes, a personagem tem maior destaque, pois representa a possibilidade de adesão afetiva e intelectual do leitor. Cabe, nesse sentido, por exemplo, a possibilidade de o Homem se identificar ou se projetar. Além do mais, a personagem dá vida aos outros dois elementos, e é, portanto, o mais atuante, comunicativo e o maior responsável pela força e eficácia de um romance. Para o autor, “o romance se baseia, antes de mais nada, em um certo tipo de relação entre o ser vivo e o ser fictício, manifestada através da personagem, que é a concretização deste” (CANDIDO, 2011, p. 55).

A personagem, embora construída e alimentada com os mais diversos sentimentos humanos, não poderia, de maneira alguma, afastar-se do Homem, o qual a vê como verdadeira representação de si.

Ao trabalhar com a dimensão da verossimilhança, Candido acaba apresentando a ideia de que a obra literária se realiza quando consegue convencer o leitor, por meio de suas personagens e enredo, de que todos os fatos podem ser verdadeiros. Nesse aspecto, a obra literária mantém uma relação estreita com o mundo real e, no mesmo sentido, a personagem também mantém relações com as pessoas. Quanto maior for a verossimilhança, mais as personagens trarão em si os mesmos problemas das pessoas. O autor reforça essa ideia ao dizer que:

Cada traço adquire sentido em função do outro, de tal modo que a verossimilhança, o sentimento da realidade, depende, sob este aspecto, da unificação do fragmento pela organização do contexto. Esta organização é o elemento decisivo da verdade dos seres fictícios, o princípio que lhes infunde vida, calor e os faz parecer mais coesos, mais apreensivos e atuantes do que os próprios seres vivos (CANDIDO, 2011, p. 79-80).

Esta marca de Candido revela a força, que tem o romance por trabalhar com a manipulação da realidade, onde o real e o fictício mantêm uma relação de afinidades que acaba contribuindo para a identificação do leitor. No romance, a personagem é apresentada de modo fragmentário, mas isso não significa que ela deixe de apresentar elementos necessários para que possa ocorrer o plano da identificação porque o ente fictício fará parte do universo do leitor, que, por sinal, compõe-se de uma interpretação mais fluida, variando de acordo com o tempo ou as condições da conduta. No romance, a personagem é:

Criada, é estabelecida e racionalmente dirigida pelo escritor, que delimita e encerra, numa estrutura elaborada, a aventura sem fim que é, na vida, o conhecimento do outro. Daí a necessária simplificação, que pode constituir numa escola de gestos, de frases, de objetos significativos, marcando a personagem para a identificação do leitor, sem com isso diminuir a impressão de complexidade e riqueza (CANDIDO, 2011, p. 58).

Candido, ao abordar o aspecto da fragmentação da personagem, mostra que embora ela apresente traços definidos ou limitados conforme a escolha do escritor, ela não deixa de ser completa nem tampouco satisfatória para que ocorra a identificação do leitor. A partir dos poucos elementos apresentados na obra, o leitor é capaz de expandir os horizontes frente aos problemas revelados na pessoa do ser fictício.

O autor de um determinado romance, ao fornecer elementos à personagem, embora fragmentados, oferece ao público a possibilidade de conhecer um ente com características totalmente significativas perante situações, que evocam a realidade psicológica, social, artística, e outras mais. Além disso, com as informações apresentadas, o leitor pode ser levado a imaginar ou a caracterizar tal indivíduo; nesse processo podendo ocorrer a confiança diante dos problemas partilhados. Partindo de suas próprias experiências de vida, o leitor é capaz de oferecer à personagem um rosto, um ambiente, entre outros aspectos e mais do que isso nessa relação, pode ocorrer a identificação.

Ao tratar da personagem cinematográfica, Paulo Emílio Salles Gomes assegura que “graças, porém, aos recursos narrativos do cinema, tais personagens adquirem uma mobilidade, uma desenvoltura no tempo e no espaço equivalente às das personagens de romance” (GOMES, 2011, p. 106). Nesse ponto, Gomes reconhece que a concepção de personagem apresentada por

Antonio Candido também é válida para o cinema. Com ressalva, ao aspecto de que “a personagem de romance afinal é feita exclusivamente de palavras escritas”, [...] enquanto que “nos filmes, por sua vez, e em regra generalíssima, as personagens são encarnadas em pessoas” (GOMES, 2011, p. 111).

Embora reconheça que as personagens do cinema se encarnam em atores, Gomes não deixa de dizer que a personagem de ficção não se prende ao indivíduo que a interpretou. Ele é direto ao destacar os elementos que realmente permanecem:

Aliás, não é totalmente exato afirmar que no cinema a personagem passa e o ator ou atriz fica. O que persiste não é propriamente o ator ou a atriz, mas essa personagem de ficção cujas raízes sociológicas são muito mais poderosas do que a pura emanção dramática (GOMES, 2011, p. 115).

Nesse sentido, Gomes mostra que a dimensão da personagem de ficção do cinema não limita às capacidades artísticas de um determinado intérprete ou muito menos, ao reconhecimento que o público pode conceder ao ator. As personagens no cinema permanecerão enquanto que os atores, que as interpretam, passam.

Rosenfeld afirma que: “a grande obra de arte literária (ficcional) é o lugar em que nos defrontamos com seres humanos de contornos definidos e definitivos, vivendo situações exemplares de modo exemplar (exemplar também no modo negativo)” (ROSENFELD, 2011, p. 45). Do mesmo modo, Rosenfeld assegura que o leitor, ao tomar uma obra: “*contempla* e, ao mesmo tempo, *vive* as possibilidades humanas que a sua vida pessoal dificilmente lhe permite viver e contemplar, visto o desenvolvimento individual se caracteriza pela crescente redução de possibilidades” (*Ibid.*, 2011, p. 47). Diante de tal realidade, o autor ainda garante que:

A ficção é um lugar ontológico privilegiado: lugar em que o Homem pode viver e contemplar, através de personagens variadas, a plenitude da sua condição, e em que se torna transparente a si mesmo; lugar em que, transformando-se imaginariamente no outro, vivendo papéis e destacando-se de si mesmo, verifica, realiza e vive a sua condição fundamental de ser autoconsciente e livre, capaz de desdobrar-se, distanciar-se de si mesmo e de objetivar a sua própria situação (ROSENFELD, 2011, p. 48).

O que Rosenfeld assevera pode ser visto como a força que a personagem de ficção tem em relação ao leitor o qual, pode, por meio da imaginação e identificação, colocar-se no lugar do outro, ou ainda, de vivenciar experiências, sentimentos, sensações apresentadas pela personagem.

O filme *Robinson Crusoe* explora alguns elementos marcantes da obra literária, dentre eles, a personagem principal, o naufrágio, vivência na ilha, a companhia de Sexta-Feira, a presença de pessoas ameaçadoras, entre outros pontos. Os produtores trataram de introduzir outros elementos à narrativa, porém os esforços recaíram sobre a personagem principal e sua situação de isolamento. Em tal situação, é explorada uma relação que foi ganhando forma à medida que as personagens Robinson Crusoe e Sexta-Feira deixam de lado suas convicções em nome da boa amizade. A produção salienta a presença de Sexta-Feira, que a princípio, é apresentado como ameaçador, mas que, depois, acaba se tornando uma pessoa muito cativante. O filme oferece, pelo menos, duas possibilidades de adesão do público: Robinson Crusoe, com seu espírito guerreiro e dominador, e Sexta-Feira, homem condenado à morte por seu próprio povo, mas que contém muitas qualidades, sobretudo, sabedoria e humildade.

Na obra literária, Robinson Crusoe percorre várias situações extremas e desafiadoras, que podem garantir diversas possibilidades de adesão ou identificação. A personagem, além de expor suas experiências, inquietações e limites, apresenta, ainda, o mundo do Outro, que, também, é carregado de sentido e valor; nesse campo conferindo espaço aos indígenas, ingleses, portugueses, brasileiros, mouros entre outros.

2.3 As forças da literatura

A literatura pode desempenhar inúmeras funções na vida do ser humano, porém não basta apenas conhecer essa dimensão, é preciso que ela seja implementada no âmbito escolar, e, mais ainda, na vida do educando.

Luiza Helena Silva, alerta sobre uma realidade, que precisa ser mudada para que ocorra, de fato, um significativo ensino literário: “E, embora tenhamos aprendido com Aristóteles, desde a Antiguidade grega, que a arte é uma atividade prazerosa, as escolas não conseguem formar o hábito de ler nos educandos, que, não raros, acabam desenvolvendo aversão à literatura” (SILVA, 2011, p. 87). Essa realidade escolar contribui para o distanciamento da arte literária, uma dimensão formativa muito valiosa para a vida do ser humano.

Quando se discute ou se defende que a arte é uma atividade prazerosa e satisfatória à vida, uma questão não pode ser deixada de fora dessa discussão: a realidade de que o alcance ou encontro do prazer também se dá com sacrifício, renúncia, entre outros pontos que merecem serem enfrentados. No processo de leitura da obra literária, esse fato não é diferente, já que o

leitor, para alimentar aquilo que lhe garante prazer, tem lhe dá, também, com as dificuldades. Compreender um estilo ou determinado gênero, reservar momento para a leitura, entre outras atividades, fazem parte da caminhada do leitor, porém os obstáculos se tornam pequenos ou insignificantes diante da sensação de prazer e satisfação que são alcançados por meio da leitura.

As reflexões em torno do papel da arte possibilitam o encontro com o campo de investigações e concepções que dão crédito ao valor da obra literária na vida da Humanidade. Segundo Antonio Candido (2002, p. 77-92), existem três referências fundamentais que a arte literária, ao se deparar com a formação do homem, pode apresentar: a função *psicológica*, a *formativa* e a de *conhecimento*.

Embora a função *psicológica* percorra um campo mais amplo e complexo, Candido (2002, p. 80) indica que ela está presente no primitivo e no civilizado, na criança e no adulto, no instruído e no analfabeto e que tal função se baseia numa espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia, que, certamente é coextensiva ao homem. Sob este aspecto, é bom ressaltar que tal função se mostra tão intensa nas narrativas literárias, que acaba envolvendo o leitor em questões existenciais e comportamentais de ordem religiosa, política, social entre outras. Por exemplo, em nível pessoal, Robinson Crusoé, nos momentos difíceis de sua vida, longe de casa e desamparado, reflete sobre os conselhos dados pelo seu pai:

Recordei, então, as palavras proféticas de meu pai, que eu seria desgraçado sem esperança de auxílio, e isso – pensei – se tornara em tamanha realidade que eu não me podia encontrar em pior situação. (DEFOE, 2014, p. 31).

O leitor, tomado pela realidade psicológica, acaba compartilhando com a personagem sentimentos e situações fundamentais como: arrependimento, desolação, angústia, decepções entre outros. Nesse processo, não ocorre apenas uma comoção com a personagem que se encontra em uma situação difícil, mas a identificação que, ligada a outros fatos de sua própria vida, pode fazer com que o leitor sinta as mesmas sensações sugeridas ou motivadas pela personagem.

Mais adiante, o autor afirma que a literatura também *forma*, “mas não conforme a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, - o Verdadeiro, o Bom e o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida” (CANDIDO, 2002, p. 85). Infelizmente, essa visão ideológica ainda está presente nas escolas. Este é um fator que pode contribuir para que o ensino de literatura não ganhe força ou, ainda, não seja levado a sério como deveria. Há ênfase, no âmbito escolar, em aspectos híbridos, religiosos e morais, no entanto, o ser humano é muito

mais que isso e nesse sentido, pode-se dizer que a escola deixa de tratar e ver o aluno como ser humano, o que torna o conteúdo das disciplinas distantes ou sem sentido. Tal distância talvez seja ainda maior quando se trata de textos literários.

Candido (2002, p. 85) cita o aspecto sexual existente nas obras que, por sinal, é um forte componente da literatura como um dos pontos que geralmente é ignorado no âmbito escolar. Diante desse fato, não há como deixar de considerar a realidade dos professores que cumprem o ofício de classificar textos ou suprimir partes deles por conter conteúdos ditos “perversos” em nome da boa educação. A referida situação é bastante comum no meio escolar e o professor pode ser advertido por parte da equipe pedagógica, ou mesmo, pelos pais dos alunos, se não cumprir com tal classificação e censura. O professor deve acompanhar, com mais atenção, as etapas formativas e faixa etária dos educandos, e, também, considerar que não é apropriado colocar o texto com os referidos eventos simplesmente nas mãos dos alunos, sem que haja um devido trabalho de apreciação sobre os aspectos nele contidos.

No entanto, privar o leitor de obras carregadas de eventos essenciais à formação humana, pelo simples fato de favorecer à moral e aos bons costumes, pode interferir diretamente em questões relevantes na vida do educando, já que tais eventos partem da representação da própria realidade do Ser. Como diz o próprio Candido: “Ela não *corrompe* nem *edifica*, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 2002, p. 85).

A literatura possibilita o encontro com as mais diversas manifestações humanas e não procura classificar o que deve ser ensinado. Embora apresente realidades, cenas ou situações, que fogem aos padrões políticos ou religiosamente aceitos, não deixa de ser formativa. Cada indivíduo, no uso de suas convicções e crenças, ciente da liberdade que o cerca, tem o direito de ler o que quer e não aceitar o que lhe é imposto. Nesse ponto, é significativo ressaltar que a literatura não está ligada apenas ao âmbito escolar, mas que está unida, por inteiro, à vida do indivíduo.

Por fim, o autor apresenta a função de *conhecimento* que a literatura contém. Entre tantos aspectos, a literatura oferece a possibilidade de conhecer outras realidades. Quando a obra apresenta eficiência na estilização, procurando tratar questões humanas sem menosprezar o interiorano ou elevar o culto, o leitor se vê diante de uma realidade que também é a sua.

Candido aceita a ideia de que a “literatura é, sobretudo, uma forma de conhecimento, mais do que uma forma de expressão e uma construção de objetos semiologicamente autônomos” (CANDIDO, 2002, p. 85), e acrescenta:

A obra literária significa um tipo de elaboração das sugestões da personalidade e do mundo que possui autonomia de significado; mas que esta autonomia não a desliga das suas fontes de inspiração no real, nem anula a sua capacidade de atuar sobre ele (CANDIDO, 2002, p. 85).

Candido é otimista ao dizer que: “o leitor, nivelado à personagem pela comunidade do meio expressivo, se sente participante de uma humanidade que é a sua, e deste modo, pronto para incorporar a sua experiência humana mais profunda que o escritor lhe oferece como visão da realidade” (CANDIDO, 2002, p. 89-90).

A literatura promove uma reflexão sobre a realidade humana e pode fazer com que o Homem enfrente, com mais êxito, os problemas que a vida apresenta. Nesse intento, somando-se às experiências pessoais do leitor, Márcia Abreu acrescenta que “a Literatura promove o aprimoramento da intelectualidade, o desenvolvimento de um sentido ético e um olhar mais aguçado sobre a realidade – seja a que cerca o leitor, seja a conhecida por meio dos livros” (ABREU, 2006, p. 82). Tais colocações reforçam a necessidade de trabalhar profundamente o texto literário em sala de aula, pois ele possibilita um amplo diálogo com a realidade.

Outro autor, que merece destaque no campo da teoria literária, cuja visão contribui para uma nova maneira de conceber o texto, é Roland Barthes, o qual vê a literatura como um “logro magnífico, que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem” (BARTHES, 2013, p. 17). Essa concepção faz jus ao conceito de liberdade dentro daquilo que é recheada de poder, a própria língua. Para justificar sua concepção, dentre as forças da literatura, ele indica três delas, apresentando-as em conceitos gregos: *Mathesis*, *Mimesis* e *Semiosis*.

Barthes concebe a apreciação da literatura com um olhar mais apurado aos seus efeitos, sentidos, significados, representações e saberes. Essa visão pode fazer com que o leitor perceba que o texto literário é carregado de forças significativas, as quais merecem a devida valorização.

Primeiramente, com a força da *Mathesis*, Barthes afirma que a “literatura assume muitos saberes. Num romance como *Robinson Crusoe*, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura” (BARTHES, 2013, p. 18) e ainda, que: a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe *de* alguma coisa; ou melhor; que ela sabe *algo* das coisas – que sabe muitos sobre os homens”

(BARTHES, 2013, p. 19). O texto literário percorre as questões mais íntimas da Humanidade, e isso, de maneira significativa, justifica sua capacidade de mostrar uma realidade, que pode ganhar vida e sentido na própria vida do leitor.

A partir disso, pode-se dizer que as narrativas literárias são carregadas de conhecimentos e que eles não são exclusividade das ciências, as quais buscam fixar seus conhecimentos, mas que, por conseguinte, estão sempre reformulando seus conceitos. Barthes procura reforçar ainda, dizendo que:

É 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 (BARTHES, 2013, p. 19).

Essa declaração do autor avigora a ideia de que o texto literário mostra o Homem, desenvolvendo-se, em meios aos problemas da vida, aplicando os conhecimentos adquiridos tanto com o senso comum quanto com a ciência; saberes que a vida obriga a Humanidade a usar ou a buscá-los para que os problemas sejam superados ou resolvidos.

Com a apresentação da *Mathesis*, Barthes mostra que a literatura, por meio da prática do escrever, é capaz de abranger os saberes históricos, geográficos, linguísticos, entre outros. Além disso, nos possibilita expandir a ideia de que a obra literária não é uma ferramenta de aprendizagem exclusiva ao ensino da língua.

Barthes assegura que “A segunda força da literatura é sua força de representação. Desde os tempos antigos até as tentativas da vanguarda, a literatura se afaina na representação de alguma coisa. O que? Direi brutalmente: o real” (BARTHES, 2013, p. 22). Essa força também recebe o nome de *utópica* (*Ibid.*, 2013, p. 24). O autor alimenta a ideia de que a literatura concebe o Real como objeto de desejo, e também é irrealista. Nesse sentido, não busca descrever ou copiar um fato verídico, o ocorrido, porque seu valor ocupa uma dimensão estética, que busca tornar o real compreensível. Nisso, mostra-se superior ao plano concreto e corriqueiro; além disso, convida o leitor a traçar um olhar artístico sobre as situações abordadas e também sobre si mesmo.

A literatura é puramente representativa e, se explorada nesse sentido, poderá garantir às metodologias ou às práticas de leitura no meio escolar, um alcance mais significativo na formação dos educandos. Quando as práticas de ensino literário concebem o texto

simplesmente como fato, distanciam-se do objetivo de tornar o aluno um protagonista de sua própria formação.

Com a *Mimesis*, Barthes parece lançar mão de uma proposta de reorganização do Real, fazendo com que o leitor busque tornar visível algo que, anteriormente, encontrava-se obscurecido no objeto imitado. Os elementos apresentados na obra literária, de alguma maneira, representam algo na vida e na realidade do leitor.

Barthes (2013, p. 29-30) revela que “a terceira força da literatura, sua força propriamente semiótica, consiste em *jogar* com signos em vez de destruí-los”, o que leva a questionar os significados mais profundos das palavras e não se prender ao plano sintático e morfológico como acontece em boa parte dos procedimentos didáticos em sala de aula, que por vezes, por sugestões de livros didáticos, por desconhecimento de ordem literária dos editores e educadores, podem dificultar ou impedir o hábito da leitura literária na formação escolar.

O trabalho em perceber a *Semiosis* na obra literária nem sempre é valorizado pelo educador, que procura inculcar no aluno o hábito da leitura e o valor que a literatura tem. Se o leitor tiver a curiosidade receptiva de perceber a dimensão semiótica em uma determinada obra, pode se deparar com a existência de um mundo carregado de imagens, gestos, vestuários, ritos, entre outros, que podem oferecer inúmeras leituras. Além dessa realidade, é preciso ter claro que o signo não é “a própria coisa”, e a coisa linguageira não pode ser tida e contida nos limites da frase, conforme orienta Barthes (2013, p. 32).

Procurando fazer uma distinção entre língua e discurso, Barthes elabora um conceito de semiologia, que busca imprimir suas impressões pessoais a respeito:

[...] seria, desde então, aquele trabalho que recolhe o impuro da língua, o refugio da linguística, a corrupção imediata da linguagem: nada menos do que os desejos, os temores, as caras, as intimidações, as aproximações, as aventuras, os protestos, as desculpas, as agressões, as músicas de que é feita a língua ativa (BARTHES, 2013, p. 33-4).

Na leitura da obra literária, o leitor é lançado no jogo das palavras e no exercício do significado mais profundo do texto. O autor do texto literário costuma usar elementos que dão margem à reflexão, fazendo com que aquele que ler se questione sobre o verdadeiro significado de determinado termo dentro do contexto literário, e também sobre o que pode significar na vida real.

As forças literárias apresentadas por Barthes constituem três vias de percepção, que corroboram com a prática da leitura, porque fazem com que o leitor tome conhecimento da abrangência do texto literário e das bases fundamentais para que ocorram a recepção do evento fictício e verdadeiro sobre o Homem. Tais forças reforçam os estudos sobre o sentido do texto e oferecem bases, que avigoram a visão sobre o poder da literatura no processo de formação da Humanidade.

As forças da literatura se traduzem em enormes possibilidades de identificação do leitor com a personagem, pois elas oferecem uma maneira de olhar o texto e encontrar nele, um sentido, assim como ter a capacidade de explorar as questões mais íntimas e significativas do Ser. Diante do sentido e da capacidade de percorrer as mais diversas situações, o texto literário, apresenta, ainda, uma infinidade de funções, e, talvez, uma delas que mereça destaque: é a formativa.

2.4 A Estética da Recepção: as contribuições de Hans Robert Jauss

Roland Barthes, ao trabalhar as forças da literatura, concentra-se no texto, e com tal postura oferece ao público uma visão sobre a carga dinâmica e irônica, que a obra literária pode conter. Nessa perspectiva, o autor trabalha uma modalidade de leitura, que dá respaldo ao jogo das palavras e o poder que elas têm na construção literária.

Em outra ponta do processo de leitura está o leitor, que, segundo a Estética da Recepção, desempenha papel fundamental na construção e na dinâmica do texto literário. Muitos autores reconhecem a importância da literatura na vida do Homem, porém nem todos exploram o papel que o leitor desempenha diante do texto literário. Concentrando-se na pessoa do leitor, Hans Robert Jauss tece algumas concepções, que dão respaldo à Estética da Recepção, a qual na visão de Carlos Moreira da Rocha: “visa entrelaçar o sujeito que recebe a obra literária com o processo de produção, o contexto histórico, os inconscientes individual e coletivo e o próprio texto” (ROCHA, 2004, p. 186). Nessa relação, resultam diversas maneiras de compreender o texto e também de conhecer um pouco mais sobre a realidade humana, expressa por meio da arte das palavras.

Em 1967, em uma aula inaugural, na Universidade de Constança, a partir de considerações teóricas, Jauss inaugura um método em que o principal foco e atenção recaem sobre o leitor e a recepção, e não exclusivamente sobre o autor e a produção. Regina Zilberman ressalta dizendo, que o conceito que Jauss tem sobre o leitor se baseia em duas categorias:

A de horizonte de expectativas, misto dos códigos vigentes e da soma de experiências sociais acumuladas; e a de emancipação, entendida como a finalidade e efeito alcançado pela arte, que libera seu destinatário das recepções usuais e confere-lhe nova visão da realidade (ZILBERMAN, 2009, p. 49).

Essas categorias apresentadas por Zilberman confirmam a dinâmica da teoria de Jauss, a qual consiste em ampliar os efeitos do processo de leitura da obra literária e a postura do leitor. Surge, a partir de então o reconhecimento da Estética da Recepção, que busca refletir as relações entre texto e leitor, e ainda tece críticas à história da literatura nas teorias predominantes daquela época, principalmente às correntes marxistas e formalistas, as quais ignoram o leitor em seu papel genuíno, imprescindível tanto para conhecimento estético quanto para o histórico. Na visão de Jauss tais correntes:

Privam a literatura de uma dimensão que é componente imprescindível tanto de seu caráter estético quanto de sua função social: a dimensão de sua recepção e de seu efeito. Leitores, ouvintes, espectadores – o fator público, em suma, desempenham naquelas duas teorias literárias um papel extremamente limitado. A escola marxista não trata o leitor – quando dele se ocupa – diferentemente do modo com que ele trata o autor: busca-lhe a posição social ou procura reconhecê-lo na estratificação de uma dada sociedade. A escola formalista precisa dele apenas como um sujeito de percepção, como alguém que, seguindo as indicações do texto, tem a seu cargo distinguir a forma ou desvendar o procedimento (JAUSS, 1994, p. 22).

Jauss (1994, p. 23) acredita que “tanto em seu caráter artístico quanto em sua historicidade, a obra literária é condicionada primordialmente pela relação dialógica entre o texto e leitor”. Nessa perspectiva, o leitor ganha destaque, pois acaba completando e dando sentido à obra. Permeando o entorno desse discurso, é plausível destacar o que Tzvetan Todorov pensa a respeito: “a literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos, compartilhando com eles numerosas características; não é por acaso que, ao longo da história, suas fronteiras foram inconstantes” (TODOROV, 2009, p. 22). Essa concepção reforça a realidade de que a obra literária não é um organismo fechado ou intolerante às concepções e contribuições dos leitores. A literatura oferece infinitas possibilidades de interação, e isso enriquece o ser humano porque:

Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem do mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano (JAUSS, 1994, p. 24).

Essa concepção reforça a tese de que o leitor completa a obra, dando-lhe sentido e significados; e, na mesma proporção, o texto literário oferece uma gama de possibilidades para que o homem encontre sentido e razão de ser perante o mundo.

Levantando críticas às concepções marxista e formalista e procurando resolver questões de como poderia fundamentar metodologicamente e reescrever a história da literatura, Jauss apresenta sete teses, que pautam a postura do leitor perante a obra literária e lança-se à frente nas concepções literárias.

Em sua primeira tese, Jauss (1994, p. 27) cita a historicidade da literatura. Posicionando-se sobre esse aspecto, Zilberman aponta que: “historicidade coincide com a atualização, e esta aponta para o indivíduo capaz de efetivá-la: o leitor” (ZILBERMAN, 2009, p. 33). A seu tempo, o indivíduo aplica à obra os devidos ajustes de atualização para que ela se mostre sempre próxima e significativa à nova realidade.

Jauss (1994, p. 25-6) assegura que: “a obra literária não é um objeto que exista por si só, oferecendo a cada observador em cada época um mesmo aspecto”. Com o texto em mãos, o leitor realiza o confronto de sua realidade com aquela contida na obra, e, por meio de sua capacidade crítica e artística, realiza a atualização do texto. A partir de tal exercício, aprimora novos parâmetros, que lhe servirão para avaliação de futuras obras.

Na segunda tese, há o destaque sobre o saber prévio do público. O autor ressalta que:

A obra que surge não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas, por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares, ou indicações implícitas, predispõe seu público para recebê-la de uma maneira bastante definida. Ela desperta a lembrança do já lido, enseja logo de início expectativas quanto a “meio e fim”, conduz o leitor a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão (JAUSS, 1994, p. 28).

As experiências que o público têm acabam dialogando com aquilo que a obra traz de novo, e nessa relação, além de acontecer uma interação mais significativa, pode ocorrer, ainda, reações diversas, que também fazem parte do jogo literário. Nessa dinâmica, o leitor é capaz de perceber “uma nova obra tanto a partir do horizonte mais restrito de sua expectativa literária quanto do horizonte mais amplo de sua experiência de vida” (JAUSS, p. 29-30).

A terceira tese consiste em dizer que “o horizonte de expectativa de uma obra, que assim se pode reconstruir, torna possível determinar seu caráter artístico a partir do modo e do grau segundo qual ela produz seu efeito sobre um suposto público” (JAUSS, p. 31). Isso significa dizer que o texto tanto poderá satisfazer o leitor quanto provocar nele, o estranhamento. Neste último aspecto, pode ocorrer o rompimento do horizonte tanto em maior ou menor grau, fazendo com que seja criada uma nova concepção da realidade. Sobre essa tese, Zilberman afirma que: “Jauss acredita que o valor decorre da percepção estética que a obra é capaz de suscitar” (ZILBERMAN, 2009, p. 35). A autora mostra, ainda, que Jauss se apresenta “bastante próximo aos formalistas e estruturalistas porque concorda que só é boa a criação que contraria a percepção usual dos sujeitos” (ZILBERMAN, 2009, p. 35). Nesse ponto, o autor privilegia as reações do público para só depois dar um juízo de valor à obra. Nessa ótica, o valor poderá depender de algumas expectativas ou reações, que tanto poderão ser de maior ou menor grau, tido anteriormente.

Na quarta tese, Jauss (1994, p. 35) demonstra que é possível conhecer a história da recepção, examinando as relações atuais de uma determinada obra com a da época em que ela foi criada. Essa concepção, de certa forma, procura analisar como o leitor de outrora encarou ou compreendeu o conteúdo e quais foram as necessidades desse público que o texto atendeu. A esse respeito, ele acrescenta uma justificativa:

Quando não se conhece o autor de uma obra, quando sua intenção não se encontra atestada e sua relação com suas fontes e modelos só pode ser investigada indiretamente, a questão filológica acerca de como, “verdadeiramente”, se deve entender o texto – ou seja, de como entendê-lo, “da perspectiva de sua época” – encontra resposta, sobretudo destacando-o do pano de fundo daquelas obras que ele, explícita ou implicitamente, pressupunha serem do conhecimento do público seu contemporâneo (JAUSS, 1994, p. 35-6).

Pode-se dizer que ocorre, então, uma averiguação em torno das críticas elaboradas pelos contemporâneos do autor, que, pelo contato com a obra, emitiram juízos mediante as concepções aceitas ou não, na época. As reações do público se tornam, mais uma vez, importantes na compressão do texto literário.

As três teses restantes, segundo Zilberman (2009, p. 37), esclarecem o programa metodológico de Jauss.

Na quinta tese, sob o aspecto diacrônico, Jauss (1994, p. 41) mostra que a recepção da obra literária se dá ao longo do tempo e não apenas no momento de sua aparição. Com relação a isso, ele revela que:

O novo torna-se também categoria *histórica* quando se conduz a análise diacrônica da literatura até a questão acerca de quais são, efetivamente, os momentos históricos que fazem do novo em uma obra literária o novo; de em que medida esse novo é já perceptível no momento histórico de seu aparecimento; de que distância, caminho ou atalho a compreensão teve que percorrer para alcançar-lhe o conteúdo e, por fim, a questão de se o momento de sua atualização plena foi tão poderoso em seu efeito que logrou modificar a maneira de ver o velho e, assim, a canonização do passado literário (JAUSS, 1994, p. 45).

Nesse sentido, o texto literário não deve ser investigado apenas em um momento específico, mas sob a dimensão das contribuições, ao longo da história, em diálogo com outras obras, o que possibilita a manutenção e um esforço de retomada e diálogo com as leituras anteriores. Sob tal foco, o novo não pode ser considerado apenas por fatores como inovação, surpresa, superação, reagrupamento, estranhamento, conforme propunha a teoria formalista. Zilberman (2009, p. 37) destaca que: “uma obra não perde seu poder de ação ao transpor o período em que apareceu”, ou seja, o texto literário não perde o seu valor com o passar do tempo, e por contar, ainda, com o leitor, ganhará sempre novos sentidos e significados.

A sexta tese, baseia-se nas implicações do aspecto sincrônico, na qual consiste na abordagem e análise de obras produzidas na mesma época e como elas se relacionam umas com as outras. Nesse processo, o autor afirma que é:

Igualmente possível efetuar um corte sincrônico atravessando um momento do desenvolvimento, classificar a multiplicidade heterogênea de obras contemporâneas segundo estruturas equivalentes, opostas e hierárquicas e, assim revelar um amplo sistema de relações na literatura de um determinado momento histórico. Poder-se-ia, então, desenvolver o princípio expositivo de uma nova história da literatura dispondo-se mais corte no antes e no depois da diacronia, de tal forma que esses cortes articulem historicamente, em seus momentos constitutivos de épocas, a mudança estrutural da literatura (JAUSS, 1994, p. 46).

A esse respeito, Zilberman declara que: “é preciso proceder à análise do simultâneo, bem como das mudanças, comparando os cortes e descobrindo os pontos de intersecção, a fim de definir que obras têm caráter articulador” (ZILBERMAN, 2009, p. 38). Nesse aspecto, a teoria de Jauss pauta o sistema de relações da literatura em uma determinada época assim como a sucessão de tal sistema ao do tempo.

Por fim, na sétima tese, Jauss apresenta a relação e os efeitos da literatura na vida prática do público, ou seja, examina as relações da literatura com a sociedade. Sob tal aspecto, garante que:

A função social somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativa de sua vida prática, pré-formando seu entendimento do mundo e, assim, retroagindo sobre seu comportamento social (JAUSS, 1994, p. 50).

Nesse enfoque, na compreensão de Zilberman: “a literatura pode levar o leitor a uma nova percepção de seu universo” (ZILBERMAN, 2009, p. 38). Isso torna possível um olhar mais aguçado capaz de perceber questões importantes e a relevância delas, no âmbito pessoal e social. Com a sétima tese, Jauss explora a dimensão formativa da literatura, a qual pode oferecer ao leitor, uma compreensão de mundo mais significativa e forte, ao ponto de ser capaz de interferir no seu comportamento no meio social.

Jauss, ao delinear os sete pontos fundamentais no jogo da relação entre leitor e texto literário, não deixa de dar destaque ao prazer, que também é estético, sem o qual, o leitor não poderá encontrar sentido no que lê, não terá estímulo para fazer as ligações dos fenômenos contidos no texto com sua própria vida nem tampouco observará o valor da obra.

No artigo ‘*O prazer Estético e as Experiências Fundamentais da Poiesis, Aisthesis e Katharsis*’ Jauss (1979)¹ procura fazer uma leitura da trajetória do prazer estético a partir de alguns conceitos. O autor mostra que o significado primitivo do prazer condiz com:

Ter o uso ou proveito de alguma coisa”, encontra-se hoje apenas no emprego obsoleto ou especializado. [...] O significado latente apenas na palavra alemã, de ‘participação e apropriação’ e o sentido específico de ‘alegrar-se com algo’, se unem de forma peculiar, nesta época. Na poesia religiosa do século XVII, ‘prazer’ podia significar ‘tomar parte em Deus’; no pietismo, ambos os significados, ‘prazer e participação’, se associavam no ato em que o crente certificava-se diretamente da presença de Deus; a poesia de Klopstock conduzia ao *prazer mental*; o conceito de Herder de prazer espiritual fundava o autoconhecimento em um ser original, um *ter o mundo* (existência é prazer); no *Faust* de Goethe, por fim, o conceito de prazer podia abarcar todos os graus da experiência até o mais alto desejo de conhecimento (JAUSS, 1979, p. 63-4).

A partir de tal leitura, Jauss (1979, p. 65) encontra sentidos e vantagens, que podem ser aplicados na dimensão receptiva, como é o caso da concepção aristotélica sobre a razão do prazer, na qual o pensador grego atribui à dupla origem do prazer da imitação, que pode derivar da admiração de uma obra técnica perfeita da imitação, mas também do regozijo ante o reconhecimento da imagem original no imitado.

¹ O artigo ‘*O prazer Estético e as Experiências Fundamentais da Poiesis, Aisthesis e Katharsis*’ faz parte de uma coletânea de ensaios de vários membros da escola de Constança e que no Brasil, foi organizada por Luiz Costa Lima.

Após discorrer sobre o conceito de prazer, Jauss apresenta três termos da tradição estética, que estão sempre presentes na retrospectiva sobre a história do prazer estético: a *Poiesis*, *Aisthesis* e *Katharsis*. O próprio autor, em dimensão conclusiva, fala que elas “não devem ser vistas numa hierarquia de camadas, mas sim como uma relação de funções autônomas: não se subordinam umas às outras, mas podem estabelecer relações de sequência” (JAUSS, 1979, p. 81). Estas três atividades se apresentam de forma simultânea e complementar.

No primeiro plano, compreendida no sentido aristotélico da “faculdade poética”, Jauss (1979, p. 79) apresenta a *Poiesis*, a qual destaca-se como o “o prazer ante a obra que nós mesmos realizamos”, que, em outras palavras, corresponde também ao prazer de sentir-se coautor da obra. Nesse ponto, a participação do leitor torna-se uma exigência cada vez mais constante nas leituras literárias, uma vez que tal sujeito toma parte da criação da obra, e isso lhe causa prazer e completude. Nesse processo, há um distanciamento do conceito de que a obra é um produto acabado e preso à determinada realidade, e de que não permite outras leituras ou interferências por parte do leitor.

Diante do texto literário, o leitor, com sua capacidade e postura receptiva, pode ser capaz de fazer as mudanças necessárias para que ocorra, de fato, a ligação da realidade literária com a realidade de sua própria vida. No âmago dessa dimensão ocorre a experiência estética, e nela o encontro com uma postura mais envolvente e colaborativa. Nesse processo se resultam diversas capacidades como compreensão de mundo, senso crítico, sentimentos, sensibilidade artística, crenças, entre outras dimensões; o leitor atribui à obra literária novas linguagens, e nesse processo oferece sua marca e colaboração.

Em outro plano, aparece a *Aisthesis*, que Jauss acha melhor apresentá-la a partir de diversas acepções da arte:

Como “pura visibilidade” (Konrad Fiedler), que corresponde a recepção prazerosa (sic) do objeto estético como uma visão intensificada, sem conceito ou, através do processo de estranhamento (Chkloviski), como uma visão renovada; como “contemplação desinteressada da plenitude do objeto” (Moritz Geiger); como experiência da “densidade do ser” (J.-P. Sartre) (sic); em suma, como “pregnância perceptiva complexa” (Dieter Herich). Legitima-se, desta maneira, o conhecimento sensível, face à primazia do conhecimento conceitual (JAUSS, 1979, p. 80).

A referida dimensão situa-se na percepção e compreensão pelos sentidos, onde o foco acaba recaindo sobre o prazer de se reconhecer na obra, de se identificar. Na citação anterior, quando Dieter Herich emprega o substantivo feminino ‘pregnância’ ao fenômeno da *Aisthesis*, acaba reforçando a realidade de que o indivíduo pode se reconhecer na obra de arte, que, confirmado pelo conceito denotativo, é a “qualidade que tem uma forma de impregnar o espírito

do indivíduo e de ser por ele percebida no processo de agrupação de elementos, a força da forma” (FERREIRA, 1999, p. 1627).

A obra literária é carregada de eventos que podem provocar sensações diversas. O leitor pode tomar parte desses eventos e ainda ser levado a compreendê-los por meio de seus sentidos. Dessa forma, reconhecendo-se diante do texto, mesmo tomando conhecimento de que a referida produção tenha sido criada fora de seu tempo ou realidade social. Nesse sentido, tal indivíduo considera os eventos da obra como parte de sua vida, pois vê-se refletido neles.

No plano da *Katharsis*, Jauss, unindo-se às definições de Górgias e Aristóteles, apresenta uma definição que aparece como a concretização de um processo de identificação e expande tal concepção, dizendo que ela se refere:

Aquele prazer dos afetos provocados pelo discurso ou pela poesia, capaz de conduzir o ouvinte e o expectador tanto à transformação de suas convicções, quanto à liberação de sua psique. [...] *Katharsis* corresponde tanto à tarefa prática das artes como função social – i. e., servir de mediadora, inauguradora e legitimadora de normas de ação –, quanto a determinação ideal de toda a arte autônoma: libertar o expectador dos interesses práticos e das implicações de seu cotidiano, a fim de levá-lo, através do prazer de si no prazer do outro, para a liberdade estética de sua capacidade de julgar (JAUSS, 1979, p. 80-1).

Ao referir-se à *Katharsis*, Zilberman aponta que: “o expectador não apenas sente prazer, mas também é motivado à ação” (ZILBERMAN, 2009, p. 57). Em vista disso, o expectador é motivado a explicitar tanto sua identificação com o texto quanto expor sua ação no meio social. Por sua vez, o terceiro plano de Jauss, apresenta-se como uma função mobilizadora da arte, que ocorre das reações, que não dependeriam da vontade pessoal, mas das contribuições sugeridas ou emitidas pela obra. Nesse sentido, o texto literário tem o poder de provocar uma reação no leitor, que, pelo processo receptivo, pode adquirir uma nova forma de ver e encarar as coisas, tanto no nível literário quanto no real.

Jauss procura resumir a exposição dos três planos estéticos, apresentando a seguinte conclusão:

A conduta de prazer estético, que é ao mesmo tempo liberação *de* e liberação *para* realizar-se por meio de três funções: para a consciência produtora, pela criação do mundo como sua própria obra (Poiesis); para a consciência receptora, pela possibilidade de renovar sua percepção, tanto na realidade externa, quanto da interna (Aisthesis); e por fim, para que a experiência subjetiva se transforme em intersubjetiva, pela anuência ao juízo exigido pela obra, ou pela identificação com normas de ação predeterminada e a serem explicitadas (JAUSS, 1979, p. 81).

As sete teses de Jauss se apresentam como apuradas possibilidades para uma possível interpretação do texto literário em que o leitor é levado a proceder com uma série de atividades, que o levarão a compreender, principalmente, sua postura em relação ao texto e também a questões relevantes, que envolveram a obra ao longo da história, entre outras situações, que continuam fazendo parte do campo de abrangência do texto.

No que diz respeito aos três planos: *Poiesis*, *Aisthesis* e *Katharsis*, Jauss trabalha com as bases fundamentais da Estética da Recepção. Tais concepções reforçam a participação do leitor na composição da obra, além de motivá-lo a interagir com o texto e com o mundo. Tais planos reforçam a ideia de identificação do leitor com a obra por meio da personagem, pois demonstram que é possível acontecer, a partir de tal relação, o prazer, o sentir, o agir e a contribuição com o texto literário.

Jauss não delimita o perfil do leitor, porém acaba mostrando o que ele pode ser capaz de percorrer ou alcançar ao tomar contato com a obra literária. Os estudantes do nono ano do ensino fundamental assim como os de outras séries, costumam apresentar diversas dificuldades na leitura de romances, no entanto, não deixam de apresentar as qualidades e as habilidades necessárias para que ocorra, de fato, o deleite sobre a obra literária. Esse trabalho aposta nessa realidade e acredita que é possível acontecer, de forma bastante promissora, entre os estudantes do ensino fundamental, sobretudo da segunda etapa, a tomada de consciência sobre o papel do leitor e a importância da leitura da obra literária para a formação humana, profissional, artísticas, entre outras dimensões.

2.5 A leitura do texto literário e o leitor como produtor de sentidos

Não restam dúvidas de que a base de qualquer estudo é a leitura, e é por meio dela que a escola, de maneira significativa, cumpre com seu papel na formação dos indivíduos. O meio escolar continua sendo um ambiente privilegiado capaz de mostrar ao aprendiz as diversas formas de leitura, seja ela literária ou não.

Segundo Paulo Coimbra Guedes: “duas são, portanto as leituras com que tem de lidar o professor de português: a leitura de formação de leitor e a leitura em profundidade de textos cuja leitura vale a pena aprofundar” (GUEDES, 2006, p. 64).

Na primeira concepção de leitura, Guedes traz à tona a responsabilidade da escola e do professor de criar condições para que o processo de leitura vá além do arremedo e ofereça ao aluno consideráveis leituras capazes de estimulá-lo a obter o gosto e o hábito de ler assim como construir, também, uma relação pessoal com o texto. Já a segunda leitura consiste em tomar o texto e analisá-lo em todas as suas dimensões, seja na busca pelo sentido, compreensão gramatical, dimensão literária, entre outros aspectos.

A leitura desempenha inúmeras funções na vida do leitor e isso possibilita ao mesmo, um campo vasto para pautar sua própria formação e interagir com o mundo. Diante dessa realidade, é plausível destacar que uma delas “é de nos preparar para uma transformação, e a transformação final tem caráter universal”, como afirma Harold Bloom (2011, p. 17). Essa universalidade da leitura, apontada por Bloom, direciona-se a um contexto mais amplo, porém, seu processo se dá de forma gradativa.

O trabalho com a leitura caminha junto com a produção textual e essas duas atividades exigem procedimentos, que garantam resultados significativos na compreensão do texto. Um ponto que tem ganhado destaque nas discussões sobre os procedimentos didáticos em torno da aplicação de leitura, que, de forma mais eficiente, com algumas experiências, tem garantido bons resultados em sala de aula por fazer com que o educando perceba que no texto há presença de efeitos diversos; é o foco do *sentido*. Irlandé Antunes orienta sobre essa dimensão, ao dizer que: “os sentidos do texto [...] resultam de uma confluência de elementos que estão, simultaneamente, dentro e fora dele” (ANTUNES, 2009, p. 202). Nessa perspectiva, compreendemos que o trabalho sob tal ótica pode favorecer ao leitor a oportunidade de se dar conta de que no texto, seja ele formal ou informal, há presença de efeitos diversos, visto que a língua está sempre em constante transformação e que os indivíduos podem atribuir novos efeitos à palavra sempre, e quando achar necessário.

No processo de leitura, o leitor não se depara apenas com a extensão e o valor do texto, mas também com a realidade de que ele próprio é um atribuidor de novos sentidos, considerando que sua visão de mundo e conhecimento sobre outros textos podem garantir outras leituras ou formulações de ideias diante dos possíveis contextos ou intenções. Nesse ponto, Lajolo apresenta uma concepção, ao esclarecer que:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta

leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (LAJOLO, 1991, p. 59).

A prática de leitura ganha sentido quando o contato com o texto é garantido, e, com tal encontro, o aluno tenha a oportunidade de conhecê-lo em sua plenitude. Maria Teresa Gonçalves Pereira apresenta uma condição necessária para que ocorra um significativo envolvimento do aprendiz: “para seduzir o leitor e envolvê-lo, um texto deve apresentar características que tornarão a leitura puro deleite” (PEREIRA, 2004, p. 45). Essa orientação também remete à ideia de que é necessário oferecer aos estudantes, temas significativos para suas vidas e, na mesma proporção, apresentar também aos alunos, textos atraentes e que estejam ao gosto de cada um. Dessa forma, considerando as afinidades e evitando a falta de envolvimento e identificação do educando.

Nem sempre as escolas contam com prestigiados acervos, mas isso não significa fracasso ou distanciamento da proposta de tornar o aluno um atuante leitor. Para Guedes: “o que importa não é tanto o conteúdo que se lê, mas as consequências de se lê” (GUEDES, 2006, p. 80). Tais resultados podem ser os mais promissores possíveis porque garantem uma série de eventos, que vão ao encontro dos objetivos fundamentais da leitura como a aquisição do gosto pelas letras; a transformação de tal desejo, em necessidade; o contato, em familiaridade com a grafia das palavras; o encontro com o sentido do texto; transformação positiva da maneira de pensar e de encarar a vida, entre outras coisas.

O trabalho com o texto literário exige maiores esforços dos educadores, que, somados ao hábito e ao prazer pelas artes, devem orientar os educandos sobre a carga representativa e irônica que ele pode conter. Seguindo esse enfoque, é necessário, primeiramente, diferenciar os dois tipos de leitura para que não ocorram equívocos no aprendizado e também para que cada texto seja tratado em sua essência. Diante desse fato, Eliza Nantes afirma que:

A leitura não literária preocupa-se em dizer o que está sendo escrito. Privilegia a denotação. É a linguagem do cotidiano. Preocupa-se com as regras normativas e não com o aspecto estético. O objetivo é estabelecer uma comunicação, aprofundar conceitos ou simplesmente informar dados. Já a leitura literária pressupõe uma carga conotativa maior, em que o autor, ao produzir seu texto, utiliza a palavra como matéria-prima para obter efeitos artísticos, poéticos, específicos (NANTES, 2009, p. 136).

Nesse sentido, o professor deve orientar o educando sobre a linguagem presente no texto literário e, também, apresentar a ideia de que tal gênero, embora apresente uma realidade fictícia, tem tudo a ver com a vida e com as relações humanas.

Pensar no trabalho com texto narrativo literário e fazer uso de filme com o intuito de explorar os novos meios nada pode significar se não houver a intenção de possibilitar ao aluno o encontro com a obra e com a identificação dos problemas vividos pelas personagens. Isso significa fazer com que o estudante perceba que o texto está falando de situações pertinentes ao comportamento humano e que não estão presas ao tempo ou à vida dos atores/personagens de determinada época ou lugar.

Segundo Rildo Cosson, há, pelo menos, três situações que merecem atenção no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem e à leitura literária:

[...] reclama-se, particularmente, da artificialização do ato de ler transformado em exercício, ou seja, uma preparação para a verdadeira leitura que teria realização em um futuro fora da escola. Também denuncia a ênfase sobre os conteúdos e o deslocamento do centro das disciplinas na busca deles, como acontece com a história da literatura que substitui a leitura literária, fazendo da leitura uma cronologia de nomes de autores, títulos de obras e características de um estilo de época. Há ainda, as metodologias de exploração dos textos que ora os toma como pretexto, ora adota perspectivas pouco adequadas para a sua especificidade literária, como resumos, os questionários e as fichas de leitura (COSSON, 2004, p. 96).

À disposição do professor há muitos materiais, que poderão contribuir e facilitar o trabalho com o ensino de literatura. O livro didático, com seus destaques, recortes históricos e conceitos é tão importante quanto o filme, o teatro, a música, a dança, entre outros recursos. Porém, não se deve impedir o contato dos educandos com as obras literárias; encontro que pode ocorrer no vislumbre dos valores estéticos e no sentido e prazer de ler. O professor, ao se deparar com o conteúdo teórico histórico, apresentado nos manuais didáticos e reafirmados nas atividades sem a devida apreciação, de forma alguma, poderá conceber a ideia de que a arte literária se reduz apenas aos meros aspectos da disciplina e, mais ainda, que tem menos importância, já que é tão pouco explorada nas propostas de atividades.

O incentivo à leitura implica um olhar mais atento aos aspectos da obra e também aos procedimentos dinâmicos direcionados aos objetivos, que buscam a boa relação com o texto. Levar a turma à biblioteca ou oferecer-lhe livros salutar e reconhecidos pela crítica não completa o ensino da arte literária, muito menos concretiza, por si só, o hábito da leitura, tendo em vista o prazer, o conhecimento, a liberdade de pensamento e a exploração de novos horizontes. Aplicar estratégias, que favoreçam somente as atividades de produção de resenha, resumo, ou mesmo, de leitura desorientada, acabam fazendo com que o aluno não encontre sentido no que lê ou no que possa produzir.

O sucesso no desempenho da leitura em sala pode muito bem começar pelo educador, que mostrando aos alunos interesse e paixão pelas letras, pode propiciar uma relevante motivação às práticas de leitura. Daniel Pennac aposta nesta ideia e chama atenção para os seguintes questionamentos: “E se em vez de exigir a leitura, o professor decidisse, de repente, partilhar sua própria felicidade de ler? O que é isso, felicidade de ler? Questões que pressupõem um bem conhecido cair em si mesmo, na verdade!” (PENNAC, 1993, p. 80). Ao apresentar essa qualidade, o educador, certamente, terá facilidade de desenvolver atividades, que atraíam com mais eficácia, a atenção do leitor.

A escola tem sua parcela de contribuição no processo de formação de leitores, porém, Bloom (2011, p. 17) afirma que: “o prazer da leitura é pessoal, não social”, considerando, dessa forma, a leitura como um hábito pessoal e não como prática educativa. Assegura ainda, que:

Se resta à crítica literária, hoje em dia, alguma função, esta será a de dirigir-se ao leitor solitário, que lê por iniciativa própria, e não segundo interesses que, supostamente, transcendam o ser (BLOOM, 2011, p. 19).

Para fazer jus ao seu ponto de vista sobre o texto literário, Bloom (2011, p. 19-21) formula cinco princípios, que orientam sobre o modo de ler dos dias de hoje. O primeiro deles: *‘Livrar a mente da presunção’* condiz com o livrar-se do discurso artificial, cheio de chavões, vocabulário profissional, acessível apenas aos iniciados de um cenário acadêmico. No segundo princípio: *‘Não tentar melhorar o caráter do vizinho, nem da vizinhança, através do que lemos ou de como o fazemos’*, o autor considera que não existe a ética da leitura. No terceiro valor equivale dizer que: *‘O estudioso é uma vela acesa pelo afeto e pelo gosto de toda a Humanidade’*. Nesse ponto, Bloom afirma que, se nos tornarmos leitores autênticos, os resultados dos nossos esforços nos afirmarão como portadores de uma visão mais humanista. Na quarta razão, há a seguinte ideia: *‘Para ler bem é preciso ser inventor’*. Nesse sentido, desenvolvendo uma leitura criativa. No quinto ensejo, Bloom propõe *‘resgatar a ironia’* mesmo sendo um ato extremamente difícil de efetuá-lo. Sobre este último princípio, o teórico ressalta que, “para ser percebida pelo leitor, a ironia requer certa atenção, além da habilidade de contemplar ideias opostas, conflitantes. Uma vez destituída de ironia, a leitura perde, a um só tempo, o propósito e a capacidade de surpreender” (*Ibid.*, 2011, p. 23).

Os princípios de Bloom convidam o leitor à reflexão sobre o ato de ler para perceber o impacto que a leitura tem na vida de quem se dedica ou devia se dedicar a ela, além disso, mostra também o desafio de resgatar a ironia, forte aspecto presente no texto literário.

Nesse sentido, o leitor mostra-se como figura essencial da leitura literária, o que significa dizer que o destinatário dará sentido à obra e fará ligações necessárias com seu cotidiano e vida, porém, no processo de leitura e formação do leitor, uma figura se destaca no cenário escolar: o professor.

O papel do educador frente ao trabalho de tornar o educando um leitor consciente e amante da literatura requer, pelo menos, três imagens fundamentais, que podem contribuir, de forma significativa, com a leitura. A primeira delas condiz com a imagem de um profissional que gosta e encontra prazer no que lê. A segunda corresponde com a postura responsável e comprometedora em oferecer as possibilidades mais atraentes de leitura. A terceira enquadra-se com a presença mediadora, que faz acontecer o encontro do aluno com o texto literário e seu universo imaginário.

Fabiane Verardi Burlamaque assegura que: “o educador deve saber o quanto são importantes sua prática e ação em sala de aula e que sua mediação motivará ou não o aluno à prática da leitura” (BURLAMAQUE, 2006, p. 80). Isso significa, de fato, que a postura do mestre no processo de leitura soa tanto como exemplo quanto incentivo. Se tal profissional desempenha papel importante no processo de leitura, o texto também merece destaque, já que o mesmo faz acontecer infinitas possibilidades para que ocorra, com mais completude, o aprendizado do aluno.

Ao trabalhar com texto literário, o professor, de um modo geral, debruça-se, principalmente, sobre a tipologia narrativa. Esta, por sua vez, pode derivar das experiências vividas ou não, de um elemento primordial e que é capaz de tornar um fato tão atraente quanto significativo, o narrador. Walter Benjamin assevera que: “o narrador é um homem que sabe dar conselhos” (BENJAMIN, 1994, p. 200). Afirma ainda que: “o conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria” (*Ibid.* p. 200). O promotor da leitura literária há de apoderar-se também deste modelo, que, expondo suas experiências de vida, infiltrado nas diversas camadas sociais e amantes das mais diversas histórias, busca trazer para sua sala de aula a arte da narrativa. Esta, por sinal, não tem o compromisso ou o dever de ser introduzida na escola unicamente por meio da leitura, ela poderá ser trabalhada inicialmente com o uso da oralidade. Nesse procedimento, o mestre, além de narrador, assumirá outros papéis, que também têm a ver com a qualidade de seu trabalho e eficiência de suas aulas, o que condiz com a postura de contador de história, conselheiro, incentivador de leituras, conservador de memórias, comunicador, entre outras capacidades. Em outras palavras, um exemplo, um modelo.

Guedes aponta um necessário caminho ao professor de português, que queira se formar leitor e formar leitores capazes de tomar a palavra para dar ao que leu uma contrapalavra autêntica. O referido profissional precisa, antes de mais nada:

Encaminhar suas questões pessoais com a leitura, descobrir como se desenvolve sua prática de leitura, de que modo ela mobiliza sua vivência; precisa ler com seu gosto, com seus preconceitos, com a precária formação que tem para poder confrontar sua leitura com as leituras feitas pela tradição da crítica e da história da literatura: de nada lhe serve (nem a seus alunos) calar-se previamente diante da leitura dos manuais, dos seus professores do curso de Letras, do teórico universitário que o recicla, do articulista brilhante que tenta embasbacá-lo (GUEDES, 2006, p. 73).

Mais uma vez, a postura do professor se apresenta como um fator determinante no processo de leitura, e no esforço em fazer com que o aluno encare também o texto com seu modo de ser e com a bagagem de conhecimento, que adquiriu ao longo da vida.

O leitor, que tem em suas bases de leitura, motivação tanto de ordem social quanto particular, acaba encontrando sentido no que lê, e, pela sua postura, como agente crítico e atribuidor de novos significados, é, também, um produtor de sentido de texto. Nessa perspectiva:

Seja individualmente, seja coletivamente, o leitor é a instância responsável por atribuir sentido àquilo que lê. A materialidade do texto, o preto no branco do papel só se transforma em sentido quando alguém resolve ler. E assim, os textos são lidos sempre de acordo com uma dada experiência de vida, de leituras anteriores e num certo momento histórico, transformando o leitor em instância fundamental na construção do processo de significação desencadeado pela leitura de textos (ZAPPONE, 2004, p.136).

Essa extensão dá ciência da relação recíproca e inovadora da leitura, que se firma na interação entre texto leitor e atualiza de forma, dinâmica e criativa, a linguagem. Além do mais, mostra, sob o âmbito da Estética da Recepção, que o autor, embora sendo o produtor do texto literário, não é capaz de controlar os sentidos que a produção pode suscitar. Neste sentido, deixa de certa maneira, a obra aos cuidados do público que lhe confere os sentidos diversos. Essa concepção combate, ainda, a falsa ideia de que o texto literário é um produto fechado às novas construções ou contribuições do público. Diante disso, é preciso considerar o fato de que:

A valorização da experiência estética, que confere ao leitor um papel produtivo e resulta da identificação deste com o texto lido, enfatiza a ideia de que uma obra só pode ser julgada do ponto de vista do relacionamento com seu destinatário. Os valores não estão prefixados, o leitor não tem de reconhecer uma essência acabada que preexiste e prescinde de seu julgamento. Pela leitura ele é mobilizado a emitir um juízo, fruto de sua vivência do mundo ficcional e do conhecimento transmitido. Ignorar a experiência aí depositada

equivale a negar a literatura enquanto fato social, neutralizando tudo que ela tem condições de proporcionar. (ZILBERMAN, 2009, p.110)

Zilberman reforça a ideia de que o leitor completa o texto literário que, por meio de sua relação com a obra, mediante a própria experiência de vida, atribui-lhe novos significados e contribui com a valorização do gênero, pois encontra nele, por identificação, um sentido para a própria vida ou realidade.

Se houvesse a consideração do seguinte o juízo: a de que leitor não poderia emitir sentidos ou significados ao texto literário, seria o mesmo que dizer que a literatura consiste suas bases em uma transcrição histórica da realidade, e que todos os fatos nela contidos não permitiriam mudanças ou intervenção de quem quer que seja. Nesse caso, o leitor apenas aceitaria o fato ocorrido e jamais conseguiria se projetar diante das situações ocorridas, ou mesmo, de se identificar com alguém, já que as personagens envolvidas não fariam parte de sua relação social. Diante dessa hipótese absurda, há de ressaltar o fato de que se não houver um trabalho ou esforço em mostrar aos leitores, especialmente aos educandos, a linguagem e o âmbito do texto literário, dificilmente eles compreenderão a dimensão da obra literária, muito menos, apresentarão suas contribuições a ela.

O leitor, com seu poder criativo, tem a capacidade de continuar transformando a obra literária. Ele pode, a cada novo contato com o texto, atribuir-lhe significados. Lima, ao considerar essa realidade, afirma que: “diante do texto ficcional, o leitor é forçosamente convidado a se comportar como estrangeiro, que a todo instante se pergunta se a formação de sentido que está fazendo é adequada à leitura que está cumprindo” (LIMA, 1979, p. 24). Sob essa ótica, há de se considerar que pode ocorrer inúmeras possibilidades de interpretação de um texto literário devido às diversas maneiras e aptidões do leitor, de produzir novos sentidos e de relacionar os novos elementos à sua habilidade leitora. Nesse sentido, firmando-se na concepção de Wolfgang Iser, Lima assegura, ainda, que: “o texto ficcional possibilita uma multiplicidade de comunicação” (*Ibid.*, p. 24), podendo essa realidade conferir as interpretações corretas ou a meros produtos de projeção do leitor.

Iser, diante das inúmeras possibilidades de interpretação, não procura julgar a legitimidade de leituras corretas ou erradas, mas de esclarecer que, na interação entre texto e leitor, podem ocorrer novas descobertas, e estas proporcionarem outras. Para ele:

O leitor deve então descobrir equivalências para os segmentos textuais e ao mesmo tempo formular um padrão para a avaliação e para a própria atitude. Numa só palavra: enquanto pano de fundo cancelado de procedimentos esperados, os lugares vazios liberam no leitor uma crescente produtividade; essa se expressa no fato de que com cada relação realizada o leitor deve produzir também o código para apreendê-la. Assim, surge com cada relação produzida um contexto de várias possibilidades, pois quando um significado é descoberto, nele ressoam outros significados por ele estimulados. [...] O ponto de vista do leitor oscila sem cessar durante a leitura e atualiza o sentido em diferentes direções, pois as relações, uma vez estabelecidas, dificilmente podem ser mantidas (ISER, 1996, p. 167).

Esse fato permite dizer que o leitor é peça fundamental e pré-requisito para transformação da conexão entre ele e o texto, aliado ao fato de que o sujeito pode, a cada leitura, mudar de direção e atribuir novos significados e sentido àquilo que lê. Iser, também, aponta para a dimensão do jogo do texto que, por meio dos signos linguísticos, é capaz de emitir infinitas possibilidades de construção de discursos e, também, de interpretação.

A literatura, por trabalhar com o signo linguístico, força o leitor a entrar no jogo das palavras. Tal indivíduo é inserido em um ambiente carregado de sentidos e significados. Porém, nem sempre ele é capaz de compreender essa realidade, por falta, talvez, de uma orientação ou um olhar mais envolvente sobre o universo literário. Rivaldo Alfredo Paccola, firmando-se na teoria de Iser, sobre o papel do leitor, chama atenção ao fato de que:

Não basta termos as regras de formatação do texto e de sua leitura. É preciso instrumentalizar o leitor para jogar com o texto, sem fugir às regras dele. Ou se ensinam as regras do jogo ou como se joga, ou os leitores não saberão jogar ou jogarão mal. Tal como jogador de xadrez precisa estudar, treinar, pesquisar, o leitor também exige metodologia adequada para a sua formação (PACCOLA, 2006, p. 115).

Esse desafio, além de permear a função da escola e o papel do educador, dá sentido ao processo de leitura, que busca formar leitores que saibam lidar com os mais diversos gêneros textuais e saber a importância, função e valor que o texto tem na vida da pessoa. A orientação dada por Paccola soa como uma provocação justa e satisfatória, visto que é preciso pensar mais no aluno e procurar fazer com que ele não apenas entenda as regras do jogo textual, mas que encontre no texto um sentido, uma resposta ou um caminho para o desenvolvimento de sua vida.

A instrumentalização apresentada por Paccola se estende também ao processo da leitura da obra literária, que por seu poder representativo e conotativo, exige do leitor um olhar mais penetrante sobre os sentidos das palavras inseridas dentro de eventos carregados de significados. Ao ler romances, poemas entre outros gêneros literários, o leitor nem sempre

consegue penetrar na dimensão do texto; e quando não tem conhecimento das forças da literatura e dos planos que sustentam sua própria postura e ação, dificilmente conseguirá se situar diante da obra ou de se identificar com alguma personagem.

A escola não pode deixar de instrumentalizar, também, o aluno no que diz respeito ao jogo literário. Centralizar os esforços apenas nas questões de ordem gramatical ou na construção de gêneros textuais não garante ao aprendiz o sucesso na prática da leitura e da escrita. Colocar uma obra literária nas mãos de um educando pode ser uma excelente forma de explorar as dimensões irônicas do texto, porém, se o estudante não tomar conhecimento das regras e dimensões do jogo das palavras, dificilmente terá êxito na compreensão da obra literária.

Sendo o texto o meio escolhido pela literatura para transmitir verdades, representar realidades humanas, causar sensações, provocar prazeres, entre outras possibilidades, cabe ao educador uma reserva de tempo para se dedicar às orientações que deem atenção à ordem gramatical, exploração dos sentidos dos enunciados, distribuição do texto no papel, entre outras demandas, que certamente surgirão, à medida em que o trabalho seja desenvolvido. Tais procedimentos podem deixar a leitura se desenvolver com mais fluidez e entendimento.

A compreensão do sentido do texto literário também passa pela apreensão das modalidades de leitura. Dificilmente, alguém alcançará bons resultados, tendo em sua bagagem a dificuldade de aplicar ou compreender função de um ponto, de um travessão, aspas, figura de linguagem, entre outros aspectos. Embora a apreciação de tais pontos não seja o foco principal do trabalho com a literatura, não significa que as bases para compreensão de leitura e estruturação do texto devam ficar de fora do processo de formação dos leitores de obras literárias.

À medida que o educando percorre o texto, ele transmite ao professor as dificuldades de compreensão ou de leitura, que poderão ser trabalhadas ou sanadas com a apreciação de determinados aspectos de ordem gramatical, ou mesmo com orientações sobre alguns recursos da linguagem escrita. A aplicação da gramática e dos diversos recursos da linguagem não ganham sentidos, se trabalhados separadamente do texto. Por essa razão, o foco deste trabalho aponta para o acompanhamento de tais fatores por acreditar que o gosto pela literatura e o encontro do verdadeiro sentido do texto literário também dependem de bons esforços direcionados aos aspectos linguísticos e a estruturação do texto.

3 METODOLOGIA

O trabalho com o texto narrativo literário pode trazer boas contribuições para o ensino, pois possibilita a expansão do conhecimento e pode nutrir o gosto dos leitores por esse campo artístico. Isso significa dizer que os fatores linguísticos e artísticos serão agraciados assim como toda realidade humana, seja ela real ou imaginária. Embora essa dimensão seja valiosa no meio escolar, é necessário, também, dar ênfase à aplicação desse procedimento na formação dos novos leitores.

Por se tratar de uma atividade, que acaba exigindo um pouco mais de tempo e esforço, tanto da parte do aluno quanto do educador, a leitura da obra literária, por vezes, é substituída por procedimentos que nem sempre contemplam a busca ou a experiência estética, mas a ordem do trabalho, que garanta, com mais agilidade, a nota escolar. Atitudes como essa impedem que o aluno encontre, de fato, o sentido do texto literário e adquira a paixão pelo referido gênero. Além do mais, muitos elementos, que poderiam ser encontrados por meio de uma leitura mais envolvente, deixariam de ser percebidos e vivenciados pelo educando.

Diante dessa realidade e considerando as concepções da literatura, faz-se necessária a aplicação de procedimentos, que sejam direcionados para os aspectos estéticos e para a formação de um leitor, que aprecie a obra com prazer e que o mesmo não seja impedido de encontrar nela sentido para sua vida. É pensando nesse ponto, que se pretende aqui, direcionar o trabalho com a narrativa literária, utilizando um romance e um filme como formas de expressões.

Normalmente, quando se trabalha uma obra literária com a intenção de fazer uso de um filme, primeiramente, parte-se para a leitura da obra, marcada dentro de um determinado período e, depois, efetua-se o procedimento de análise, produção textual, debates, entre outras atividades. Para fechar a metodologia, trabalha-se a produção cinematográfica, levando o aluno a destacar os aspectos de cena que ela traz e as diferenças com relação à obra. Parece aí, que a postura do leitor é apenas a de julgar os aspectos externos das produções abordadas e não de a focalizar o comportamento ou problema de natureza humana inseridos nas duas formas de expressões ou, ainda, que é mais importante destacar, não contempla aspectos estéticos do texto literário. Pode acontecer, de certa maneira, o contato do aluno com a obra e suas adaptações, como é o caso do filme, mas não ocorre o encontro do leitor com a personagem de ficção, ente que é a pura representação humana.

Diante da intenção de apresentar a produção cinematográfica a partir de uma obra literária, este trabalho começa a dinâmica com a apreciação do filme, visto que tal produção tem característica distinta da obra, e que de, maneira alguma, substituirá o texto original por se tratar de uma produção com uma visão particular a partir da obra original.

Campos Júnior (2007, p. 10) orienta que as adaptações cinematográficas são carregadas de transformações e interpretações de seus produtores. Sob esta orientação, é preciso ter sempre o cuidado de não conceber a ideia de que o filme é um modo prático de trabalhar uma obra ou uma forma eficaz de substituí-la.

As adaptações para o cinema são interessantes ferramentas para o ensino de história, filosofia, arte, entre outros campos de conhecimento, mas não deverão ser usadas a fim de substituir a leitura dos manuais científicos, filosóficos ou, muito menos, das obras literárias. Por isso, a exposição do filme, como proposta inicial do trabalho com o texto literário, não deve ser usada como uma forma que leve o aluno a substituir a literatura nem muito menos de repassar a ideia de que tal produção consiga transpor os mesmos elementos, que a literatura é capaz de transmitir.

O filme, como introdução do trabalho e apreciação do texto literário, serve, na verdade, como porta de entrada para uma atividade prazerosa com o texto literário. O trabalho com o filme, além de discutir questões importantes da realidade humana, possibilita ainda, outras formas de análise peculiares que remetem aos aspectos de cena, que dão ordem ao ambiente, som, figurino, entre outros recursos.

Como atividade inicial, o uso do filme não deverá impor concepções com a finalidade de substituir o conteúdo da obra original, mas de apresentar a ideia de que a literatura garante ao público a possibilidade de poder produzir outras linguagens, dentre elas a que compõe a produção cinematográfica.

O filme selecionado para este trabalho contém o mesmo título da obra de Daniel Defoe: *Robinson Crusoe*. É uma produção de 1996 dos coprodutores Tim White e Simon Bosanquet que também pode ser encontrada na página do *You Tube*, o que de certa maneira, facilita a acessibilidade da produção por estar presente em um ambiente de domínio público; e também, por ser editado em formato digital, pode ser salvo em dispositivos eletrônicos de domínio dos alunos.

Por se tratar de uma adaptação, com elementos introduzidos pelo cineasta, o filme selecionado apresenta muitos eventos que não existem na obra literária, porém não deixa de explorar a personagem principal e sua marcante situação na ilha. O filme apresenta um Robinson Crusóe da Grã-Bretanha, natural da Escócia e que se lança ao mar, em fuga, depois de matar um amigo, em um duelo, ao disputar o amor de Mary McGregor, mulher que permaneceu em seus pensamentos durante todo o tempo em que viveu na ilha, e que seis anos mais tarde, depois de ter conseguido sair da ilha, tornara-se sua esposa.

A produção não trabalha a segunda parte da obra de Defoe, a qual consiste no regresso de Crusóe à ilha e suas outras aventuras mundo a fora, até mesmo, na luta pelo desejo de voltar novamente para sua terra natal. Contudo, o filme explora a situação desesperadora de Crusóe e sua relação com seu companheiro Sexta-Feira; relacionamento, a princípio, conturbado e, posteriormente, amigável. Este último aspecto é a maior marca na produção do filme.

A atividade com o filme consistirá a princípio, em fazer com que o educando observe a diversidade de detalhes do cenário, levando em consideração aspectos como: movimentos, cores, trilha sonora e demais sons do ambiente. Depois disso, os alunos buscarão destacar os detalhes do figurino, ambiente, utensílios, voz, emoções, entre outros pontos. Dessa forma, fazendo com que cada estudante perceba a importância dos mais diversos detalhes na construção da produção cinematográfica, e que irão compor, não somente o ambiente em que as personagens irão situar-se, mas também na maneira de viver delas, em um local isolado, rico em belezas naturais e perigoso devido às constantes visitas de indivíduos, que representam ameaças aos residentes da ilha.

A próxima sequência de perguntas será a respeito das impressões, que os alunos tiveram sobre o filme. Eles dirão se gostaram ou não da produção, e falarão o porquê de tal ponto de vista. Além do mais, comentarão sobre a interpretação dos atores, e se os conhecem de outras produções. Em outro foco, dirão a que tempo se remete a história, justificando suas respostas com alguns aspectos de cena, e no final desta etapa, apresentarão outra possível ordem dos fatos, no caso, se o filme deveria ter outro destino.

O terceiro momento pautar-se-á na identificação dos principais elementos da narrativa, além dos recursos utilizados para compô-lo. Nesse ponto, a habilidade de sintetizar a história destacando os fatos mais importantes ou intrigantes, propiciará um momento em que será possível esclarecer as partes do enredo por meio da seleção de cenas.

Por tratar de uma produção cinematográfica, também é bom que se discuta sobre os recursos utilizados, principalmente as inovações tecnológicas, fatores que deixam as produções cinematográficas cada vez mais fascinantes. Porém, o trabalho não pode se contentar apenas no respaldo de tais aspectos, embora sejam importantes para a construção da obra cinematográfica e também para a formação do educando.

Para destacar as ocorrências, que deem ênfase à apreciação dos fatores psicológicos e sentimentais como: medo, compaixão, afetividade, angústia, desolação, incertezas, entre outros e, dos aspectos comportamentais e atitudinais como: bravura, teimosia, agressividade, esperteza e criatividade, e outros mais, pode recorrer-se à possibilidade de elaborar uma atividade com partilha dos dados em grupos. Nestes, os componentes selecionarão trechos do filme com a garantia de propiciar um momento para a análise, discussões, comentários e, até mesmo, partilha da própria vida a respeito do problema selecionado; não deixando de destacar, é claro, como a personagem principal enfrentou ou superou os problemas. Será reservado um tempo para que os membros do grupo possam apresentar de que maneira eles resolvem os seus problemas diante de situações extremas, mesmo que diferentes das que foram apresentadas na produção cinematográfica.

O momento de partilha também pode contribuir com um dos aspectos bastante discutido dentro da narrativa: o papel de narrador. Nesse caso, ao partilhar os trechos selecionados, o aluno assumirá a postura de narrador, contando a seu modo, e de maneira simples, o que acabou de ver; buscando contextualizar o fato e procurando ligar tal contexto com sua realidade ou a situação da sala de aula. Com a referida atividade, o aluno terá ciência de, pelos menos, dois tipos de narradores: o primeiro refere-se ao *autodiegético*, que consiste na entidade que: “relata as suas próprias experiências como personagem central dessa história” (REIS, 1988, p.118). No caso da obra de Defoe, Robinson Crusóé assume essa postura na maior parte do texto. O segundo, *heterodiegético*, narrador que “relata uma história à qual é estranho, uma vez que não integra nem integrou, como personagem, o universo diegético em questão” (*Ibid.*, p. 121), aqui assumido pelo estudante.

A relação de Crusóé com Sexta-Feira foi bastante conturbada, porém, no final do filme, o próprio Robinson faz a seguinte declaração: “pelo resto de minha vida, eu sempre pensaria no homem que havia me concedido o maior dom de todos: minha *vida*; quando eu já a considerava perdida; e sua amizade, até a morte” (WHITE, 1996). Robinson faz referência ao um grande amigo, que esteve presente em sua vida, em um momento de grande desolação. Os alunos serão questionados sobre o que levou Robinson a proferir tal declaração, e o que

provocou a total mudança de relacionamento entre os dois ao longo do filme. Essa será uma das possibilidades, que garantirá uma releitura do filme, e, também, a promoção de um debate mais envolvente, pois fará com que os alunos discorram alguns comentários e opiniões a respeito do problema e acrescentem à discussão outros problemas, que condigam com o foco da questão.

Depois de trabalhar o filme, como porta de entrada da atividade de leitura resta então, o momento crucial da atividade: a de colocar nas mãos dos leitores a obra literária com o texto integral de Daniel Defoe, com o qual o aluno percorrerá a vida e as aventuras de uma personagem, que, além de partilhar seus fracassos e vitórias, é também, capaz de revelar os mais profundos sentimentos frente às batalhas que a vida lhe impôs ou que foram provocadas por suas próprias concepções ou convicções. Nesse sentido, considerando o que Candido afirma sobre a relação do leitor com o texto, anteriormente citado neste trabalho: “Podemos dizer, portanto, que o romance se baseia, antes de mais nada, num certo tipo de relação entre o ser vivo e o ser fictício, manifestada através da personagem, que é a concretização deste” (CANDIDO, 2011, p. 55).

A obra de Defoe, mesmo apresentando traços marcantes de uma cultura colonialista, na qual é possível perceber em determinados momentos, a imposição da cultura europeia, principalmente, da inglesa sobre os conquistados, não deixa de ser uma produção valiosa para a literatura e para o público infanto-juvenil por conter em seu centro uma personagem de espírito aventureiro, sonhador e herói, que, ao decidir realizar um sonho, é capaz de romper dificuldades, e por meio delas, aprender lições valiosas para a vida.

A obra *Robinson Crusóe* foi escolhida para compor o campo de investigação desse trabalho, por apresentar um convite ao leitor para percorrer, junto com a personagem, uma trajetória nova e desafiadora da vida do Homem desde as mais felizes realidades até as mais difíceis situações. Além do mais, é um clássico da literatura mundial, que por meio de suas diversas adaptações ou versões, está presente nos vários seguimentos escolares; podendo ser encontrada na pré-escola ou na faculdade. Dentre os diversos textos, que narram a vida e as aventuras de tal personagem, no cenário literário brasileiro, a tradução escolhida para esse fim foi a de autoria dos escritores Flávio Poppe de Figueiredo e Costa Neves, da Editora Martin Claret, por apresentar o texto integral, com uma linguagem revisada e por conter, também, explicações de alguns termos, nas notas de rodapé.

Concentrando-se nas atitudes ou comportamento de Robinson Crusóe frente às situações impostas pelo destino, o foco se recai, então, sobre as situações vividas pela personagem, sendo que tais acontecimentos são comuns a todos os seres humanos frente a uma realidade extrema como: abandono, angústia, saudade, aflição, mudança de hábito, inquietações, afetividade, entre outros momentos, vivenciados em um estado de isolamento como a que é apresentada por Daniel Defoe. Dessa maneira, a aplicação da metodologia faz com que o aluno direcione sua atenção aos problemas cruciais dessa produção e descubra o porquê que os diversos eventos dentro da obra são tão importantes para a construção da personagem e para o processo de identificação do leitor. Nesse aspecto, novamente considerando as concepções de Candido (2011, p. 55), no que se refere à verossimilhança em que a obra literária mantém uma relação estreita com o mundo real, e no mesmo sentido, a personagem também mantém relações com as pessoas, tornando cada vez mais possível a identificação.

A leitura de uma obra literária, mesmo sendo desenvolvida com prazer, sem cobrança ou imposição de outrem, não deixa de exigir do leitor uma dedicação especial para tal fim. São necessários tempo e espaço favoráveis para alimentar o hábito da leitura, e, em alguns casos, é preciso, até mesmo, renunciar a outras atividades para que se consiga ter êxito no processo de leitura. Embora a finalidade da atividade leitora na escola seja para que, um dia, o aluno alcance a dimensão plena da leitura e não para ganhar nota, não significa que a atividade em sala com a obra literária seja isenta de qualquer trabalho. Porém, não é qualquer atividade, que garantirá a atenção e o envolvimento do aluno com o texto literário. Recorre-se, então, a duas formas de leitura, apresentadas por Guedes (2006, p. 64) já que são as bases para que ocorra, de fato, uma mudança significativa na vida do leitor. Ainda sobre essa realidade, Bloom (2011, p. 17) nos faz pensar que maior do que a responsabilidade da escola é o fato do leitor entender que ele próprio é o maior idealizador e responsável pela leitura.

A cobrança de resenhas, resumos e fichamentos de obras literárias não significa garantia de que o aluno leu realmente determinado texto ou mesmo que captou o conteúdo da obra e descobriu o seu real valor. Com o advento das novas tecnologias da informação e comunicação, esse tipo de atividade perdeu ainda mais sua eficácia, já que o plágio e a acessibilidades de trabalhos prontos, tornaram-se práticas constantes entre os estudantes e afastou, ainda mais, o educando do texto literário e de sua dimensão formativa e estética.

O indivíduo pode muito bem passar pela narrativa e não ser capaz de perceber o sentido do texto literário ou de descobrir-se como coautor da obra. Uma forma de romper com as práticas, que geram resultados satisfatórios ao ensino de literatura, é a de estipular metas de

leitura sem agir com pressão para que o educando não se desespere em apresentar um resultado imediato. Nesse caso, estipular números de páginas por dia e horário dedicado para tal fim, poderá ser útil. Além disso, é necessário acompanhar a leitura de cada aluno, sempre analisando em que ponto da história ele está, se o mesmo é capaz de falar, com breves palavras, os eventos principais que encontrou até então. Também é bom dirigir ao leitor algumas perguntas sobre as partes já lida, para saber se o mesmo foi capaz de perceber o grau de importância do evento no conjunto da obra, entre outras observações. O professor, conhecedor de todo enredo, poderá conferir, por meio dessa dinâmica, se a ordem dos acontecimentos procede, e se o educando está conseguindo compreender o conjunto dos eventos literários.

Por se tratar de um público infanto-juvenil, o processo de leitura da obra literária requer do professor uma persistente orientação sobre os procedimentos de leitura. Tais direções farão com que o leitor olhe para o texto e perceba os fenômenos contidos nele e descubra os mais diversos sentidos que ele traz ou motiva dizer. Em vista disso, a proposta de trabalhar a obra literária não consiste em indicar os fatos relevantes para serem analisados ou debatidos, mas de possibilitar que cada um aponte os fenômenos relevantes e os que lhes causaram maiores impressões, dúvidas e inspirações. Mediante tal procedimento, é interessante discutir algumas concepções levantadas por Barthes (2013) e Jauss (1979) para que o trabalho com a narrativa literária seja mais significativo dentro do plano de formação de um leitor mais consciente e envolvido com a realidade literária.

Fazendo referência às forças da literatura concebidas por Barthes, agora, o olhar sobre a obra *Robinson Crusóe* recairá sobre três pontos, que poderão ser observados pelo leitor e que garantirão melhor compreensão da dimensão do texto literário. Essas três bases se referem a força dos saberes, da representação e dos signos, que, em conceitos gregos se apresentam como *Mathesis*, *Mimesis* e *Semiosis*, respectivamente.

Defoe desenvolve uma narrativa com uma infinidade de *saberes*. Estes, descritos de forma detalhada e com bastante conhecimento de ordem técnica. Sua obra mostra-se tão articulada nas informações que, em alguns momentos, o leitor é levado a considerar os fatos como reais, como o que o acontece no seguinte trecho, em que a descrição faz uso dos conhecimentos matemáticos e geográficos por introduzir termos, que remetem a tais campos de conhecimentos:

Antes de erguer a tenda, a partir dessa tracei uma semicircunferência, fronteira à depressão da encosta, que tinha perto de dez jardas de raio e vinte jardas de diâmetro, de ponta a ponta. [...] A extremidade superior, pontiaguda, ficava cinco pés e meio do solo (DEFOE, 2014, p. 61).

Além de suprir o leitor com precisas informações do ambiente, o autor trata, ainda, de instruir Robinson Crusó com os mais diversos conhecimentos. Diante dessa questão, é importante retornar à afirmativa de Barthes, quando o mesmo assegura que: “a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor; que ela sabe algo das coisas – que saber muito sobre os homens” (BARTHES, 2013, p. 19). Nessa perspectiva, é importante fazer com que o aluno perceba essa realidade no texto literário e que, além de conhecer algo das coisas, a personagem também revela algo de verdadeiro do Homem e de sua realidade. Mais uma vez, considera-se aqui a dimensão da interdisciplinaridade, já que a obra de Defoe explora os conhecimentos matemáticos, geográficos, histórico, religiosos, linguísticos, filosóficos, botânico, antropológico, entre outros, de igual importância.

Robinson, em diversas situações, faz uso de alguns saberes, e estes lhes garantem sucesso no que faz. Quando Crusó resolve semear grãos para suprir suas necessidades básicas, acaba fazendo uso, especialmente dos saberes agrícola, meteorológico e botânico. Porém, os saberes existentes na obra de Defoe não se reduzem aos fatores científicos. Dão ordem, também, ao plano psicológico, religioso, sentimental, entre outros. No texto literário, tais saberes não envelhecem com o tempo porque não se tratam de teses científicas, mas se atualizam a cada nova leitura, sob o olhar do leitor.

Em alguns momentos, a personagem, mesmo não tendo o conhecimento necessário para efetuar determinada atividade, consegue o que deseja, por meio da persistência, do esforço ou dedicação; dessa forma, construindo seu próprio aprendizado. Foi o que ocorreu quando Robinson tratou de plantar trigo para fazer pão, dedicou-se a construir um barco para poder sair da ilha, produziu utensílios de barro para suprir suas necessidades, entre outras coisas. Em nenhuma dessas atividades tinha a experiência necessária para efetuar, com precisão, os eventos e a criação dos objetos. A própria situação de vida em que se encontrava contribuiu para que a personagem desenvolvesse outros saberes, movido pela necessidade. Neste caso, a obra, além de apresentar diversos campos de conhecimento, faz girar os saberes porque desenvolve uma dinâmica que inspira a criação.

A obra não informa apenas de que Crusó veio da Inglaterra, que pertencia a uma família com boa estabilidade financeira e que ele desejava conhecer os mares, e, dessa maneira, outras culturas; nela, há também, algo íntimo da personagem que é trabalhado profundamente, e essa

dimensão se estende até o leitor, como o que ocorre nos seguintes trechos: “assim perguntei eu também: Poderá o próprio Deus livrar-me deste lugar? Tais pensamentos me ocorriam frequentemente, porque só depois de muitos anos comecei a alimentar a esperanças” (DEFOE, 2014, p. 82). Nesse primeiro trecho, apresenta um jovem, que alimenta por meio da fé a esperança o sonho de um dia poder sair da ilha. Na segunda citação, apresenta uma situação desesperadora, motivada pelo episódio de ter encontrado uma pegada na areia da praia: “A terra parecia fugir-me debaixo dos pés, tamanho era o terror de que fiquei possuído” (*Ibid.*, 2014, p. 18-9). Questionar o leitor nesse sentido o ajudará a considerar tais ocorrências, e fará com que ele perceba que o texto literário percorre o íntimo do Homem. Isso pode contribuir com a dinâmica da verossimilhança, pois faz com que o estudante compartilhe com a personagem, tais sentimentos.

Diante da força da *Mimesis* convém trabalhar com o leitor a realidade de que a personagem Robinson é a representação de todos nós. Além disso, é preciso discutir, também, sobre a ótica do valor que o texto tem em dizer algo a partir de uma situação, que não aconteceu de fato, mas que não deixa de ser verdadeira ou valiosa para a vida humana.

Como foi dito anteriormente, a obra de Defoe apresenta aspectos tão realistas, que, por vezes, se parece com uma transcrição de um fato real. Essa dimensão já foi mencionada por Candido (2011, p. 79-80) ao trabalhar a questão da verossimilhança, quando acontece de a obra conseguir convencer o público de que todos os fatos podem ser verdadeiros. Nesse ponto, o leitor é capaz de transportar os problemas vividos pela personagem ao mundo real, o que pode significar em uma aproximação e identificação entre os dois entes.

Trabalhar a questão da realidade literária não é simples, muito menos fazer com que o leitor perceba que o texto está se referindo a ele. Porém, o aperfeiçoamento dessa habilidade, dar-se-á à medida em que o leitor consiga entender que a obra literária está falando dele e para ele, e não narrando fatos, apenas; que, apesar de ter a consciência de que os eventos não existiram, pode acreditar muito bem nas verdades que estão além dos fatos.

Uma possibilidade de tornar esse exercício mais promissor é pedir que o aluno estabeleça uma ligação dos fatos contidos na obra com aqueles de sua própria vida. Dessa forma, procurando dar valor aos episódios e se identificar com a personagem em questão.

A identificação do leitor com o evento literário é um traço bastante importante e também um exercício que merece reflexão. Este evento será trabalhado na leitura, evidenciando alguns episódios que merecem destaque. Com o trecho:

Quando aí cheguei, depois de muito trabalho, tive a dolorosa certeza da sorte que me aguardava. Estava em uma ilha, o oceano me envolvia de todos os lados, não divisava mais terra alguma, exceto alguns rochedos bem ao longe e duas ilhotas menores que a minha, cerca de três léguas a oeste (DEFOE, 2014, p. 56).

Poderá ser trabalhada, por exemplo, uma condição muito forte na vida do ser humano: a de isolamento. Assim como Robinson, cercado por uma exuberante natureza, sentiu-se em uma ilha, sozinho, abandonado; da mesma forma, o leitor, poderá ter passado ou vir a sentir a mesma experiência. Em certos momentos da vida, a pessoa, embora cercada por um mundo de possibilidades, amigos, parentes, entre outros, pode se encontrar diante da mesma situação como se tivesse em uma ilha deserta à mercê da sorte ou do destino. De alguma maneira, o leitor poderá se identificar com a personagem, transportando para si os episódios aplicando-lhe novas leituras e interpretações.

No que se refere à *Semiosis*, que consiste no jogo dos signos ou plurissignificação, que se liga à recepção do texto literário, convém perceber o fato de que Defoe trabalha situações com diversas possibilidades de leitura e sentido, e coloca, nas mãos do leitor, a responsabilidade de traduzir para sua realidade, os eventos literários.

Considerando que o signo não é a própria coisa nem a obra literária a descrição da realidade, é importante dizer ao aluno que o texto literário é um jogo, onde uma coisa toma lugar de outra, mas não deixa de oferecer ao leitor diversos caminhos e possibilidades para dar significados ao texto.

No processo de identificação, o leitor toma a personagem para percorrer as mais diversas situações e procura, também, enfrentar os eventuais acontecimentos, que a vida pode lhe proporcionar. Levar o aluno a se perguntar ou descobrir quem é esse Robinson Crusóe e o que ele significa pode introduzi-lo na dimensão do jogo literário, que trabalha com palavras carregadas de significados e sentido para a vida. Da mesma maneira, o educando poderá se direcionar, também, para as demais personagens.

A recepção e a percepção do jogo dos signos garantirão que a figura de Robinson Crusóe esteja sempre presente nas mais diversas situações da vida do leitor. A identificação com tal personagem e a habilidade adquirida a partir da leitura da obra literária possibilitará ao educando a percepção da carga conotativa e irônica que o texto tem. Ocorrerá, dessa maneira, não somente a descoberta da dimensão da literatura, mas, também, o encontro com o sentido e o prazer de ler o texto com outro olhar.

A obra *Robinson Crusoe* além de rica em detalhes, é bastante precisa na ordem dos acontecimentos e na descrição dos ambientes, contudo não deixa de permitir ao público, espaços para intervenções. Por vezes, o narrador mantém diálogos diretos com o leitor e permite que este colabore em diversas situações. Por exemplo, na passagem que narra o fato em que foi acordado por uma voz chamando seu nome, o narrador pede ao leitor que imagine o tamanho do espanto, que teve diante da tal situação: “imaginem, os que me leem, minha extraordinária surpresa quando fui acordado por uma voz, chamando-me diversas vezes pelo meu nome: [...] Mas dei logo com o papagaio no alto da cerca e vi que a voz era dele” (DEFOE, 2014, p. 111). Ocorrências como essa permitem que se ofereçam ao fato, inúmeras interpretações, o que significa, na realidade, uma contribuição com o texto.

Além das ocorrências de diálogos diretos com o narrador, existem outras possibilidades, que podem favorecer o espírito de coautoria do aluno, como o que ocorre, por exemplo, com a situação em que Crusoe, escalando o monte, depara-se com a dolorosa certeza de que estava em uma ilha (DEFOE, 2014, p. 56). A partir de tal episódio, o leitor pode completar a obra, colaborando com suas impressões de como é, na verdade, descrever uma situação de total isolamento. Diante do referido processo, recorre-se ao plano da *Poiesis*, apresentado por Jauss (1979, p. 79), que consiste no prazer de sentir-se coautor da obra.

Referindo-se ao ato de compreender os fatos pelos sentidos, orientando os alunos a sentir o prazer de se reconhecer na obra e de se identificar numa dada situação, é apreciável que o educando expresse sua sensibilidade e comungue com as personagens as sensações vividas. Nisso, comungando com a realidade da *Aisthesis* concebida por Jauss (1979, p. 80).

Na obra *Robinson Crusoe* a personagem principal, em diversas situações, narra o que sentiu, tendo a preocupação de detalhar os aspectos, pois o narrador *autodiegético* não tem a função apenas de contar o que ocorreu, mas, também, de transmitir as sensações que experienciou, e que podem ser sentidas, de alguma maneira, pelo leitor.

A compreensão sobre a realidade das sensações dar-se-á à medida em que o leitor consiga entrar totalmente no texto e se reconhecer na personagem. Há diversos momentos na obra em que é possível mostrar ao aluno a possibilidade de identificação e o experimento das sensações vividas pela personagem. Pode-se pedir ao aluno, que descreva as sensações que sentiu, ao deparar com alguns trechos, que narram situações desesperadoras, como a que aconteceu com Robinson ao ver alguns invasores sacrificando uma vítima ou, ainda, que sensibilidade é evocada na segunda parte da obra quando os vinte e nove residentes da ilha se

veem atacados por centenas de nativos determinados a matá-los. Nesse plano, concentrando-se também na dimensão da *Katharsis*, pois há de se considerar a realidade da identificação e ação.

Diante do plano da *Katharsis* a obra pode suscitar no leitor uma atitude libertadora diante dos preceitos pré ou determinados da sociedade. Com a leitura, o indivíduo pode ampliar o seu senso crítico e, a partir de tal expansão, julgará os fatos, à luz de suas convicções e concepções mais fundamentadas e apropriadas.

A obra de Defoe traz aos dias atuais uma realidade bastante carregada de preconceitos e situações, que não estão presas ao texto nem ao tempo ao qual se referem. É importante ressaltar este ponto na leitura. A escravidão e a visão preconceituosa sobre os nativos são dois fatos bastante intensos dentro da obra *Robinson Crusóé* que merecem respaldo na discussão e no julgamento à luz, dos direitos humanos. Aceitar tais fatos como coisas comuns pode tornar a leitura, nesse aspecto, em uma mera transmissão de contravalores. É preciso orientar o educando, nesse sentido, e pedir que ele tenha uma postura crítica de combate a qualquer tipo de violência. Convém ressaltar nesse aspecto, de que essa realidade possibilita diversas atividades interdisciplinares, pois evoca muitos saberes, nisso considerando a *Mathesis* uma dimensão trabalhada por Roland Barthes, e uma das forças da literatura que possibilita expandir ainda mais o trabalho com o texto literário.

Por se Tratar da obra *Robinson Crusóé*, é importante esclarecer que o narrador é autodiegético na maior parte do texto, e, por algumas vezes, assume a postura de heterodiegético, como acontece na segunda parte em que a personagem principal narra a vida dos residentes da ilha, nos anos em que esteve ausente dela. Porém, a explicação dos termos não deve impedir que o próprio leitor perceba as referidas ocorrências.

O processo de leitura não deverá se restringir apenas à sala de aula. É necessário a reserva de dois horários, pelo menos, em cada semana, para que o professor acompanhe com mais precisão, o andamento da leitura e também ofereça explicações e as orientações sobre os termos trabalhados, enunciados do texto narrativo, registro de informações, entre outros aspectos.

O texto integral da obra selecionada corresponde a trezentos e sessenta e duas páginas de romance, o que exige um tempo considerável para leitura. O aconselhável é não deixar a leitura se estender por um longo período porque pode ocasionar em abandono e assim, o foco do trabalho não terá êxito. Portanto, é necessário planejar com a turma, visitas à biblioteca, em horários alternativos, para que a leitura seja efetuada com mais agilidade. Como foi dito

anteriormente, estipular metas de leitura ajudará os alunos a alcançarem os objetivos com mais agilidade. A leitura pessoal em casa ou em grupos de estudos, que apresentem uma boa dinâmica não pode deixar de ser considerada.

Ao se deparar com a obra, o leitor é capaz de perceber com facilidade, o fenômeno da diferença existente entre o texto literário e a adaptação para o cinema. Embora não seja este o ponto crucial da leitura, é bom que o aluno registre tais discrepâncias para serem discutidas em momento de partilha e debate sobre os pontos relevantes de ambas produções. Além do mais, é necessário discutir algumas questões levantadas por Jauss e Barthes para que o aluno se perceba como parte da obra e responsável por dar a ela novas contribuições.

A razão de colocar o filme como porta de entrada para a atividade com texto literário, encontrará sentido no momento em que o leitor se sentir convidado para percorrer uma jornada de leitura na companhia de Robinson Crusóé; uma trajetória cheia de conhecimentos e uma oportunidade para que se possa descobrir as dimensões estéticas da obra literária. Além disso, é também uma forma de dialogar com os meios tecnológicos, já que o cinema é um recurso, que não deverá ser excluído do sistema escolar. Em contato com a obra literária, percorrendo o processo de leitura, o aluno terá, de fato, a oportunidade de perceber e sentir a vasta dimensão que a obra *Robinson Crusóé* é capaz de suscitar, seja ela no plano pessoal ou social.

A aplicação da metodologia aqui apresentada necessita de uma dinâmica, que respeite as etapas pedagógicas de ensino. Por isso, a trajetória em torno do trabalho com a obra *Robinson Crusóé* pautar-se-á na estrutura básica de uma sequência didática, que na concepção de Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Scheneuwly consiste em “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, 2004, p. 82). Conforme os referidos autores, o procedimento compõe-se das seguintes etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulos e a produção final (*Ibid.*, 2004, p. 83). Embora este trabalho se estenda em alguns aspectos por usar duas produções distintas: filme e obra literária, não fugirá do esquema apresentado pelos referidos autores. No entanto, propiciará um caminho analítico, que realmente permita ao leitor compactuar com o texto literário.

O ponto principal do trabalho consistirá em criar um contexto de aprendizagem capaz de favorecer ao aluno uma oportunidade de leitura, na qual ele possa perceber e experienciar uma nova forma de conceber o texto literário, buscando compartilhar com os demais colegas e, mais especificamente, com a personagem principal da obra literária, suas próprias experiências, inquietações e projetos de vida. Além disso, consiste, ainda, em exaltar o período de atividade

como tempo favorável para aprimorar o gosto pelo gênero literário, propiciar o deleite sobre a obra e perceber seu plano estético.

O trabalho final do projeto de leitura consistirá na produção textual de mesmo gênero. Cada aluno produzirá um texto, no qual narrará novas aventuras vividas por Robinson Crusoe e outros companheiros em um lugar totalmente diferente. O ambiente escolhido para tal construção literária será a floresta amazônica, região que apresenta todas as possibilidades para a construção de uma história cheia de aventuras, desafios, perigos, conquistas, entre outros eventos. Além do mais, é um lugar que faz parte do contexto da turma, o que, de certa forma, facilitará a construção dos acontecimentos.

A produção textual contará com o acompanhamento do professor. Ele buscará motivar o educando a produzir um texto inédito e o orientará sobre os procedimentos metodológicos para efetuar a construção. Como se trata de uma história, os alunos terão que ficar atentos aos elementos fundamentais da narrativa assim como o estilo do gênero literário em pauta. O texto produzido será editado no ambiente virtual *Storybird*, um site de livre acesso, que oferece uma divertida e criativa forma de construção textual em formato de livro. Nesse ambiente, o aluno terá diversos recursos para ilustrar e formatar seu texto. O aplicativo contém a seguinte referência: <<https://storybird.com/>>. Quando traduzido para a Língua Portuguesa, por meio do Google, o endereço muda de formato, ficando dessa maneira: <<http://translate.google.com.br/translate?hl=ptBR&sl=en&u=https://storybird.com/&prev=search>>. Existem outros aplicativos de acesso livre que permitem a produção de texto com diversos recursos de ilustração e formatação, isso garante ao professor uma rede de possibilidades para elaboração de trabalhos e uma forma de tornar a produção textual mais atraente e moderna.

Para ter acesso ao aplicativo do *Storybird* o aluno terá que preencher um formulário e criar uma senha de acesso. Esse procedimento é simples, mas deverá ser acompanhado pelo professor, já que o referido processo exige também que o aluno apresente um *e-mail* pessoal. Caberá ao mestre ou tutor de informática o ofício de ajudar o estudante a providenciar um endereço eletrônico. O referido aplicativo de construção de narrativa é usado por muitos professores e estudantes brasileiros e a lista de obras realizadas nesse ambiente é bastante extensa. Além do mais, até mesmo com o uso do celular, o estudante poderá efetuar o referido trabalho sem maiores complicações.

O manuseio da ferramenta digital dar-se-á depois que os alunos tiverem produzido o texto e realizado com as devidas correções do mesmo. Isso fará com que a atividade de edição seja mais dinâmica.

4 CONSTRUINDO NARRATIVAS

Partindo da ideia de que “as sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a prática de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ, 2004, p. 83), a aplicação da metodologia, aqui descrita, pauta-se na apreciação dos objetivos do projeto. Para tanto, é exposto o detalhamento das informações e atividades de cada etapa assim como a trajetória a ser percorrida para que as metas sejam alcançadas, tanto no que diz respeito à produção final, contendo as habilidades de produção narrativa literária quanto à formação leitora do educando. Dessa maneira, é necessário marcar bem as orientações correspondentes para que não ocorram equívocos no procedimento do trabalho e para que os alunos tenham claro o que irão fazer.

As atividades descritas nesta etapa do trabalho, seguem os procedimentos apresentados anteriormente na metodologia e procura apresentar exemplos e sugestões de atividades que poderão ser aplicadas em sala de aula a partir da obra literária *Robinson Crusóé*, de Daniel Defoe, e a adaptação de mesmo nome para o cinema, dos coprodutores White e Simon Bosanquet, além do uso de um aplicativo para a implementação de produção de texto no ambiente virtual.

4.1 Primeiro módulo: apresentação do projeto

Será direcionado à turma o convite para a leitura de uma obra literária na íntegra, com a apreciação dos aspectos estéticos e com um olhar direcionado a uma personagem, que se apresenta, sobretudo, com o espírito aventureiro e batalhador. Será dito que o referido projeto consistirá em trabalhar com a obra *Robinson Crusóé* de Daniel Defoe, uma produção de origem inglesa e que é uma das obras mais lidas em todo o mundo.

Das mais diversas adaptações e traduções existentes no Brasil, o livro usado para tal fim será o de tradução de Flávio Poppe de Figueiredo e Costa Neves. Isso para favorecer que todos tenham o mesmo texto e também para facilitar a partilha quando houver a necessidade de recorrer à determinada citação ou número de página. Além do mais, é um livro de baixo custo. O professor mostrará a obra e dirá se ela faz parte do acervo da escola. Além disso, apresentará algumas formas de adquiri-lo, caso algum aluno queira comprá-lo. É bom que o aluno manuseie o livro, anote a referência correta e também busque memorizar a figura contida na capa para evitar que adquira outra tradução ou mesmo uma adaptação.

A leitura de uma obra literária com fim educacional não poderá se alongar por muito tempo para evitar que ocorra a perda de foco, desinteresse, esquecimento dos eventos contidos na obra, entre outras coisas. Por isso, o tempo estipulado para a referida atividade será de um mês, contando a partir da data em que a turma tenha acesso ao texto e também tenha assistido ao filme.

Durante o período de leitura, serão destinadas duas horas aulas por semana para a realização da referida atividade. Um horário destinado à leitura da obra, a qual poderá ser realizada na biblioteca ou em outro ambiente favorável, previamente preparado, com o intuito de oferecer um local agradável de leitura. A outra hora será destinada à aplicação das orientações e discussões sobre o que foi lido até então. Além disso, serão discutidos alguns aspectos, que condizem com o texto literário e à recepção do leitor. Dessa maneira, conduzindo o aluno a perceber, à medida que lê, os eventos discutidos dentro da obra assim como identificar-se, de alguma forma, com a personagem. Os horários reservados na escola possibilitarão ao professor acompanhar, com mais cuidado, o rendimento de cada aluno e saber quais as maiores dificuldades na compreensão do texto.

Outro ponto, que deverá ser apresentado, diz respeito às etapas. A turma terá conhecimento de que o projeto terá como primeira fase a apreciação do filme *Robinson Crusóé*, seguido de uma atividade com algumas questões para discutir determinados pontos da produção cinematográfica com foco direcionado na personagem principal. A outra etapa consistirá na leitura da obra, com a apreciação do texto literário e dos eventos estéticos, seguido por alguns módulos de atividade. A última etapa se concentrará na realização de uma produção textual individual, que contará as novas aventuras do herói Robinson Crusóé no território amazônico. O professor orientará à turma quanto às forças literárias, que poderão compor o texto individual assim como ocorreu com a obra de Daniel Defoe.

A obra literária é o principal recurso utilizado na atividade, porém outros meios não serão descartados, já que, também, podem contribuir com a dinâmica do trabalho e dialogar com outros tipos de linguagens. Como é o caso da *internet*, dispositivos eletrônicos móveis, entre outros. Uma coisa que deverá ficar sempre claro, é a de que a obra literária não deverá ser substituída de forma alguma. É necessário, ainda, fazer uma breve introdução sobre o filme escolhido, que será usado no primeiro módulo da atividade, reforçando a ideia de convite para a leitura da obra e apreciação da produção cinematográfica, lançada por White e Simon Bosanquet, produtores que se detiveram sobre o texto de Daniel Defoe para, então, apresentar ao mundo suas contribuições, com um foco particular sobre a obra.

Após a apresentação dos recursos utilizados, serão expostos os objetivos, com o intuito de fazer com que a turma compreenda claramente as metas da dinâmica em questão. Dentre os diversos interesses que a leitura da obra literária pode suscitar, assim como a utilização do filme, serão apresentados os seguintes objetivos:

- 1) Por meio do encontro com a obra perceber o sentido do texto literário e sua importância para a vida;
- 2) Tomar conhecimento que o texto literário contém diversas forças;
- 3) Estreitar a relação do aluno com a obra literária e buscar fazer com que ele adquira o hábito da leitura da obra literária;
- 4) Promover a identificação do estudante com a personagem de ficção;
- 5) Identificar as principais diferenças existentes entre a obra literária e sua adaptação para o cinema;
- 6) Perceber que o cinema, embora sendo uma produção valorizada e rica em recursos tecnológicos, não alcança a mesma dimensão da obra literária nem tampouco tem a finalidade de substituir o texto e a prática de leitura;
- 7) Mostrar que obra literária por meio da narrativa e do jogo das palavras, trata de questões significativas para a Humanidade;
- 8) Tornar a leitura da obra *Robinson Crusóé* uma jornada de aventuras movida pelo prazer de ler;
- 9) Levar o aluno a produzir texto narrativo, procurando aplicar os conhecimentos assimilados, ao longo do projeto;
- 10) Fazer com que o estudante aplique as orientações e as experiências com a leitura da obra *Robinson Crusóé* às futuras leituras de obra literárias;
- 11) Promover a leitura de obras literárias com um olhar dirigido aos aspectos estéticos.

Apresentados os objetivos, é hora de saber se algum aluno tem informações a respeito da obra em questão, e também sobre os elementos da narrativa, que compõem o texto de um romance. Primeiramente, será conduzido um breve levantamento para obter a resposta de quantos estudantes conhecem o texto. Se houver algum aluno, que tenha lido a história, é necessário averiguar se a narrativa que ele leu não se trata de uma adaptação pelo fato de haver

uma infinidade de produções com o mesmo título, porém com textos resumidos para leitores das séries iniciais do ensino fundamental. Caso o acervo da escola contenha algumas dessas adaptações, é importante que sejam apresentados à turma e dito que elas não serão usadas por desconsiderarem diversas partes do texto integral. Além desses pontos, a averiguação de leituras de outros romances também poderão fazer parte dessa conversa, já que os alunos poderão apresentar um pouco das experiências e práticas de leitura. Tais procedimentos condizem com a averiguação dos conhecimentos prévios dos leitores, base de sustentação para as possíveis atividades e compreensão textual.

Não haverá, na situação inicial da sequência, a produção de uma estória para que sejam observados os elementos fundamentais da narrativa, porque o foco da atividade será o texto literário, e seu sentido no processo de identificação do leitor. *A priori*, será realizada uma conversa para discutir como se dará a leitura do referido gênero, e também sobre a produção cinematográfica que será usada. Além disso, cada aluno será orientado a apresentar o que deseja alcançar com a leitura do texto literário nos trabalhos que irão realizar.

É importante procurar saber, também, se os alunos têm experiências de trabalhos de literatura com o uso de mídia. Esta pode ser uma forma de obter informação bastante valiosa, pois, por meio dos dados, é possível fazer uma avaliação de como tem sido a relação da turma com a obra literária.

As informações sobre a proposta de atividade apresentadas na introdução do trabalho serão todas repassadas aos alunos por escrito. Dessa forma, instruirá a turma com elementos necessários para compreender o projeto de leitura e também para que sirva de base de orientação na ausência do professor.

4.2 Segundo módulo: atividade com o filme

Será feita a distribuição de pastas, as quais terão na capa uma imagem de Robinson Crusoe, o nome da obra, seguido do nome do autor do romance. Assim como os dados do aluno com o título de aventureiro. Na pasta terá um resumo das informações, que foram expostas no momento da apresentação do projeto assim como uma folha, contendo o cronograma de atividades. Contará, também, com um bloco de folhas, caneta e marcador de página. Essa pasta servirá para guardar os materiais impressos, contendo informações e atividades realizadas ao

longo do processo de leitura, além da obra, caso pertença ao aluno ou tenha sido emprestada pela escola para tal fim.

4.2.1 Primeira atividade com o filme

Depois da distribuição das pastas, será ressaltado que a apreciação do filme servirá como porta de entrada para a atividade de leitura da obra literária, sendo esta última a fonte que motivou os coprodutores White e Simon Bosanquet a produzirem a referida adaptação para o cinema. Em seguida, a turma assistirá ao filme *Robinson Crusóé* por meio de um *Data Show*, em uma sala, previamente preparada e ornamentada com o tema em questão. A produção escolhida tem um tempo estimado de uma hora e meia, sendo possível repassá-la em dois horários ininterruptos.

4.2.2 Segunda atividade com o filme

Após a turma ter assistido ao filme, os alunos socializarão suas primeiras impressões sobre o que assistiram e quais foram os pontos mais relevantes vividos por Crusóé e Sexta-Feira, personagens de maior destaque. Em seguida, o professor distribuirá um breve texto contendo algumas informações sobre a produção e também a referência digital da produção para que os alunos possam acessá-lo no ambiente de domínio público *You Tube*, quando acharem necessário, visto que a atividade posterior exigirá que se recorra ao filme em alguns momentos para que sejam analisadas algumas cenas.

4.2.3 Terceira atividade com o filme

Feita a primeira conversa sobre o filme, partir-se-á para a aplicação da atividade com apreciação dos aspectos de cena, motivando os alunos a observarem com, mais atenção, os detalhes da referida produção. Além disso, serão dirigidos alguns questionamentos, os quais favorecerão a turma a percorrer um caminho mais reflexivo e direcionado à personagem principal. O questionário será impresso e distribuído. Como essa atividade exige que se recorra ao filme a todo instante, será realizada no laboratório de informática por possibilitar que cada equipe, formada por três alunos, tenha acesso a um computador, e neste, ao filme. A seguir,

uma série de questões, que deverão ser discutidas em grupo e, posteriormente, partilhadas com a sala inteira:

- 1) Observe e discuta no grupo os seguintes elementos da produção cinematográfica: figurino, ambiente, utensílios usados pelas personagens, recursos naturais, sons e trilha sonora.
- 2) Os elementos observados anteriormente dão informações de que época e lugar? Selecione uma cena para justificar a resposta no momento de partilha.
- 3) Em uma dimensão mais ampla sobre o filme, apresente algumas considerações respondendo as seguintes questões:
 - a) Vocês gostaram ou não do filme? Justifiquem as respostas.
 - b) Elabore um breve comentário a respeito da interpretação dos atores. Tais profissionais apresentaram boa atuação ou interpretação?
 - c) Vocês gostaram do desfecho da história ou poderia ter outro final? Qual seria, então?
- 4) Destaque cenas e discuta no grupo as ocorrências que deem conta da apreciação dos aspectos psicológicos e sentimentais como: medo, compaixão, afetividade, angústia, desolação, incertezas, entre outros. Também procure selecionar cenas, que se refiram aos aspectos comportamentais e atitudinais da personagem principal como: bravura, teimosia, agressividade, esperteza e criatividade, entre outros.
- 7) De que forma cada membro do grupo procura resolver os próprios problemas diante de situações extremas, mesmo que diferentes daquelas que foram apresentadas na produção cinematográfica?
- 8) Cada membro do grupo, diga, em que sentido, ou em que ponto do filme, sentiu-se identificado com a personagem principal. Apresente o porquê.
- 9) A relação de Crusoé com Sexta-Feira foi bastante conturbada, porém, no final do filme, o próprio Robinson declara: “pelo resto de minha vida, eu sempre pensaria no homem que havia me concedido o maior dom de todos: minha *vida*; quando eu já a considerava perdida; e sua amizade, até a morte”. O que motivou Crusoé expressar tal declaração?

4.2.4 Quarta atividade com o filme

Será realizado o momento de partilha das questões trabalhadas. Cada grupo apresentará o que selecionou e discutiu a partir das cenas selecionadas. Os componentes farão uso do *Data Show* para tal fim. Os alunos contarão, a seu modo, e de maneira simples, o que assistiram, buscando contextualizar o fato apresentado no filme à sua realidade ou à situação da sala de aula. Com tal procedimento, o aluno assumirá a postura de narrador e terá, a partir das orientações do professor, ciência de, pelos menos, dois tipos de narradores: o *autodiegético* e o *heterodiegético*.

Depois da partilha dos aspectos destacados pelos grupos, será direcionada a seguinte questão: que valores foram discutidos no filme e o que cada um aprendeu com a história de Robinson Crusóé?

Após ouvir o que os alunos têm a dizer a respeito da questão, será feita uma breve introdução sobre a próxima etapa da atividade, a qual consistirá na leitura da obra. Será discutida a questão de que o filme tem menor alcance do que a obra literária; que, embora a adaptação para o cinema seja uma produção bastante relevante para o ensino, ela não é capaz de suscitar as dimensões que o romance pode promover como: diversos saberes, linguagem figurativa, inúmeros significados, possibilidade de coprodução, dimensão dos sentidos e também, motivações no meio social. Além disso, a obra literária abarca também outras habilidades e dimensões, que contribuem com a formação cidadã como: cultura, relacionamento, conhecimento de mundo, discussão dos problemas, aprimoramento das habilidades de leitura, entre outras coisas.

Outra medida importante, que deverá ser tomada, a partir do uso do filme, é a de apresentar o desafio de fazer com que cada estudante busque conhecer profundamente a vida de Robinson Crusóé presente na obra literária, procurando se identificar e percorrer com ela as diversas situações; descobrir o verdadeiro sentido de suas aventuras e desventuras no mundo da literatura. Dessa forma, trocando a postura de mero expectador ou telespectador, pelo lugar de leitor, que se traduz como companheiro da personagem principal.

4.3 Terceiro módulo: atividade com a obra literária

Essa etapa terá início com a apresentação do cronograma de leitura para que se deixe claro à turma o tempo estimado para tal atividade. Além do mais, também será um momento de reafirmar o compromisso com o projeto, deixando claro de que a leitura dar-se-á de maneira individual, e que, em grupo, ocorrerão apenas, as partilhas de leitura e elaborações de atividades.

O livro escolhido contém 362 páginas reservadas ao texto integral da obra. Portanto, será necessário que os alunos leiam, pelo menos, 12 páginas por dia para que a meta de leitura seja alcançada em um mês. Em vista disso, será necessário providenciar o empréstimo da obra para os alunos que não a têm. Para aqueles que não encontram em casa um local propício à leitura, durante o referido trabalho, será feito o convite para frequentem a biblioteca em horários alternativos.

Os horários reservados ao trabalho, na escola, terão a seguinte ordem: o primeiro dedicado à leitura individual com acompanhamento do professor, e o segundo destinado à partilha do que foi lido, e também dedicado à observação de alguns pontos relevantes da leitura assim como orientações em torno de algumas concepções citadas anteriormente na fundamentação teórica desse trabalho. As referidas orientações serão apresentados com uma linguagem mais simples e com exemplos a partir da própria obra, conforme, é claro, o andamento da leitura.

Como o foco neste momento é o texto, então, serão trabalhadas, primeiramente, as forças da literatura, defendidas por Roland Barthes, de modo que os estudantes percebam que a obra apresenta aspectos relevantes, que merecem ser observados, sentidos e que apresentam significados diversos.

O texto contém uma série de acontecimentos marcantes na vida da personagem principal, os quais se apresentam em uma série de etapas como: aventuras, dificuldades e conquistas vividas antes da chegada à ilha; naufrágio e permanência na ilha por longos anos; retorno à pátria; retorno à ilha; permanência na ilha para instruir e organizar a colônia de moradores, e por fim, a fase que marcou o segundo retorno de Crusoé à sua família.

Embora a permanência de Crusoé na ilha seja um ponto relevante e o mais conhecido dentro do romance, não cabe somente a tal acontecimento o foco de trabalho. A jornada inteira se compõe de elementos significativos e importantes na composição do texto literário e na boa relação com o leitor.

4.3.1 Primeira atividade com a obra literária

Após reforçar o compromisso e reafirmar o plano do projeto com a turma, os alunos serão conduzidos à biblioteca para a primeira hora de leitura. No horário seguinte, o professor reservará um momento para que os alunos que desejarem comentar o que leram possam compartilhar suas primeiras impressões ou dúvidas ao tomar o texto integral. Além disso, será um momento, também, para exaltar o fato de que o início da história é totalmente diferente daquele que foi apresentado na adaptação para o cinema. Nesse ponto, fazendo com que os leitores apresentem as primeiras diferenças existentes entre as duas formas de expressão e se deem conta da riqueza de acontecimentos presentes na obra literária.

Após a primeira discussão, o professor fará com que a turma se atente para um aspecto presente no texto literário, e que abarca os mais diversos campos de conhecimento: a força do saber. Será dito que a obra literária é capaz de conter saberes matemáticos, geográficos, físicos, entre outros; que além dos saberes científicos, e do senso comum, a literatura discute profundamente o que ocorre no íntimo do Homem.

A referida orientação dar-se-á de forma dialogada. Cada aluno, com a obra em mãos, observará o referido evento dentro do texto. O professor fará com que cada um perceba que a obra faz uso de tal recurso em diversos momentos vividos pelas personagens. Serão apresentados alguns episódios, que justificam a referida força no texto de Defoe e que servirão como base para que sejam selecionados outros, mas com o propósito de fazer com que os estudantes tomem conhecimento dos saberes contidos no romance.

Em sua primeira viagem, Crusoé passa por uma experiência desagradável. Além do enjoo, ver seu navio naufragar e sua campanha de aventuras ir de encontro com a realidade violenta do mar. Mesmo com a má experiência e ouvindo os conselhos do comandante de que deveria voltar, Robinson pensa que seria vergonhoso regressar à casa do pai após uma tão curta empreitada. Nesse episódio, o autor da obra usa um saber que percorre a dimensão psicológica para mostrar o que se passava no íntimo da personagem:

Quanto a ir para casa, a vergonha se opôs a meus melhores impulsos. Logo me ocorreu que seria o alvo da zombaria de meus vizinhos e que ficaria envergonhado ao ver, não apenas meu pai e minha mãe, mas qualquer outra pessoa. [...] Isto é, não se envergonha de pecar, mas se envergonha de arrepender-se; não se envergonha dos atos que justamente o marcam como insensato, mas se envergonha do arrependimento que somente lhe dá a auréola de sábio (DEFOE, 2014, p. 29).

Refletir com a turma a ocorrência de tal saber e a importância deste na construção do texto literário poderá ser um momento que fará com que o educando perceba que dentro do romance há questões importantes da vida sendo tratadas de uma forma bastante simples, porém com profunda relevância. Além do saber psicológico, aí também se encontra o saber popular, sobre o destino daqueles que desistem tão cedo ou de outros que regressam à casa com mãos vazias.

Uma situação importante que explora o íntimo da personagem e que merece ser trabalhada com os alunos, por evocar alguns sentimentos, revelando um profundo conhecimento sobre o Homem se encontra no seguinte trecho:

- Não me livrei, e maravilhosamente, da doença? Não me livrei da situação mais desgraçada que se possa imaginar, e que tanto me apavora? E que atenção dei a isso? Posso eu dizer que fiz o que devia? Deus socorreu-me, mas eu não o glorifiquei. Em outras palavras, não reconheci nem agradei a ajuda recebida. Como poderia, pois, esperar socorro maior? (DEFOE, 2014, p. 83).

Quando a turma estiver na parte da estória em que narra os primeiros dias de Robinson Crusoe na ilha construindo a própria moradia, será destacado o seguinte fragmento, com o intuito de exemplificar a ocorrência de saberes e também de propor uma atividade:

Antes de erguer a tenda, a partir desta tracei uma semicircunferência, fronteira à depressão da encosta, que tinha perto de dez jardas de raio e vinte jardas de diâmetro, de ponta a ponta. Enterrei duas fileiras de grossas estacas nessa semicircunferência de maneira que se tornassem firmes como portes. A extremidade superior, pontiagudas, ficava a cinco pés e meio do solo. Não havia mais de seis polegadas entre as duas fileiras. Peguei, em seguida, os pedaços de cabo que tirara do navio, e, aplicando-os em fileiras uns sobre os outros, até em cima, dentro do espaço intermediário às duas séries de estacas, enterrei outras estacas por dentro apoiando-se sobre aqueles, à maneira de esporões (DEFOE, 2014, p. 31).

A partir deste recorte, a turma irá desenvolver uma atividade que consistirá em identificar alguns termos, que fazem parte do campo de trabalho de algumas áreas de conhecimento. Trabalharão as palavras: semicircunferência, fronteira, depressão, encosta, jardas, pés, diâmetro, além das demais contidas no mesmo fragmento. Para isso, terão que

pesquisar o significado de cada uma das palavras e, também, conversar com outros professores para saber um pouco mais da utilidade dos referidos termos e de ter uma ideia de como seria a moradia de Robinson. Após a realização da pesquisa e a partir das informações dadas pelo narrador e pelos professores consultados, cada grupo produzirá um desenho, mostrando como poderia ser a cabana de Crusoé naquela isolada ilha.

A partir das apresentações dos desenhos, cada grupo compartilhará o que descobriu a respeito dos saberes contidos no episódio. O professor poderá reforçar o discurso, falando desse tipo de ocorrência na construção do texto literário, já que se trata de um recurso bastante utilizado e fundamentado com bases verdadeiras, antes pesquisadas ou estudadas pelo escritor. Ainda com relação aos saberes, é preciso discutir algumas questões quanto à importância dos conhecimentos para a efetivação do sucesso da personagem em algumas de suas empreitadas.

O que seria, então, de Robinson, se o mesmo não fizesse uso dos diversos saberes adquiridos ao longo de sua vida? Como, por exemplo, os saberes que condizem com as estratégias de guerra, construção, alimentação, entre outros? Teria ele conseguido sobreviver em meio aos desafios apresentados naquela ilha? Além dessas questões, outras poderão ser discutidas como aquelas que se referem à situação de vida em que se encontrava a personagem e que diante de uma realidade totalmente desafiadora, foi obrigado a construir e desenvolver outros saberes, movido pela necessidade; como é revelado nos episódios em que teve de aprender a fazer pão, panelas de argila, barco, cultivar grãos, criar cabras, conhecer o movimento das águas oceânicas, entre outras habilidades.

Outra realidade, que será pauta na leitura, é o fato de que a obra, por inteiro, compõe-se de diversos conhecimentos que se completam e se mostram significativos e satisfatórios, intencionalmente distribuídos na narrativa.

4.3.2 Segunda atividade com a obra literária

No que diz respeito à força da representação, será necessário discutir que a literatura não tem o compromisso com o Real. O romance não registra um fato verídico, situado em um dado momento ou lugar, embora tenha que partir desses elementos para construir seu conteúdo meramente representativo.

O texto literário gira em torno da construção de uma realidade fictícia, porém com estimado valor para a realidade. Para trabalhar essa força, é necessário destacar alguns episódios marcantes para que os alunos possam entender que a referida dimensão literária condiz com uma realidade puramente significativa para o Homem. O leitor, por meio da linguagem e sensibilidade, é capaz de transportar os eventos aparentemente realistas à sua própria vida.

Para marcar o início da reflexão em torno da força representação do texto literário será destacado o seguinte trecho por ser um momento marcante na vida de Robinson e por possibilitar diversas leituras sobre o isolamento:

Quando aí cheguei, depois de muito trabalho, tive a dolorosa certeza da sorte que me aguardava. Estava em uma ilha, o oceano me envolvia de todos os lados, não divisava mais terra alguma, exceto alguns rochedos bem ao longe e duas ilhotas menores que a minha, cerca de três léguas a oeste (DEFOE, 2014, p. 56).

Para trabalhar esse ponto será necessário retornar ao contexto que envolve o episódio. Dessa forma, procurando conduzir o estudante a compreender a razão pela qual Robinson expressou as referidas palavras e com quais sentimentos. Depois disso, será preciso reforçar a ideia de que o fato condiz com uma representação de uma dada situação humana, que pode ser aplicada às diferentes realidades vividas pelo leitor como, por exemplo, em uma circunstância problemática, em que uma pessoa, ao buscar uma saída, um caminho, uma ajuda, um norte, só encontra a certeza de que está sozinho e isolado como se estivesse em uma ilha.

Dentre as inúmeras possibilidades de representação que o referido texto pode se referir, será apresentada uma reflexão em torno do fato de que em diversas situações desesperadoras, qualquer pessoa pode ter a mesma decepção vivida por Robinson.

Com o trecho abaixo, novamente será feito o trabalho de contextualização juntamente com os alunos para que o acontecimento não se torne um fato isolado e sem sentido dentro da dinâmica de leitura.

De uma feita, dirigia-me, lá pelo meio-dia, para o lugar do barco, quando tive a enorme surpresa de ver distintamente, na areia da praia, a marca de um pé humano descalço. Estanquei como que fulminado, ou como se tivesse visto um fantasma. (DEFOE, 2014, p. 118-9).

Em tom reflexivo, será dito ao aluno que o texto está falando *dele* e para *ele*. Que mesmo sabendo que o referido evento não tenha existido, de fato, há a possibilidade de tê-lo como importante e significativo. Além disso, será aconselhado ao estudante, que estabeleça uma

ligação dos fatos contidos na obra com sua própria vida. Dessa forma, levando-o a se identificar com a personagem.

Outra medida aplicada à reflexão, dentre tantas possíveis, no que diz respeito ao referido episódio acima mencionado, será o de dizer que, em inúmeras situações da vida, até mesmo, naquelas de perfeita harmonia, podem ocorrer fatos que acabam totalmente com a paz interior de uma pessoa, ocasionando um desequilíbrio total no íntimo de quem o vive.

Assim como Robinson Crusóé ficou apavorado a partir do momento em que se encontrou com aquela pegada na praia, o que ocasionou de certo numa quebra de sossego e de calma. Da mesma forma, o leitor poderá ligar o fato com algum evento que lhe causou o mesmo espanto. Nesse sentido, o aluno será questionado em que momento de sua vida esteve diante de uma situação parecida com aquela vivida pela personagem. É importante ressaltar que, mais do que dizer que os episódios contidos na obra representam inúmeras situações da vida humana, será o de apresentar, que Robinson é a representação de cada um que lê a obra. Sendo ele uma personagem de ficção que representa o ser humano em suas vontades, medos, domínio sobre o outro, desafios, decepções, desilusões, entre outras coisas.

A obra *Robinson Crusóé* tem diversas possibilidades de leitura e pode ser usada para discutir diversos assuntos. Esse ponto será apresentado à turma, mas embora possa conter eventos de domínio sobre o outro, desprestígio religioso, imposição de uma cultura sobre a outra, entre outras questões, não deixará de ser uma representação do Homem *com* ou *em* suas práticas.

A obra *Robinson Crusóé* tem uma carga predominantemente colonizadora, e, além disso, uma afirmação cultural. Mas, afinal, que geração, não tem o espírito de querer impor no Outro a própria cultura, religião, ciência, língua, entre outras coisas? O que ocorreu na história da Humanidade em relação às conquistas das nações não ficou preso à Idade Antiga, Média ou Moderna. Tais eventos continuam sendo repetidos e são movidos pelo espírito humano, que tende a valorar o poder econômico e o domínio entre as nações. De qualquer forma, Robinson representará essa Humanidade, seja nas aventuras, nos domínios, nos isolamentos, ou nas inquietações. Embora a obra literária apresente traços ou situações que ferem os direitos humanos, não deixará de ser formativa, como afirma Antonio Candido (2002, p. 85). Diante de tais eventos, cabe ao professor estimular o debate sobre o preconceito e aplicar uma dinâmica de combate à violência, seja ela física ou psicológica.

Estendendo-se um pouco mais na reflexão em torno do espírito dominador, é justo dizer que a postura do Homem de hoje é praticamente igual à dos exploradores de outrora. Tomando como exemplo a atitude de alguém que detém o poder em uma comunidade no Rio de Janeiro, é possível perceber a existência de uma relação entre senhor e escravo. O chefe de uma favela, por exemplo, é capaz de tornar seu semelhante um verdadeiro servo contemporâneo. Por meio do poder, um traficante é capaz de mandar no outro sem ter que pagar nada, ou até mesmo, de poder mandar açoiá-lo ou matá-lo, quando achar necessário. A realidade de senhor e escravo pode ocorrer na relação entre patroa e empregada doméstica, entre fazendeiro e o peão, assim por diante. Não se identificar com essa realidade humana, tão presente na obra *Robinson Crusóé*, é não querer aceitar que isso também faz parte da realidade atual.

Embora a sociedade tenha conhecimento de que o negro, o índio, o pobre devam ser respeitados e tratados com dignidade, a realidade continua mostrando que as diferenças, ainda, são tratadas com preconceitos e desigualdade. A obra *Robinson Crusóé* percorre uma situação vergonhosa no que diz respeito ao tratamento do indígena Sexta-Feira, contudo não deixa de explorar uma atitude extrema e vergonhosa, que infelizmente, continua sendo praticada pelo Homem e, que, há de ser abolida por meio da educação e das políticas públicas que respeitem os direitos humanos.

4.3.3 Terceira atividade com a obra literária

No terceiro foco de análise e discussão será dito aos alunos que, além da força do saber e da representação, o texto literário também apresenta a força da plurissignificação, que consiste no jogo dos signos. A obra literária trabalha com a palavra, e dela podem surgir inúmeros significados. Nesse jogo, o que explicitamente aparece não é o que realmente se quer mostrar.

O texto literário faz uso de uma realidade conotativa. Nesse ponto, de certa maneira, a obra literária lança o leitor no jogo das palavras e no exercício do significado. A obra *Robinson Crusóé* não foge a essa regra, pois os eventos contidos nela são sempre carregados de conteúdos significativos e que se remetem a uma mensagem verdadeira.

Para trabalhar essa questão com os alunos serão selecionados determinados elementos e em torno dos quais serão realizados alguns questionamentos para saber o que pode significar cada signo.

No início da história, o narrador apresenta uma personagem, que embora tenha uma breve aparição na narrativa, percorre a vida inteira de Robinson Crusoé: a figura do pai. Com o trecho a seguir é possível explorar o significado de tal elemento.

Meu pai, homem sábio e severo, deu-me importantes e excelentes conselhos contra o que previa meu intento. Chamou-me certa manhã a seu quarto, onde o prendia a gota, e debateu calorosamente o assunto comigo. Perguntou-me que razões tinha eu, a não ser meu desejo de vagabundear, para sair de casa paterna e da terra natal, onde me poderiam dar a mão, onde eu teria a possibilidade de fazer fortuna e de usufruir vida despreocupada e prazenteira (DEFOE, 2014, p. 19-20).

A figura do pai pode conter inúmeros significados, desde o impedimento dos sonhos de Crusoé, que o enxergava, a princípio, como um ser que o prendia a um determinado destino ou que o impedia de abraçar o desejo de navegar e conhecer os mares; até mesmo, de uma presença, que poderia significar a verdade ou o peso de consciência. Por vezes, Robinson, em meio a desgraça, recorda os conselhos do pai, e, desse modo, reforça o que realmente ele significava em sua vida, como o que ocorre no seguinte trecho: “Recordei, então, as palavras proféticas de meu pai, que eu seria desgraçado sem esperança de auxílio, e isso – pensei – se tornara em tamanha realidade” (DEFOE, 2014, p. 31). Essa parte assemelha-se ao significado da parábola do filho pródigo, apresentado no Evangelho de Lucas 15, 11-32, que também tem uma carga conotativa muito forte sobre a figura do pai, que se encontra em casa à espera do filho.

Além da presença marcante do pai, existem outros elementos dentro desse trecho, que podem conter significados bastante pertinentes para a construção do texto literário. É o caso do chamado ao quarto, que pode significar uma conversa íntima, dirigida à profundidade do coração, para professar palavras com sentidos profundos e que merecem atenção. Quanto ao signo *casa*, poderia significar o lugar de uma vida boa cheia de sossego e prazeres ou até mesmo de acolhimento e proteção.

Outro elemento escolhido para marcar a reflexão em torno da plurissignificação é o termo *ilha*. Mas antes de partir para a descoberta do significado, serão feitos alguns questionamentos para descobrir por que razão o autor escolheu o referido signo para trabalhar as diversas questões na vida da personagem, e mais ainda, na vida do leitor. Por que ele não escolheu a prisão de Robinson em Salé para trabalhar os temas relevantes da história, já que apresentava excelentes condições para isso? Teria ele uma razão mais significativa e completa? Certamente que sim. Após essas indagações, o trabalho concentrar-se-á sobre o foco do significado.

Com o seguinte trecho: “Quando aí cheguei, depois de muito trabalho, tive a dolorosa certeza da sorte que me aguardava. Estava em uma ilha, [...]” (DEFOE, 2014, p. 56), o aluno será questionado a respeito do que poderia significar, naquele momento, a palavra ilha. Se havia alguma relação com as palavras: isolamento, solidão, abandono, desgraça, prisão, morte, desesperança, entre outras.

Com o passar dos anos, Robinson consegue superar alguns obstáculos e construir uma estrutura, que lhe garante vida boa. Em outra parte da ilha, constrói um local para repouso, conforme indica o trecho a seguir: “Realmente, mantinha as coisa ali sempre na melhor ordem, pois se tratava, como já disse, de minha casa de campo” (DEFOE, 2014, p. 111). Havia também um lugar que lhe garantia proteção, o seu forte, conforme indica o texto: “A paliçada ficou tão sólida, que nenhum homem ou animal a conseguia transpor ou pular. [...] Construir, então, uma grande tenda. Para me proteger das chuvas, que são torrenciais naquelas paragens em certas épocas do ano” (DEFOE, 2014, p. 61).

A construção das moradias combinadas com outras conquistas como: criação de animais, plantio de subsistência, presença de animais doméstico como: cão, gatos, papagaios; utensílios para atividades no campo e de utilidades domésticas contribuem com outra imagem de ilha presente no trecho a seguir: “os que me vissem sentar à mesa para jantar, rodeado de minha pequena família, não poderiam deixar de sorrir. Eu era o rei, o príncipe e o senhor de toda a ilha” (DEFOE, 2014, p. 115). Agora, o local já não tem mais sentido de prisão, isolamento, sofrimento, mas de reino. O fato se confirma mais uma vez com a seguinte parte do texto: “Pensava muitas vezes, e tinha prazer nisso, em que me parecia muito como um rei. Antes de tudo, a ilha inteira me pertencia, tinha sobre ela direitos incontestáveis de posse” (*Ibid.*, 2014, p. 164). Em outro momento, a ilha significa local de morte, como o que ocorre na seguinte citação: “Soube, assim, por essa conversa, que o meu bugre, Sexta-Feira, estava entre os selvagens frequentadores dos pontos mais afastados da ilha, por ocasião das banquetes de carne humana” (*Ibid.*, 2014, p. 149).

Depois de voltar para junto de seus familiares Robinson começa enxergar a ilha de uma outra forma:

O que posso afirmar é que minha cabeça estava tão débil e tinha chegado a tal estado de exaltação eu muitas vezes me parecia achar-me em minha ilha, no meu antigo “castelo”, por detrás das árvores; que via o espanhol, o pai de Sexta-Feira e os marinheiros que havia aprisionado na ilha; que estava persuadido de que lhes falava e, embora absolutamente acordado, os encarava com firmeza como se tivesse diante de mim (DEFOE, 2014, p. 194).

Esse trecho faz parte de uma série de situações, que mostra Robinson num profundo desejo de retornar à ilha. Chega até proferir as seguintes palavras: “Minha vida estava isenta de alegrias, não tinha sequer um momento agradável, não havia divertimento que me atraísse, salvo o que de um modo ou de outro se relacionasse com minha ideia fixa” (DEFOE, 2014, p. 194-5). Agora, o referido signo tem outro significado para a vida de Crusoé. Sua inquietude revela um profundo apeço e saudade do local e das pessoas que ali deixou. Depois da morte da esposa, Robinson volta ao local, que profundamente marcou a sua vida. Diante dos diversos empregos da palavra ilha, ao longo da narrativa, fica evidente que, ao trabalhar com a dimensão da plurissignificação, a obra literária expande a riqueza de seu conteúdo e garante ao leitor a possibilidade de contribuir com o texto e, também, de se identificar com a personagem.

Dentro do romance, além de Robinson Crusoé, um elemento não poderia ser tão emblemático quanto a figura de Sexta-Feira. Tal personagem é apresentada como o *Outro*, o *Próximo* de Robinson, aquele com quem a personagem principal mantém uma relação mais estreita e intensa. Sabe-se que na literatura a personagem comumente representa pessoas. Mesmo que seja na forma de um animal, objeto, ou ser inventado, ainda assim, conterà traços humanos. Porém, a presença da personagem, de alguma maneira, pode trazer diversos significados.

À medida que aparece dentro do romance, a figura de Sexta-Feira ganha novos rostos. A princípio, ele é tido como alguém que serviria Crusoé. Após ser salvo por Robinson, é possível perceber que o indígena se comporta como *servo* perante o herói, e Robinson o acolhe em tal situação. No fragmento a seguir é possível comprovar essa afirmação: “Afinal, chegou-se a mim e, ajoelhando-se de novo, beijou a terra e pôs meu pé sobre a cabeça dele. Ao que parece, isso era um juramento de que seria para sempre meu escravo” (DEFOE, 2014, p. 143). Depois desse episódio, Crusoé o leva embora e o abriga na caverna, próximo ao seu forte.

Mais adiante, no desenvolver da relação, Sexta-Feira ganha outro rosto. Agora é tido como *aprendiz*: “Estava encantado com ele e tomei a peito ensinar-lhe tudo que lhe fosse adequado e útil. Preocupei-me, sobretudo, em ensinar-lhe a falar e a compreender o que dizia. Era bom aluno” (DEFOE, 2014, p. 147). Ao acompanhar Crusoé, na viagem de retorno ao seio familiar, nas cercanias da Espanha, Sexta-Feira ao ajudar o guia da caravana assume outra face, a de *protetor*.

Acostumado a enfrentar esses animais em sua terra, Sexta-Feira não teve medo de investir sobre o lobo, alvejando-o na cabeça. Qualquer outro de nós teria, ao contrário, atirado de maior distância e poderia, talvez, errar o alvo e atingir o homem (DEFOE, 2014, p. 189).

Diante desse episódio, qual seria a intenção do autor ao apresentar Sexta-Feira como herói? Por que, em meio a alguns homens armados, somente ele teve a atitude de enfrentar o lobo e o perigo? Diante de situações extremas, dificilmente o grande se põe à frente nas batalhas. O indígena, mesmo não sendo o chefe da caravana, foi capaz de se colocar na linha de frente para resolver o problema. Ainda no fragmento selecionado, há outro signo digno de uma interpretação: o *lobo*. Que significado teria? O que seria, afinal, enfrentá-lo? Seria, então, enfrentar o inimigo, a dificuldade, enfrentar aquilo que os demais não tinham coragem de romper, ou ainda, encarar o perigo sem temer? Tais questionamentos, direcionados à turma, podem contribuir com a dinâmica de fazer com que os educandos entendam que a obra literária é composta de elementos carregados de significados.

Existe uma chave de leitura em torno da personagem Sexta-Feira que pode tocar em um assunto bastante intrigante da Humanidade. Esta se refere ao ato de refletir que talvez um dos significados da personagem esteja relacionado a um desejo impregnado no espírito do Homem, e que muitos o renegam: o de ter ou o de encontrar alguém que lhe sirva e lhe seja fiel por toda a vida. É interessante notar no romance, no momento em que ocorre a morte do indígena, o narrador apresenta um fato que se remete a esse pensamento. “Continuava inconsolável com a perda do meu bom Sexta-Feira e até pensei em voltar à ilha, a fim de tomar a meu serviço um dos selvagens que lá ficaram, mas como a coisa não era possível, continuamos nossa rota” (DEFOE, 2014, p. 143). Quando Crusoé vê Sexta-Feira pela primeira vez, e sendo perseguido pelos demais nativos, vem algo à sua cabeça, que remete à ideia do desejo indicado anteriormente. Como se observa no fragmento a seguir:

Veio-me então, calorosa e irresistível, a ideia de que o momento era chegado de arranjar um servo, e, talvez, um companheiro ou auxiliar, e de que, evidentemente, era chamado pela Providência a salvar a vida daquela pobre criatura (DEFOE, 2014, p. 142).

Nesse sentido, Sexta-Feira é apresentado como uma figura marcante dentro do romance não apenas como uma pessoa que passou por dificuldades ou que esteve ao lado da personagem principal, mas como um elemento carregado de significados e com um sentido intencional dentro do texto literário. Existem outros signos relevantes na obra *Robinson Crusoé*, que merecem ser explorados ao longo do projeto de leitura e que podem garantir boas reflexões em

torno da atividade de atribuição de significado, como é o caso dos seguintes elementos: navio, canoa, Bíblia, silvícolas, reino, entre outros.

Após as apresentações de alguns signos, por meio de fragmentos do texto, será encaminhada aos grupos de trabalho a tarefa de dar significado ao signo *mar*, com o objetivo de descobrir, se os alunos conseguem atribuir alguns significados ao termo e destacar algum fragmento com o intuito de justificar a resposta. A atividade terá sua conclusão com os grupos compartilhando os significados que conseguiram atribuir ao signo escolhido.

4.3.4 Quarta atividade com a obra literária

Após discutir sobre as forças da literatura, será encaminhada aos grupos uma atividade, que consiste em destacar as diferenças existentes entre as duas formas de expressões: a adaptação para o cinema e a obra literária. Esse exercício terá o objetivo destacar alguns elementos tanto no que tange à similaridade quanto ao que diz respeito, às diferenças. A princípio, com o foco direcionado aos fatos apresentados por uma e suprimidos por outra. Embora possa ocorrer que algum aluno não esteja com a leitura avançada, o mesmo não deixará de contribuir com o que observou até o ponto em que leu.

A partir de outro foco, serão dirigidas à turma, algumas questões mais significativas sobre alguns pontos presentes nas duas formas de expressão. Tal procedimento terá o objetivo de mostrar ao aluno a superioridade e abrangência do texto literário. Para tanto, será preciso retomar, com apreço, as reflexões e observações em torno das forças da literatura. Dessa maneira, procurando reforçar aos estudantes o sentido que o texto literário tem. Finalizando a atividade, serão direcionadas aos grupos, as seguintes questões:

- 1) Com base ao que vocês puderam observar, até então, quais as diferenças mais significativas entre a narrativa apresentada pelo filme e pelo texto literário?
- 2) Quais os elementos comuns entre as produções que merecem destaque?

4.4 Quarto módulo: Estética da Recepção

Depois de discutir o texto, mostrando aos alunos que a literatura contém a força dos *saberes*, da *representação* e da *plurissignificação*, o trabalho com o romance *Robinson Crusoe* pautar-se-á sob o foco do leitor perante a obra literária do ponto de vista da Estética da

Recepção, de Hans Robert Jauss. A referida dinâmica considerará, também, como base, as discussões elaboradas em torno do texto, com apreciação da teoria de Roland Barthes, e reforçando o que disse Paccola, sustentado por Iser, ao destacar o papel do leitor no jogo literário.

4.4.1 Primeira atividade em torno da Estética da Recepção

A atividade em torno do plano da *Poiesis* terá início com uma reflexão direcionada ao tema *prazer*. Procurará, dessa maneira, inculcar a ideia de que quando o ser humano se depara com uma produção artística valiosa e significativa para sua vida como uma música, um poema, um romance, uma pintura, ele pode ser capaz de viver uma sensação de bem estar e de completude. Além do mais, tem a capacidade de atribuir à obra, novos significados e sentidos. Será dito, ainda, que com tal postura, o admirador ou leitor contribuirá para que a obra se torne mais completa, próxima, atualizada, entre outras coisas. Após esse momento, serão destacados alguns fragmentos, que dão margem à compreensão da dimensão e postura estética do leitor.

Com o trecho a seguir, será dito ao aluno que o leitor diante do texto literário percorre as dimensões do prazer e da coautoria.

Passei o resto do dia preso da maior aflição em face das sombrias circunstâncias em que se achava. Em verdade, não tinha alimento, abrigo, roupa ou arma, nem lugar para onde ir. Desesperado de qualquer socorro, não via outro destino senão a morte, quer devorado pelas feras, quer chacinado pelos selvagens ou morto de fome, à míngua de sustento. (DEFOE, 2014, p. 67).

O trecho acima pertence à narração do primeiro dia de Robinson Crusóe na ilha. Será dito que nesse fragmento o autor da obra não se estende na descrição dos sentimentos da personagem frente à situação, mas apresenta informações que permitem o leitor contribuir com outros elementos. Se houveram aflição e desespero, certamente, existiram outros sentimentos no coração de Robinson. Quem dirá que sentimentos são esses, será o leitor, que se identificando com a personagem e sabendo o que pode envolver essas duas palavras, é capaz de compartilhar com a personagem, as emoções que a cena sugere ou provoca, como: decepção, certeza de um destino incerto, abandono, medo, desespero, desolação, entre outros. Dir-se-á, ainda, que quando o leitor encontra sentido e significado no texto literário, ele pode ser capaz de sentir o prazer das palavras e aplicar os conhecimentos adquiridos a sua própria vida.

Por se tratar de literatura, nem sempre o prazer está ligado aos anseios do corpo, mas do espírito. O fragmento acima é um relato angustiante na vida de Robinson, mas não deixa de ser um fato digno de admiração, pois revela uma situação verdadeira da vida humana frente a um problema. Na literatura e na arte por inteiro não é necessário que ocorra, ou que sejam apresentadas apenas coisas bonitas para que seja realizado o prazer.

Ainda com o referido fragmento, depois de contextualizar o episódio, será reservado um momento para que os alunos apresentem suas contribuições a respeito do tema em questão; o que dizem sobre a dolorosa surpresa de Crusoé.

Após a discutir o fragmento sobre a decepção de Robinson, será mencionado o fato de que na obra o autor estabelece diversos diálogos com o leitor, pedindo-lhe uma opinião, que imagine determinada reação, entre outras coisas. Quando o autor estabelece esse tipo de diálogo, abre caminho para que leitor contribua com a narrativa. Para mostrar esse tipo de ocorrência, será apresentado um fragmento, que se refere a um episódio, que ocorreu com Crusoé, no dia em que estava em sua casa de campo.

Imaginem, os que me leem, minha extraordinária surpresa quando fui acordado por uma voz, chamando-me diversas vezes pelo meu nome:
- Robin! Robin! Robin Crusoé! [...]. Despertei por fim, cheio de pavor, e levantei-me de um pulo. Mas dei logo com o papagaio no alto da cerca e vi que a voz era dele (DEFOE, 2014, p. 111).

Nessa situação, o narrador, além de manter um diálogo, estabelece a participação do leitor, que lendo tal episódio, irá conceber uma possível imagem; a princípio, com a dúvida de que alguém perturba o herói, e posteriormente, com a certeza de que se trata de uma situação de alívio e que merece riso. O leitor, envolvido na leitura, dará vida ao texto e contribuirá para que o mesmo se torne mais rico.

Será dito ao aluno de que as forças da literatura, discutidas anteriormente, servem como base para reforçar a ideia de que o leitor desempenha uma função colaborativa com o texto literário, pois se identifica com a situação e aplica saberes; faz a transposição do fato para outra realidade, reconhecendo a dimensão representativa do evento e atribui significados às palavras; dessa maneira, assumindo a postura de coautoria.

4.4.2 Segunda atividade em torno da Estética da Recepção

Para trabalhar a dimensão da *Aisthesis*, a qual consiste na dimensão da percepção e compreensão pelos sentidos, será dito à turma que o texto literário também tem a capacidade de provocar algumas reações nos sentidos do leitor. Dessa maneira, fazendo com que ele sinta algumas sensações que são provocadas pelas cenas apresentadas. Para iniciar essa discussão, serão mostrados alguns trechos, que podem contribuir com a reflexão. O primeiro segmento se refere a uma situação vivida por uma mulher, que conta a Robinson a realidade dos dias angustiantes e de fome em que viveu em um navio à deriva em alto mar. Nesse episódio Crusóe socorre a referida tripulação ao realizar a viagem de retorno à ilha.

– No começo, senhor, padecemos muitos durante vários dias, por causa da míngua de alimentos (DEFOE, 2014, p. 189). Em um desses acessos, caí e me feri no rosto com a ponta saliente da cama em que estava deitada minha patroa. A violência da pancada fez-me sangrar pelo nariz. O grumete de serviço trouxe-me uma bacia, na qual deixei correr o sangue por muito tempo, sentada no chão (*Ibid.*, p. 290). De madrugada tornei a adormecer. Quando despertei tive uma espécie de crise de choro, seguida de um segundo acesso violento de fome. [...] Uma ou duas vezes estive a ponto de morder meu braço. Afinal, descobri a bacia que na véspera enchera de sangue; corri para ela e bebi seu conteúdo com tanta precipitação e avidez, como temendo que outro viesse arrebatá-la (*Ibid.*, p. 291).

Com tais fragmentos será possível explicitar ao aluno que o episódio escolhido causa diversas sensações; que diante de uma cena como essa o leitor não consegue ficar apático ou deixar de ter algumas reações como nojo, enjoo, pena, consternação, entre outras coisas. A cena pode provocar fisicamente no leitor alguns efeitos, pois faz com que o mesmo imagine a situação vivida pela personagem, e que também, pode ser sentida.

Reforçando, mais ainda, a ideia da *Aisthesis*, partir-se-á para outros episódios, que dão margem ao entendimento sobre as sensações e as reações do leitor perante a obra, sempre, é claro, com a ideia de procurar fazer com que o aluno se identifique com a personagem. Dentre os diversos momentos que, causam algum tipo de reação dos sentidos, destacam-se os seguintes fatos: enjoo da primeira viagem, episódio de antropofagia, a sensação de medo em alguns momentos em que Crusóe se sentiu ameaçado, sensação de prazer e paladar em meio à fartura que a ilha concedia, entre outros eventos, sugeridos e destacados, também, pelos alunos.

4.4.3 Terceira atividade em torno da Estética da Recepção

A discussão em torno do plano da *Katharsis* terá início com uma breve reflexão sobre a postura do leitor no meio social mediante a leitura da obra literária; procurando refletir sobre a aplicação dos conhecimentos, experiências e exemplos lidos, e que poderão servir, de algum modo, para a vida ou para discutir as relações e os problemas humanos. Além disso, será dito que a leitura da obra literária é capaz de provocar no leitor mudanças significativas no que diz respeito às convicções, e também, sobre o pensamento e no modo de agir.

A obra *Robinson Crusóé* é carregada de situações, que levam o leitor a refletir sobre sua própria vida: no meio familiar, na escola, no trabalho e nas relações humanas, por inteiro. Para incutir a reflexão sobre tais mudanças, serão apresentados alguns episódios, que, de alguma maneira, contribuem para que o leitor observe os fatos de uma outra forma, buscando considerar sua carga irônica. O primeiro momento escolhido para refletir o plano do prazer e da ação do leitor condiz com aquele em que Robinson, dando atenção às recomendações de um amigo, despreza os conselhos do pai e embarca em uma aventura, que não lhe traz boas experiências. O romance, além de mostrar o desenrolar da fuga e as primeiras viagens do herói, apresenta também as consequências da referida decisão, como o que ocorre nos seguintes fragmentos: “fomos todos levados como prisioneiros para Salé, porto pertencente aos mouros” (DEFOE, 2014, p. 31). “Recordei, então, as palavras proféticas de meu pai, que eu seria desgraçado sem esperança de auxílio, e isso – pensei – se tornara tamanha realidade que eu não me podia encontrar em pior situação” (DEFOE, 2014, p. 31).

A partir dos trechos selecionados, serão discutidos os efeitos que o texto causa na vida do leitor em relação ao fato da desobediência. A partir de tal ponto, os alunos partilharão o que observaram e aprenderam com a referida situação de vida. No primeiro momento, poderá ocorrer identificação com o problema, e posteriormente a aplicação do aprendizado durante a vida. Estendendo-se um pouco mais no questionamento, procurar-se-á saber, também, quais foram os valores absorvidos pelos educandos a partir da discussão em torno dos fragmentos e como os referidos valores poderão fazer parte do cotidiano de cada um.

Diante do episódio da descoberta de que estava em uma ilha, Robinson é obrigado a encontrar forças para romper e contornar a situação de abandono; caso contrário, morreria em poucos dias. O referido fato literário causa algum tipo de efeito na vida de quem o lê. Embora apresentando uma realidade a partir de um fato fictício, a obra pode contribuir para que o leitor

tenha uma outra visão das coisas, e a partir disso encare os problemas de uma maneira mais sábia e responsável.

A partir dos eventos destacados, será dito aos educandos que o leitor é capaz de enxergar determinado problema e encará-lo com mais intensidade; que à luz da razão tem a capacidade de avaliar os fatos e descobrir a melhor forma de resolver uma determinada questão; e que também tem a competência de intervir e agir no meio social. Além do mais, a recepção do leitor contribui não apenas com a formação pessoal, mas que serve de testemunho de que a leitura da obra literária pode transformar pessoas e garantir a elas o prazer de conceber e sentir a dimensão da arte, no que tange ao valor que ela tem para a vida.

4.5 Quinto módulo: partilha das experiências de leitura

Concluída a etapa de leitura, com as apreciações voltadas, principalmente, às forças da literatura e à postura do leitor frente ao texto, realizar-se-á um momento para que os alunos apresentem suas experiências em relação à obra de Defoe. O professor dará início ao momento de partilha, apresentando alguns tópicos para serem discutidos como: dificuldades encontradas; o que aprenderam de mais importante; o que dizem a respeito da completude da obra literária em relação à visão particular do filme; quais os aspectos da obra que se mostram mais relevantes para a vida; se a dinâmica do trabalho favoreceu o gosto pela referida arte literária; em que situações da vida poderão recorrer a alguma questão apresentada na obra; entre outras questões levantadas com o debate.

Nessa etapa do trabalho, também, serão discutidos e reavaliados, os objetivos. Com tal procedimento, buscar-se-á avaliar o processo de leitura assim como destacar os pontos alcançados e os que merecem ser explorados. Com a referida retomada, serão discutidas as questões, que merecem reforço e que serão valiosas na próxima fase do projeto que consiste na produção textual de uma narrativa. Além disso, far-se-á uma breve explicação sobre a produção final, com o uso da ferramenta virtual.

4.6 Sexto módulo: produção textual

O foco principal dessa etapa consistirá em fazer com que o educando procure aplicar em seu texto, as forças da literatura, discutidas anteriormente, além de pôr também, seus desejos, sonhos, inquietações, conhecimentos, medos, entre outras coisas, que sejam representadas por meio da narrativa e identificação com a personagem principal. Dessa forma, a produção não fugirá do foco literário nem tampouco da meta de tornar os estudantes em possíveis produtores de textos literários.

4.6.1 Primeira atividade da produção textual

A atividade consistirá em produzir uma narrativa, seguindo o mesmo estilo da produção trabalhada no projeto, visto que tal produção usará como personagem principal a mesma apresentada por Daniel Defoe: Robinson Crusóé. Como foi dito anteriormente, na metodologia, o ambiente selecionado para compor a referida construção literária será a floresta amazônica. Os alunos serão orientados a construir pequenos contos, apresentando outras aventuras vividas pelo herói. O professor fornecerá à turma as devidas orientações sobre os elementos da narrativa, sobretudo, no que diz respeito aos que compõem o enredo.

Os educandos serão orientados a usarem elementos propriamente amazônicos para que o texto seja apresentado de forma original, e também, como forma de evitar que ocorram equívocos na apresentação de alguns elementos. Essa medida evitará, por exemplo, uso nomes de animais, que não existem na região, a aplicação de situações, que não condizem com o clima quente e úmido, a criação de personagens, que não correspondem com os povos da região, entre outras possíveis questões. Dessa forma, partindo de elementos reais, os estudantes poderão construir as narrativas.

Os alunos produzirão o texto e utilizarão um aplicativo, que possibilita a construção de uma história utilizando diversos recursos visuais. A referida ferramenta chama-se *Storybird* e é um ambiente de livre acesso na *internet*. Basta apenas que seja efetuado um cadastro. Para a efetivação dessa atividade serão reservados, pelos menos, dois horários, no laboratório de informática, para que sejam efetuados os cadastros dos alunos assim como o repasse das orientações sobre o uso do aplicativo.

Para que a atividade de edição seja mais dinâmica, os alunos serão orientados a produzirem seus textos primeiramente no papel. E somente depois das devidas correções e orientações do professor, eles poderão registrá-los no ambiente virtual. Com a acessibilidade presente, também, no celular, os estudantes poderão efetivar os trabalhos usando um equipamento que lhe é familiar.

As produções serão registradas em um arquivo e repassadas aos celulares de cada aluno, com o objetivo de criar um momento de partilha e leitura entre os colegas. O referido arquivo, também será repassado aos demais professores, que, tomando conhecimento das estórias, poderão contribuir, de forma significativa, com o projeto, expressando seus apreços ou considerações com a empreitada literária dos alunos.

4.6.2 Segunda atividade da produção textual

Para que os demais alunos da unidade educacional tenham acesso aos contos, será realizada uma exposição das produções com o texto impresso. Cada aluno ficará encarregado de apresentar o conto que produziu assim como o processo que o levou a escrevê-lo.

O local para o devido fim será ornamentado com algumas informações a respeito da obra *Robinson Crusoe*. Além do mais, serão expostas: fotografias, abordagem metodológica e as produções digitais, por meio de um *Data Show*. Os alunos envolvidos no projeto farão a exposição durante uma manhã ou uma tarde inteira. Para controle e bom aproveitamento será feito um cronograma para que as visitas à exposição sejam realizadas por turma. Nessa dinâmica, cada professor levará seus alunos ao local de exposição, em um horário específico. Além disso, serão distribuídos aos visitantes alguns cartões, e neles o convite de embarcar também na leitura da obra *Robinson Crusoe*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura ocupa um espaço marcante na história da Humanidade. Embora, com certa frequência, essa dimensão não seja reconhecida. Por percorrer e fazer parte de diversas culturas, adquiriu valores e linguagens, que não deixarão de encantar o mundo da arte, da técnica e da formação humana. Ela esteve presente em todas as civilizações, e mesmo sendo por vezes desprestigiada não deixou de traduzir a verdade e a liberdade humana.

De certo modo, a cultura contemporânea ainda alimenta a ideia de que a literatura tem pouca utilidade, que somente serve para discutir problemas de ordem linguística, que pertence ao mundo das bibliotecas e das fantasias, entre outros pontos, sustentados pela falta de apreciação e do devido valor. O comportamento das massas do século XXI, mesmo em meio a tantas possibilidades de encontro com as mais diversas obras literárias, ainda se apresenta retrógrado no que se refere à atitude e ao pensamento, visto que uma parcela dessa geração é capaz de esperar anos para encontrar na tela o bom romance do qual ouviu falar ou, ainda, de assistir na tevê a obra adaptada para a novela ou seriado.

A escola, ambiente prestigiado, e, por vezes, único lugar onde a maioria das crianças, jovens e adultos têm acesso às obras literárias, tem que se apoderar do desafio de tornar o ensino de literatura em um momento de apreciação das forças literárias e do incentivo à arte por meio das letras; além de possibilitar ao educando, o encontro com suas próprias forças frente ao texto literário. Dessa maneira, o ensino possibilitará o gosto e o hábito pela leitura, e através destes a condição para promover o verdadeiro encontro do aluno com a obra literária. Nesse impulso, o estudante poderá encontrar na literatura o prazer, o encantamento, o deleite, além das respostas para suas dúvidas, inquietações, comportamento, paixões, medos, entre outras direções, e não sairá da escola sem discutir essas questões tão presentes em sua vida.

Um ensino de literatura significativo não condiz apenas com o ato de dizer para o aluno que o texto literário contém diversas forças e funções, que sua linguagem é figurativa e representativa, que o leitor é capaz contribuir com a obra dando-lhe novas leituras, entre outras coisas. É preciso manter uma dinâmica de leitura, que leve o estudante a perceber e a valorizar o que é realmente importante dentro da literatura, mesmo que, para tanto seja necessário o professor fazer uma parada para discutir tais ocorrências e procurar juntamente com o educando as razões, os sentidos e os significados do texto. Essas intervenções, no processo de leitura, mostram-se mais significativas do que a rapidez de ler uma obra, e dela exigir, apenas, resumo ou resenha.

Por vezes, as práticas de leitura na sala de aula acabam fazendo com que o leitor passe despercebido pelas questões mais significativas da obra. É preciso que o aluno se apodere do texto e comungue com a personagem: a ordem dos problemas, das alegrias, das paixões, entre outras manifestações, para que ocorra, aí, a identificação, e dessa forma, entenda o valor do texto literário sobre a vida. Isso equivale não olhar a obra de fora, de forma descomprometida, mas entender o que se passa por dentro dela e o que ela discute sobre o Homem.

O olhar visto de fora se apropria apenas da preocupação de saber, como iniciou, desenvolveu e encerrou determinado romance. Deter-se tão somente na estrutura do texto não equivale à boa compreensão da narrativa literária. A relação com a obra, e mais especificamente com a personagem, tem que se dar de modo mais estreito e confidencial. A partir de então, pode ocorrer a captação dos valores e dos sentidos das palavras e do ato de ler romances.

A ideia de jornada na composição do projeto de leitura sobre obra *Robinson Crusoe*, com o uso da imagem, apresenta-se de forma implícita, no processo do ensino de literatura, considerando a identificação com a personagem de ficção. Assim como Robinson, na busca de seu sonho, teve de encarar diversos obstáculos, da mesma forma, o aluno tomará seu caminho, enfrentando as diferentes barreiras para compreender a realidade expressa na leitura da obra e também para refletir sobre si mesmo. O significado de caminho comunga com a série de atividades, que buscam conduzir o educando a encontrar no texto por meio da identificação e também na própria postura um sentido para a leitura e para continuar acreditando nos sonhos ou nos projetos de vida.

O uso do filme no ensino de literatura não anula aquilo que a obra traz de verdadeiro: a originalidade, o sentido, o significado, entre outros fatores. A adaptação da obra literária para o cinema só consegue ser completa aos olhos daqueles que não tiveram a experiência de saborear a obra literária, ou mesmo, para aqueles que não têm tempo de refletir sobre os problemas da vida, de uma forma mais íntima, em contato com o texto. O uso do filme na aula de literatura pode ser mais significativo se levar em conta a realidade da obra literária. Através de tal procedimento o estudante será capaz de estabelecer uma relação entre o que foi transmitido sobre a tela e o produto da obra. Com esse exercício, o educando terá a oportunidade de perceber os pontos que realmente têm valor para a vida e destacar aqueles de pouca relevância.

A adaptação da obra literária para o cinema, como qualquer outra linguagem, tem uma função social, e sob tal aspecto, um valor para o ensino. Como forma de expressão, é capaz de explorar o som e a imagem, com os mais variados recursos e, dessa forma, dialogar com a geração que comunga com aquilo que há de mais avançado em termos tecnológicos.

A jornada de Robinson Crusóé serve para todos os entes envolvidos no projeto de leitura. Professor e aluno embarcam no mesmo navio, na busca dos propósitos, no enfrentamento das dificuldades, na construção dos projetos, na compreensão da realidade, na identificação com a personagem, entre outras posturas. Não há sentido exigir que o educando embarque em uma aventura, se este não consegue enxergar naquele que faz o convite a certeza de que a viagem valerá a pena. Se há um elemento norteador, os problemas, por maiores que sejam, não impedirão que aconteça a jornada. No projeto de leitura literária, os partícipes comungam do mesmo convite e dividem a companhia da personagem, porém, ao longo do trajeto, cada um dará um sentido diferente à jornada.

Os conceitos trabalhados em torno da obra *Robinson Crusóé*, com enfoques no filme, olhar sobre texto e postura do leitor, primam pela capacidade e aquisição de uma visão mais crítica sobre as demais produções literárias. Além disso, tais opiniões ou orientações buscam fazer com que o estudante aplique em sua prática de leitura as mesmas reflexões abordadas sobre o texto de Defoe. Esses pensamentos propiciarão, certamente, numa postura mais significativa do aluno, sobre a realidade literária e sobre suas próprias atitudes no meio social.

Qualquer esforço sobre a obra literária será pequeno, se comparado à abrangência de utilidades, que ela pode ter na vida do educando. Em relação à obra *Robinson Crusóé*, é possível enxergar o valor que ela tem por tocar nos assuntos mais profundos da Humanidade. Seja no colégio ou na faculdade, em casa ou no trabalho, esse romance contém bases para discutir o preconceito, a imposição da cultura, a situação de isolamento, o direito, o sonho, a língua, entre outros temas. O trabalho com leitura de obra literária em sala de aula poderá ter um alcance positivo se a prática educacional considerar que a literatura é capaz de transformar ou contribuir com a vida do educando. Se a atividade não primar por essa realidade, qualquer que seja a ação, não compensará o empenho.

Os pontos abordados neste trabalho, que dão crédito às forças da literatura, postura do leitor, uso do filme na aula de literatura, justificam-se pela profundidade e valor que tem sobre a prática educativa e sobre a vida, já que exploram as questões mais significativas e excepcionais do texto e das relações pessoais e sociais. Tais direções permitem o vislumbre das riquezas literárias e a efetivação do protagonismo do leitor, que, a partir da leitura, assume seu

papel na criação da arte e na transformação de sua própria vida e sociedade. A identificação, sendo um passo significativo no processo de leitura, revela a certeza de que a viagem no mundo da literatura, o leitor não fica desamparado nem tampouco desprovido de conhecimento ou atitude perante aos problemas da vida.

Este trabalho representa um novo olhar sobre a obra literária, a postura do leitor e o papel do educador na prática de ensino de literatura. Essa nova maneira de enxergar se traduz no direcionamento do foco para as questões mais importantes que surgem a partir da relação existente entre texto e leitor e do trabalho do professor que promove a identificação do aluno com a personagem de ficção. Além do mais, representa um caminho que dá valor ao texto literário sem desmerecer ou desprestigiar os diversos recursos didáticos que podem fazer parte do ensino de literatura, como é o caso do filme e a *internet*.

ANEXO:

CD-ROM contendo: o filme *Robinson Crusóe*; caderno de proposta metodológica do professor: *Construindo narrativas*; referência e parte de uma narrativa elaborada com o uso do aplicativo *Storybird* e outros materiais que compõem a pasta sugerida no projeto de leitura.

NOTA:

*Barthes, 2013, p. 17.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Márcia. *Cultura letrada: Literatura e leitura*. São Paulo: UNESP, 2006.
- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BARTHES, Roland. *Aula*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. 16 ed. São Paulo: Cultrix, 2013.
- _____. *O rumor da língua*. Trad. Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.
- BLOOM, Harold. *Como e por que ler*. Trad. José Roberto O’Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.
- BURLAMAQUE, Fabiane Verardi. Os primeiros passos na constituição de leitores autônomos: a formação do professor. In: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann (Orgs.). *Leitor formado, leitor em formação: a leitura literária em questão*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 79-91.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. “Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento”. In: ROXO, R.; CORDEIRO, G. S. 3 ed. Campinas, Mercado de Letras, 2004, p. 81-124.
- DOURADO, Waldomiro Freitas Autran. In: BRITO, José Domingos de (Org.). *Literatura e Cinema*. São Paulo: Novera Editora, 2008. p. 53.
- CANDIDO, Antonio. *A literatura e a formação do homem*. In: Textos de intervenção; seleção apresentação e notas de Vinícius Dantas. São Paulo: Editora 34, 2002.
- CANDIDO, Antonio. A personagem do romance. In: CANDIDO, Antonio; et al. *A personagem de ficção*. 12 ed. São Paulo: Perspectiva, 2011. p. 51-80.
- COSSON, Rildo. PAULINO, Graça (Org.). *Leitura literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: Faculdades de Letras da UFMG, 2004.
- DEFOE, Daniel. *Robinson Crusoe*. Trad. Flávio P. de F. e Costa Neves. São Paulo: Martin Claret, 2014.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa*. 3. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- GOMES, Paulo Emílio Salles. A personagem cinematográfica. In: CANDIDO, Antonio; et al. *A personagem de ficção*. 12 ed. São Paulo: Perspectiva, 2011. P. 103-119.
- GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. Literatura, teatro, imagens: “Genir e o Zepelim”, de Chico Buarque no You Tube. In. RETTENMAIER; et al. (Org.). *Questões de literatura na tela*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2011.

GUEDES, Paulo Coimbra. *A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed.34, 1996.

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

_____. A Estética da recepção: colocações gerais. In: LIMA, Luiz Costa (Coord. E Trad.). *A literatura e o leitor: Textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.p. 43-61.

_____. O Prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aisthesis e katharsis. In: LIMA, Luiz Costa (Coord. E Trad.). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.p. 63-82.

CAMPOS JUNIOR, Luís de Castro. et al. *Cinema história e literatura: possibilidades de diálogo*. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/5o-encontro20071/Cinema%20Historia%20e%20Literatura%20Possibilidades%20de%20Dialogo>>.pdf. Acesso em: 22 jul. 2014, 15:30:16.

LAJOLO, M. et al. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 10 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

LIMA, Luiz Costa. A Estética da recepção: colocações gerais. In: _____, (Org.). *A literatura e o leitor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____, Luiz Costa. O Prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aisthesis e katharsis. In: _____, (Org.). *A literatura e o leitor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

MARTIN, Marcel. *A linguagem cinematográfica*. Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Brasiliense, 2013.

MORAIS, Edgard Batista de. *O senhor das moscas*. Filosofia – ciência & vida. São Paulo, n. 94, p. 36-42, 2014.

NANTES, Eliza. PAGNAN, Celso Leopoldo. *Fundamentos do ensino de língua portuguesa e literatura*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009

PACCOLA, Rivaldo Alfredo. *Cinema e imaginário em a história sem fim*. Bauru, SP: Edusc, 2006.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. José Paulo Paes: a sedução do leitor pelo jogo verbal. In: CECCANTINI, João Luís C. T. (Org.). *Literatura e literatura infanto-juvenil: memória de Gramado*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2004.

PRETTO, Nelson De Luca. *Uma escola sem/com futuro*. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

RAMOS, D. V; et al. *Ensino de língua e literatura – reflexões e perspectivas interdisciplinares*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina M. *Dicionário de teoria narrativa*. São Paulo: Ática, 1988.

ROCHA, Carlos Moreira da; MARQUES, César de Carvalho. *As novas correntes da crítica literária*. Revista ANPOLL, n. 16. 183-196, jan. / jun. 2004.

ROSENFELD, Anatol. Literatura e Personagem. In: CANDIDO, Antonio; et al. *A personagem de ficção*. 12 ed. São Paulo: Perspectiva, 2011. p. 09-50.

SILVA, Luiza Helena Oliveira da, MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. Do reino da beleza à república do gosto; questões para o letramento literário. In: RAMOS, Dernival Venâncio; et al (org.). *Ensino de língua e literatura: reflexões e perspectivas interdisciplinares*.

STORYBIRD. Disponível em: <<https://storybird.com/>>. Acesso em: 28 de maio de 2015, 15: 14: 03.

TEIXEIRA, Lucia. Leitura de textos visuais: princípios metodológicos. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). *Língua portuguesa: lusofonia – memória e diversidade cultural*. São Paulo: EDUC, 2011.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução: Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

WHITE Tim, BOSANQUET, Simon. *Robinson Crusoe*. 1996. 1 post (01h 30 min 33 s). Inspirado na obra Robinson Crusoe de Daniel Defoe. Postado em 1996. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=dBFo6PoRJB4>>. Acesso em: 13 fev. 2014, 13:15:47.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Estética da Recepção. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN Lúcia Osana (Org.). *Teoria Literária: Abordagens históricas e tendências contemporâneas*. Maringá: UEM, 2004.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 2009.