



MARIA AMÉLIA DALVI
ARLENE BATISTA DA SILVA
RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA
ANA KAREN COSTA BATISTA

Organizadoras

LITERATURA e EDUCAÇÃO

História, formação
e experiência

MARIA AMÉLIA DALVI
ARLENE BATISTA DA SILVA
RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA
ANA KAREN COSTA BATISTA

Organizadoras

LITERATURA e EDUCAÇÃO

História, formação e experiência

Campos dos Goytacazes - RJ
2018



Copyright © 2018 Brasil Multicultural Editora

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização dos autores e/ou organizadores.

O conteúdo e estilo redacional dessa obra, é de inteira responsabilidade de seus respectivos autores. Permitida a reprodução parcial, nos termos da lei, desde que citada a fonte.

Diretor editorial

Décio Nascimento Guimarães

Diretora adjunta

Milena Ferreira Hygino Nunes

Coordenadoria científica

Gisele Pessin

Fernanda Castro Manhães

Design

Fernando Dias

Foto de capa: Shutterstock

Gestão logística

Nataniel Carvalho Fortunato

Bibliotecária

Ana Paula Tavares Braga – CRB 4931

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L776 Literatura e educação : história, formação e experiência / organização Maria Amélia Dalvi ... [et al.]. – Campos dos Goytacazes, RJ : Brasil Multicultural, 2018.
296 p.

Inclui bibliografia
ISBN 978-85-5635-093-0

1. LITERATURA – ESTUDO E ENSINO 2. LITERATURA INFANTO JUVENIL 3. LITERATURA (ENSINO FUNDAMENTAL) 4. LITERATURA (ENSINO MÉDIO) 5. ARTE E LITERATURA 6. JORNALISMO E LITERATURA 7. LEITURA 8. CRIANÇAS – LIVROS E LEITURA I. DALVI, Maria Amélia (org.) II. Título

CDD 807



Instituto Brasil Multicultural de Educação e Pesquisa - IBRAMEP
Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101 - Centro
Campos dos Goytacazes - RJ
28035-581 - Tel: (22) 2030-7746
Email: contato@brasilmulticultural.com.br

Comissão científica do XVIII Congresso em Estudos Literários “Literatura e educação” e da publicação

Ana Crelia Dias (Universidade Federal do Rio de Janeiro)

Ana Paula Klauck (Instituto Federal do Espírito Santo – Serra)

Arlene Batista da Silva (Universidade Federal do Espírito Santo)

Camila David Dalvi (Instituto Federal do Espírito Santo – Vitória)

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Marília)

Elianeth Dias Kanthack Hernandes (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Marília)

Eudma Poliana Medeiros Elisbon (Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo)

Fabiane Verardi Burlamaque (Universidade de Passo Fundo)

Fabiano Moraes (Universidade Federal do Espírito Santo)

Felipe Fiúza (Purdue University)

Ivana Esteves Passos de Oliveira (Universidade de Vila Velha)

Leni Ribeiro Leite (Universidade Federal do Espírito Santo)

Maria Amélia Dalvi (Universidade Federal do Espírito Santo)

Max Butlen (Université de Cergy-Pontoise / Laboratoire Agora, ESPE de l'académie de Versailles)

Neide Luzia de Rezende (Universidade de São Paulo)

Paulo Roberto de Souza Dutra (Stephen F. Austin Texas University)

Renata Junqueira de Souza (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Presidente Prudente)

Robson Loureiro (Universidade Federal do Espírito Santo)

Ronis Faria de Souza (Instituto Federal do Espírito Santo – Colatina)

O comitê científico do evento e da publicação esclarece que as ideias e pontos de vista, a revisão formal e as responsabilidades legais pela autenticidade e originalidade textos são de responsabilidade exclusiva dos autores, que apresentaram seus manuscritos de livre vontade à organização do XVIII Congresso de Estudos Literários e aos organizadores do volume.

Comitê científico/editorial

Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández - UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPAÑA)

Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza - UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa - UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)

Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai - MPMA (BRASIL)

Prof. Dr. Daniel González - UNIVERSIDAD DE GRANADA - (ESPAÑA)

Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo - UFES (BRASIL)

Profa. Dra. Ediclea Mascarenhas Fernandes - UERJ (BRASIL)

Prof. Dr. Eduardo Shimoda - UCAM (BRASIL)

Profa. Dra. Fabiana Alvarenga Rangel - UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida - UNIR (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho - UFSC (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon - FAFIA (BRASIL)

Prof. Dr. Helio Ferreira Orrico - UNESP (BRASIL)

Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes - UFRPE (BRASIL)

Prof. Dr. Javier Vergara Núñez - UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)

Prof. Dr. José Antonio Torres González - UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPAÑA)

Prof. Dr. José Pereira da Silva - UERJ (BRASIL)

Profa. Dra. Magda Bahia Schlee - UERJ (BRASIL)

Profa. Dra. Margareth Vetis Zaganelli - UFES (BRASIL)

Profa. Dra. Marília Gouvea de Miranda - UFG (BRASIL)

Profa. Dra. Martha Vergara Fregoso - UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)

Profa. Dra. Patrícia Teles Alvaro - IFRJ (BRASIL)

Prof. Dr. Rogério Drago - UFES (BRASIL)

Profa. Dra. Shirlena Campos de Souza Amaral - UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Wilson Madeira Filho - UFF (BRASIL)

Pero nuestra historia de lectura es mucho más que un mero listado de los libros que hemos leído. Está complejamente ligada con la historia de cómo llegamos a pensar como lo hacemos y cómo llegamos a ser lo que somos y qué deseamos ser.

(Aidan Chambers – El ambiente de la lectura)

Sumário

Educação literária: história, formação e experiências	12
Maria Amélia Dalvi	

Eixo 1

HISTÓRIA E FORMAÇÃO

1		
Leitura, literatura e formação de professores	26	
Max Butlen		
2		
Fetichismo da mercadoria cultural, educação e formação	50	
Robson Loureiro		
3		
Leitura e formação docente nas licenciaturas em Letras e em Pedagogia	74	
Ana Karen Costa Batista, Maria Amélia Dalvi		
4		
Quando a arte é alegre: literatura e educação via Adorno	85	
Leandra Postay		
5		
Formação de efetivos leitores: uma prática dialógica polifônica	94	
Luzimara de Souza Cordeiro		
6		
Em defesa do direito de ler	102	
Célia Sebastiana Silva, Vivianne Fleury de Faria		
7		
Leitura literária de poesia - um diálogo com Even-Zohar	109	
Adriano da Rosa Smaniotto		
8		
Juventude como barreira para o aprendizado	119	
Larissa O'Hara		
9		
Ensinamentos de Sêneca através de citações de versos de Vergílio	126	
Zilda Andrade Lourenço dos Santos		
10		
A escola em três contos de Machado de Assis	135	
Wolmyr Aimberê Alcantara Filho		
11		
Experiências e diálogos com a obra “Memórias póstumas de Brás Cubas” de Machado de Assis e o Movimento Sem-terra	142	
Júlio de Souza Santos		
12		
Narrativas literárias dos povos tradicionais: educação e resistência	151	
Fabiano de Oliveira Moraes		
13		
Um autor-ilustrador, Luís Camargo: conhecer para ofertar a literatura aos pequenos	164	
Yngrid Karolline Mendonça Costa, Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto		

14	Literatura infantil e escola: reflexões a partir do panorama histórico 173
	Débora Santos Couto

Eixo 2
EXPERIÊNCIAS

15	Leitura literária na transição educação infantil e ensino fundamental184
	Elis Beatriz de Lima Falcão, Luciana Pimentel Rhodes Gonçalves Soares, Raquel Krauzer Alves
16	Ensino de literatura: a sedução pelo riso nas crônicas veríssimas 192
	Mariana Passos Ramalhetete
17	Oficina de leitura com “O recado do morro” (Guimarães Rosa) 200
	Selso Vieira Farias Júnior Wallas Gomes Zoteli
18	As escritas de si na formação do sujeito: autocrítica e autoinventividade 208
	Francielli Noya Toso
19	Quadrinhos como instrumentos de ampliação do conhecimento na infância 215
	Beatriz Celeste Martins da Silva
20	Um canto feminino de resistência nas escolas: as charges de Henfil 222
	Giovanna Carrozzino Werneck, Priscila de Souza Chisté Leite
21	Conteúdo e forma: uma leitura da obra <i>Noite na Taverna</i> 232
	Sandra Aparecida Pires Franco, Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto
22	Provisoriamente não cantaremos a prosa: poesia de Drummond na escola 240
	Célia Sebastiana Silva
23	Humor, oralidade e ensino: o caso da poesia marginal 245
	Lucas dos Passos
24	Estratégias de leitura e ato leitor: interlocução no texto literário 254
	Cynthia Mara Cecato da Silva, Elizabete Gerlânia Caron Sandrini
25	Clássicos literários: Monteiro Lobato e <i>O Sítio Do Pica-Pau Amarelo</i> 262
	Juliana Pereira Ragateles Gomes
26	As <i>Aventuras de Pinóquio</i> e a formação do caráter infantil: processo de humanização 269
	Lohayne Gomes Mello
27	A literatura como mediadora no processo de formação e construção dos sujeitos (alunos)275
	Clesiane Bindaco Benevenuti, Patrícia Peres Ferreira Nicolini
	Sobre os autores 286

Educação literária: história, formação e experiências¹

Maria Amélia Dalvi

Universidade Federal do Espírito Santo

As relações entre Literatura e Educação excedem, em muito, o trabalho pedagógico em sentido estrito. Isso porque entendo “educação” conforme defini em artigo publicado na revista *Voz da Literatura: formação omnilateral do ser humano pelo desenvolvimento crítico de sua inteligência, emoção e sensibilidade em diferentes campos artísticos, científicos e filosóficos, visando à participação ativa e consciente na transformação das condições de vida humanas, em um contexto histórico e social complexo*. Assim compreendida, fica claro que possa ocorrer em espaços e tempos muito diversos, que podem *ou não* convergir com a escolarização formal e/ou com a formação universitária.

Tenho pensado a questão da educação literária no Brasil como um desafio que excede a formação de leitores – embora passe também por aí. De minha perspectiva, a identificação quase imediata que fazemos da educação literária ao ensino da literatura, à leitura literária e à formação de leitores é uma forma de reducionismo. Reducionismo tanto da amplitude da ideia de “educação” (que é muito mais ampla que as questões do “ensino” e muito mais ampla que o espaço-tempo formativo “escolar”), quanto da ideia de “literário” (pois, como sabemos, o literário está para bem além das questões disciplinares). Ademais, parece-me pouco ousado quando fazemos equivaler a ideia de educar literariamente alguém com a ideia de formá-lo como um leitor de literatura – embora reconheça, claro, que estamos falhando

1. Este artigo de apresentação do livro incorpora, em sua primeira parte, reflexões e fragmentos textuais anteriormente publicados na imprensa jornalística – mais precisamente, fragmentos presentes em no breve artigo “Formação de leitores e educação literária: uma base que desaba”, dado a lume em novembro de 2018, na revista eletrônica **Voz da Literatura**.

desde esse mínimo. Nesse sentido, alguém poderia perguntar: “Se não conseguimos fazer o esse mínimo na educação literária, que seria formar leitores de literatura, como poderíamos ousar mais do que isso?”

Minha hipótese é: não conseguimos formar leitores não porque esse objetivo seja difícil demais, mas porque, o modo como a ideia de formação leitora é tradicionalmente concebido é restrito e limitador demais. Se quiséssemos mais, se mirássemos mais longe do que temos feito, penso que, conseqüentemente, mais pessoas se interessassem em ler (e escrever, editar, ilustrar, publicar, mediar, criticar, comerciar...) literatura. Uma educação literária efetiva precisa ir além de ensinar a ler textos literários. É necessário defrontar o sujeito com a complexidade (cultural, social, histórica, econômica...) das práticas atinentes ao literário, para que o próprio sujeito possa entender que literatura não se reduz à escrita e à leitura de obras: há toda uma intrincada e sedutora teia de trabalho, filiação, valorização e escolhas que, se não vem à tona, fica esquecida, e não mobiliza e engaja os sujeitos que têm diferentes interesses, perfis, modos-de-ser no mundo.

Minha aposta é a de que, uma vez que o sujeito se identifique com uma ou mais das diferentes práticas que constituem a complexidade do literário (práticas que passam pela leitura, mas vão além dela), ele irá entender a importância da literatura na vida social e, por isso mesmo, irá compreender alguns dos sentidos possíveis para ser um leitor de literatura autônomo, crítico, contumaz. Entre esses sentidos, decerto, cabe aquele que me parece extremamente relevante: pensar seu tempo, sua sociedade, seu lugar no mundo como indivíduo e como partícipe de uma teia de relações.

Qual seria, então, minha concepção de educação literária? Para início de conversa, ela contempla a educação escolar (no que inclui a educação superior), mas não se restringe a ela. Minha concepção de educação literária contempla a disciplina escolar de Língua Portuguesa ou o campo universitário dos Estudos Literários, mas também, igualmente, não se restringe a eles. Por isso, minha defesa da educação literária confirma a escola, a disciplina escolar e o professor de Literatura (seja na educação básica, seja no ensino superior) como partícipes privilegiados do processo de educação literária, mas não alija do processo outros partícipes sem os quais o literário e o processo educativo não acontecem, na amplitude da acepção de *educação* com que trabalho.

Nesse sentido, a educação literária perpassa o campo artístico-cultural, obviamente, mas perpassa também o filosófico (pois há uma vastidão de questões

ontológicas, gnosiológicas e/ou epistemológicas elaboradas na literatura ou a partir do estudo da literatura em seus processos) e os diferentes campos do conhecimento científico (pois há um extenso corpo de conhecimentos especializados e de práticas e procedimentos produzidos, transmitidos e transformados ao longo do tempo, por meio de diferentes escolhas teórico-metodológicas, envolvendo a literatura). Obviamente, essas diferentes esferas cambiam entre si todo o tempo, friccionam-se com outras, e são constituídas por múltiplos agentes, que vivem diferentes experiências e se posicionam nas disputas internas ao campo literário de modos variados. Para mim, uma educação literária efetiva precisa ao menos dimensionar para os sujeitos essa complexidade. De saída, dar noção ao menos dessa complexidade teria o efeito de desfazer aquele equívoco tradicional que faz parecer que literatura é uma coisa antiga, sem vida, de gente desocupada ou ociosa ou que vive no mundo da lua e se recusa a encarar a realidade.

Por isso tudo, minha defesa da educação literária confirma o lugar da escola, da disciplina escolar e do professor de Literatura, mas incorpora também outros espaços-tempos educativos e experiências, que acontecem em bibliotecas, salas e clubes de leitura, feiras, jornadas, lançamentos, palestras e mesas-redondas, teatros, óperas, *slam's*, saraus, debates, programas midiáticos, batalhas de repentistas e rappers, cineclubes (alguns dedicados a recriações cinematográficas de obras literárias) etc. A educação literária que defendo e acredito dialoga com toda a cadeia de trabalho e agentes que constituem os modos de existência do literário em nossa sociedade: o escritor/produzidor, o ilustrador, o tradutor, o *performer*, o editorador, o editor, o projetista gráfico, o revisor, o adaptador, o ator que interpreta um papel ou monólogo literário, o mediador de leitura, o crítico, o ativista, o oficineiro literário, o museólogo e o arquivista dedicado a acervos e instituições de cultura literária, o agente literário, o cineasta, o “mecenas” ou “benfeitor” literário, o profissional do marketing, o jornalista cultural, o intelectual que planeja e o corpo técnico que executa programas públicos atinentes ao literário, o profissional de vendas... Desse modo, uma educação literária que faça jus à ideia de educação que defendo precisa dimensionar ao sujeito em formação essa complexidade – e prepará-lo para atuar de modo crítico, ativo e responsável nela.

Porém, é preciso ser realista na compreensão do momento presente para a educação literária em contexto escolar:

- a) os currículos de formação de professores (entre os quais os de literatura), seja na graduação, seja no mestrado, têm sido sistematicamente reformulados na direção de um esvaziamento de um corpo sólido e reconhecível de conteúdos, experiências e saberes oriundos de diferentes campos do conhecimento e na direção de uma defesa da formação “prática” ao custo do apagamento da formação e reflexão “teórica” (inclusive com a redução da carga horária a uma carga horária realmente mínima);
- b) fomos empurrados, em nome de nossa culpa e de nossa ausência de reflexão sistemática vincada pela dialética entre particular e universal, bem como em nome de nossa incipiente participação política na esfera pública, à falsa escolha entre etnocentrismo e relativismo cultural, com os riscos para os mais pobres do empobrecimento da educação escolar no que tange à garantia da apropriação de conteúdos e práticas reconhecidamente importantes no desenvolvimento humano;
- c) os exames em larga escala (para a educação básica e para a educação superior), via de regra, prescindiram da leitura de obras literárias integrais – e trabalham com fragmentos “com unidade de sentido”, de modo que, no que tange ao processo de educação escolar/universitária deu-se o esvaziamento da experiência individual e partilhada de leitura literária integral e a inviabilização da mediação literária qualificada, em um sistema feito pela racionalidade técnica, pela lógica do controle e do lucro que vê nos exames um fim educacional, e não um instrumento de avaliação educacional;
- d) há, como dado constitutivo da história do Estado brasileiro, a descontinuidade de políticas para o livro e a leitura no Brasil e uma ênfase na aquisição de obras em detrimento da formação de mediadores de leitura literária e da disseminação de espaços de leitura literária;
- e) vivemos sob o ideário de projetos como “Escola sem partido” e sob os riscos do avanço desse ideário por sobre todo o sistema literário (crítica especializada, circulação de materiais de leitura, formação de escritores, sistema editorial etc.).

Como vamos nos mover neste cenário? No Congresso da Associação Brasileira de Literatura Comparada realizado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em 2017, propus o que chamei de um “plano emergencial de trabalho”:

- Reconhecimento de que toda escolha literária e educacional é política e é ideológica, com articulações e desdobramentos históricos – previstos e imprevistos – na realidade social;
- Reconhecimento da educação literária como trabalho (portanto, intencional) que concorre para a produção da humanidade no homem;
- Defesa da qualidade (que difere de tradição ou legitimidade), que só se conhece por comparação e ampliação de repertório e tendo ferramentas teórico-conceituais e repertório partilhados, para que se efetive uma discussão qualificada que, inclusive, questione os saberes até então disponíveis;
- Defesa de que a relação com os textos antecede a relação entre pessoas, sujeitos humanos sócio-histórico-culturalmente situados – e que se aprende por mediação e não por mera interação sujeito-objeto;
- Consciência clara de que não basta assegurar a circulação dos textos literários; é necessário assegurar o ensino-aprendizagem de seus múltiplos modos de materialização/existência e de seus múltiplos modos de apropriação/resposta em diferentes situações sócio-histórico-culturais com propósitos sociais diversos;
- Atuação com conhecimento de causa e com pauta político-estratégica clara no redesenho dos cursos e programas de formação de professores;
- Reconhecimento e defesa da especificidade do trabalho do professor de Literatura e de um perfil profissional suficientemente amplo mas imediatamente reconhecível: é necessário assegurar uma formação pedagógica para a educação literária mas que jamais pode prescindir de uma formação pela literatura na complexidade de sua existência nas sociedades, pois alguém que não tenha trânsito pelas múltiplas esferas da atividade humana tocadas pela literatura não poderá mediar adequadamente o processo de educação literária de sujeitos menos experientes, menos informados e em processo de constituição e desenvolvimento subjetivo, identitário, cognitivo, interpessoal e social. De igual modo, alguém desprovido de conhecimentos claros e sistematizados sobre como é possível mediar o processo de educação literária em contextos específicos (como é o caso do contexto escolar), que não se aproprie de um campo profissional com seu acúmulo de experiências, saberes e conteúdos não poderá mediar o processo de educação literária.

Ou seja, é preciso, sim, garantir a experiência de leitura, de escrita e de discussão literária na escola, mas é preciso mais. A literatura é, historicamente, uma dimensão privilegiada da criatividade, questionamento, resistência, problematização. Sua abertura e sua generosidade com o processo de produção de sentidos devem ser mobilizadas para sofisticar nossa inteligência, nossa emoção e nossa sensibilidade, para complexificar e lançar adiante nossa vida intra e intersubjetiva. Não faz sentido que ela, a literatura – com toda a sua complexidade constitutiva e com sua fluidez que escapa às definições e circunscrições limitadoras – não seja central, fundante, estruturante, nuclear em nossos processos de educação.

A educação literária que defendo e os leitores de literatura que espero que essa educação literária forme não cabem em um rol de competências e habilidades, não são mensuráveis a partir de um rol de descritores compatíveis com testes padronizados de múltipla escolha aplicados por professores pouco autônomos – e, eles mesmos, com uma formação literária precária e com condições de trabalho iníquas, do ponto de vista de salário, valorização, tempo de estudo e planejamento de aulas.

Os mais pobres, cujas famílias, em geral, são menos escolarizadas, evidenciam com maior clareza que as instituições escolares e universitárias, os acervos públicos e os bibliotecários responsáveis por eles, bem como os professores da educação básica e da educação superior têm grande importância no processo de educação literária.

Por essa razão, o livro **Literatura & educação: história, formação e experiência**, decorrente do XVIII Congresso de Estudos Literários (daqui por diante, XVIII CEL) promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), apresenta indagações, reflexões e propostas articuladas sobre a história das relações entre literatura e educação; sobre a formação humana em correlação com a produção literária e os sistemas literários; e sobre experiências realizadas em contextos formativos, envolvendo a literatura. Como os leitores verão, majoritariamente os textos se lançam a pensar a escolarização básica e a formação de professores para o trabalho nesse contexto – mas não só.

O XVIII CEL aconteceu nos dias 04 e 05 de julho de 2016, na cidade de Vitória, com organização do grupo de pesquisa “Literatura e Educação” (www.literaturaeeducacao.ufes.br), sediado na UFES, em parceria com o Programa

de Cooperação Acadêmica (PROCAD), firmado entre a UFES, a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) e a Universidade de Passo Fundo (UPF), e financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Recebeu pesquisadores, professores, bibliotecários, escritores e estudantes do exterior e de várias instituições brasileiras. Além das conferências e palestras, foram oferecidas ao público pelo menos doze oficinas com especialistas em diversas mesas temáticas, e sessões coordenadas de comunicação, propostas pelo público e selecionadas pela comissão científica do evento.

É uma seleção dos textos das conferências, palestras e comunicações o que apresentamos neste primeiro volume de publicações.

Educar literariamente a partir da experiência de leitura mediada, da compreensão das relações que a literatura estabelece com a realidade social, da identificação das relações entre textos e da produção de sentidos múltiplos possibilita, progressivamente, que os sujeitos pensem e se posicionem de maneira crítica sobre textos e sistemas literários, o que é crucial para a formação de leitores autônomos – da palavra, e principalmente do mundo. Tendo em vista contribuir para a qualificação dessa demanda, o livro que o leitor tem em mãos compartilha a síntese de várias indagações, reflexões e algumas propostas que foram desenvolvidas por seus autores a partir de diferentes escolhas teóricas e metodológicas, algumas inclusive abertamente conflitantes entre si.

Nós, do grupo de Pesquisa “Literatura e Educação”, do PROCAD e da organização do evento e do livro, julgamos que as incontornáveis divergências entre os diferentes autores sejam um mérito do conjunto, pois evidenciam o melhor espírito acadêmico-universitário. Igualmente diversos são os espaços formativos considerados, os segmentos do ensino, as ações e atividades propostas, os caminhos analíticos, os resultados. Esse livro é, então, relevante para todos os sujeitos dispostos a conhecer, ler e ensinar literatura, sem abrir mão de sua inarredável complexidade.

Como abertura do livro, após este primeiro texto à guisa de apresentação, no eixo que discute *história e formação*, temos um artigo do especialista francês Max Butlen, que se dedica a refletir sobre as relações entre leitura, literatura e formação-atuação de professores a partir de dados, por exemplo, do PISA, da evolução da educação básica brasileira e da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil; o pesquisador apresenta, também, uma série de propostas de intervenção que lhe parecem necessárias tanto na formação inicial quanto continuada.

Na sequência, contamos com a colaboração de pesquisadores de vários estados brasileiros que nos apresentam discussões com foco: no fetichismo da mercadoria cultural e suas implicações no âmbito da formação humana e, particularmente, da educação escolar (Robson Loureiro); na formação docente nos cursos de Letras e Pedagogia (Ana Karen Costa Batista e Maria Amélia Dalvi); no desenvolvimento de uma visão de mundo crítica e esclarecida por meio da Literatura (Leandra Postay); na escola como formadora de leitores que estabeleçam um diálogo com a história, com a interação social e com o outro (Luzimara de Souza Cordeiro); no dever e na necessidade de se colocar o leitor em contato rigoroso com o texto literário na sala de aula (Célia Sebastiana Silva e Viviane Fleury de Faria); no lugar do poema na cultura: para uns, inutilidade, para outros, elemento vital para se reverter o quadro negativo e limitador atual (Adriano da Rosa Smaniotto).

Outros textos que igualmente integram as reflexões no eixo história e formação abordam: a juventude como barreira (ou não) para o aprendizado, a partir do texto “Como pensar as grandes ideias a partir dos grandes livros da civilização ocidental” (Larissa O’Hara); o processo de apropriações de Sêneca de obras literárias de Virgílio (Zilda Andrade Lourenço dos Santos); a “escola” como tema em três contos de Machado de Assis (Wolmyr Aimberê Alcantara Filho); as *Memórias Póstumas de Brás Cubas* na práxis de educadores de jovens e adultos em militância por direitos sociais dos trabalhadores sem-terra (Júlio de Souza Santos); a importância das narrativas ficcionais de comunidades tradicionais do campo como atividade de resistência (Fabiano Moraes); e a discussão fundamental sobre a influência das concepções de criança, arte, literatura e leitura sobre o processo de criação das obras por parte de um escritor e das editoras (Yngrid Karolline Mendonça Costa e Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto) e, enfim, a relação historicamente constituída entre literatura infantil e escola (Débora Santos Couto).

Já no eixo das *experiências*, temos relatos e propostas atinentes à leitura em contexto escolar de textos literários em diversos gêneros, linguagens e suportes.

Há tanto aqueles dedicados privilegiadamente à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental, com artigos e relatos que discutem: as práticas de leitura literária que contribuem no processo de transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental (Elis Beatriz de Lima Falcão, Luciana Pimentel Rhodes Gonçalves Soares e Raquel Krauzer Alves); as estratégias de

leitura na Educação Básica a partir do livro *A árvore de Beto*, de Ruth Rocha (Cinthia Mara Cecato da Silva e Elizabete Gerlânia Caron Sandrini); o *Sítio do Pica-pau Amarelo* e a importância de se trabalhar os clássicos na escola (Juliana Pereira Ragateles Gomes); a análise da influência de *As aventuras de Pinóquio*, de Carlo Collodi, no comportamento infantil ainda hoje (Lohayne Gomes Mello).

Quanto há, também, aqueles que se dedicam privilegiadamente aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio, com artigos e relatos que pautam: o ensino de literatura a partir de crônicas de Luis Fernando Verissimo em *Comédias para se ler na escola* (Mariana Passos Ramalhete); o ensino de Literatura no Ensino Fundamental II, pela perspectiva da pesquisa de campo (Clesiane Bindaco Benevenuti e Patrícia Peres Ferreira Nicolini); algumas possibilidades pedagógicas com oficina de leitura a partir da novela “O recado do Morro”, de João Guimarães Rosa (Selso Vieira Farias Júnior e Wallas Gomes Zoteli); a produção de escritas de si na sala de aula (Francielli Noya Toso); a ampliação de conhecimentos gerados a partir das relações produzidas entre as crianças e as diversas linguagens presentes nas histórias em quadrinhos (Beatriz Celeste Martins da Silva); a problematização da violência contra a mulher a partir do trabalho com charges do cartunista Henrique de Souza Filho (Giovanna Carrozzino Werneck e Priscila de Souza Chisté Leite); a análise crítica de *Noite na taverna* em formato de história em quadrinhos (Sandra Aparecida Pires Franco e Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto); o ensino de poesia na escola, a partir de experiências de leitura da obra *Sentimento do Mundo*, de Carlos Drummond de Andrade (Célia Sebastiana Silva); o ensino de língua portuguesa na Educação Básica, a partir da leitura de poemas da geração marginal (Lucas dos Passos).

Por fim, porque o leitor já deve estar ansioso para adentrar aos artigos e ensaios, precisamos antes que finalizemos as linhas desta apresentação, agradecer às instituições que financiaram e viabilizaram o evento, a saber:

- a) o PPGL e a própria UFES, que colaboraram com a cessão do espaço, com as despesas operacionais, com a cessão de técnicos e professores e de equipamentos e com o pagamento de diárias para convidados;
- b) o Coral da UFES, na pessoa do secretário de cultura Rogério Borges e do maestro Cláudio Modesto, que nos presenteou com atividades culturais de altíssima qualidade e gratuitas, sem nenhuma contrapartida;

- c) a Capes, por meio do PROCAD, que colaborou com passagens para as coordenadoras do projeto;
- d) o Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil “Betty Coelho” (CELLIJ), a UNESP e a UPF, que ratearam o custeio para a vinda do professor Max Butlen, da França;
- e) a Universidade Purdue, que nos cedeu o professor Felipe Fiuza durante o período do evento e como parecerista; e a SFA-Texas University, que nos cedeu horas de trabalho do professor Paulo Roberto de Souza Dutra, como parecerista;
- f) o Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), pela cessão de professores e técnicos de seu corpo profissional para apoio, oferta de cursos e realização de palestras;
- g) a então pós-graduanda Juliana Marques Minas, que nos cedeu sem qualquer ônus muito de seu tempo de trabalhadora altamente especializada para o evento, apoiando e realizando diversas tarefas;
- h) a todos os inscritos com apresentação de trabalho, que, com o pagamento de suas taxas de inscrição, nos ajudaram a financiar grande parte das despesas decorrentes do evento; e
- i) a toda a equipe de integrantes e ex-integrantes do grupo de pesquisa “Literatura e Educação”, que assumiu as atividades de preparação e execução do congresso, doando seu tempo e custeando despesas tais como cópias, divulgação, flores, gasolina e demais aportes necessários ao sucesso daquilo que nos propusemos a fazer, nas pessoas de Ana Cristina Alvarenga de Souza, Ana Karen Costa Batista, Ana Paula Klauck, Arlene Batista da Silva, Arnon Tragino, Daiane Francis Fernandes Ferreira, Daiani Pignatton Souza Silva, Danilo Fernandes Sampaio de Souza, Eudma Poliana Medeiros Elisbon, Héber Ferreira de Souza, Ivana Esteves Passos, Jamille Gomes Ghil, Joana d’Arc Batista Herkenhoff, Josineia Sousa da Silva, Lorena Bezerra Vieira, Lucecléia Francisco da Silva, Mara Pereira dos Santos, Mariana Passos Ramalhete, Ravena Brazil Vinter, Roney Jesus Ribeiro, Ronis Faria de Souza, Rosana Carvalho Dias Valtão, Rossanna dos Santos Santana Rubim, Sandrina Wandel Rei, Sarah Vervloet Soares, Taiga Bertolani Scaramussa e Tallita Braga Plaster.

Ao nomear pessoas, cometemos, é claro, o risco de algum esquecimento ou erro involuntário – e por isso, desde já, pedimos desculpas antecipadas; mas nos pareceu fundamental registrar aqui os nomes das pessoas sem as quais o evento não teria acontecido.

Nos tempos atuais, em que há, algumas vezes, o desmonte de políticas sociais importantes na área da educação, em que se defende um ensino acrítico e a formação de sujeitos indiferentes numa escola sem pluralidade, sem liberdade, sem democracia, *este livro* – que resulta principalmente, do trabalho realizado por servidores públicos ou que atuam em instituições comunitárias, e se torna possível pelo financiamento de instituições públicas ou comunitárias – *insurge-se contra essa ordem, numa tentativa de pensar a literatura e a educação como lugares onde é possível cultivar, parafraseando Candido, “a reflexão, a apropriação do saber, a percepção da complexidade do mundo e dos problemas da vida, a boa disposição para com o próximo, a beleza, o humor”*. Enfim, despertar, no homem, a sua humanidade. Finalizando este texto, como co-organizadora do evento e da publicação e como coordenadora do grupo de pesquisa responsável pelo evento que dá origem ao livro, agradeço a todos os que têm insistido (com seu trabalho pedagógico, sua prática leitora, sua pesquisa, sua escrita, sua curiosidade, seu tempo, sua vida) nisso. Estamos irmanados.

Eixo 1

HISTÓRIA E FORMAÇÃO

1

Leitura, literatura e formação de professores¹

Max Butlen

Considerações iniciais

Gostaria de expressar o quanto participar desse evento é uma honra e um prazer para mim; por isso, em primeiro lugar, quero agradecer os colegas e as universidades que me convidaram: a professor Renata Junqueira, os colegas da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, de Presidente Prudente e de Marília; da Universidade de São Paulo; da Universidade de Passo Fundo; e evidentemente quero parabenizar os organizadores e pesquisadores da Universidade Federal do Espírito Santo, liderados pela Maria Amélia Dalvi.

1. Este é o único texto do livro cuja revisão formal é de responsabilidade de Maria Amélia Dalvi, visto que o autor, na condição de estrangeiro, solicitou à organizadora que assumisse essa tarefa, no que foi prontamente atendido. Desse modo, eventuais deslizes gramaticais devem ser imputados à revisora e não ao autor, que gentilmente cedeu seu original à publicação.

Leitura, literatura e formação de professores²: uma crise com três dimensões

Muitos consideram que em nossas áreas da leitura, da literatura e da formação de professores temos uma situação que seria uma situação de crise. Essa crise parece caracterizar-se por três dimensões: uma crise da leitura e da literatura, uma crise das políticas de leitura e uma crise na formação do professor de leitura e de literatura.

Vamos considerar os elementos que objetivamente poderiam caracterizar e confirmar essa crise, mas gostaríamos também de interrogar essa noção mesma de crise, ao apresentar elementos que poderiam entrar em contradição com essa suposta realidade. Se tratará, finalmente, de destacar as consequências sobre a formação docente.

Uma crise da leitura e da literatura

Várias pesquisas sobre as práticas culturais apontam um conjunto de fatores que salientam um recuo preocupante do interesse com a leitura da literatura por parte de todas as gerações. Isso é o caso na França e também em outros países onde se observam realidades convergentes: declínio constante do número de livros de literatura lidos mensalmente, diminuição do número de grandes leitores de livros, aumento do número de pequenos leitores de livros. No Brasil, a pesquisa *Retratos da leitura* (2016) descreve uma realidade em evolução, mas que permanece preocupante.

As avaliações nacionais, a avaliação internacional PISA sobre as competências e proficiências dos jovens de 15 anos de idade também interrogam. Na França, nossos resultados são na média dos países da OCDE, somente na média. Podemos destacar duas inquietações persistentes, de prova em prova todos os três anos: 1) A França ganha resultados globais médios entre os países da OCDE, mas os alunos bons continuam a ter boas proficiências e mesmo muito

2. Essa palestra no XVIII Congresso em Estudos Literários e Educação se inspirou de dois artigos do autor publicados nas revistas *Educação em Foco* (“Políticas de leitura, práticas de leitura e formação de professores”, v. 19, n. 27, 2016) e *Leitura: Teoria e Prática*, (“A Leitura, uma prática cultural polimorfo”, v. 33, n. 2, 2015).

boas, enquanto os alunos com fracos desempenho não melhoram as suas proficiências. Muito pelo contrário: as desigualdades sociais relativas ao desempenho (entre alunos os mais competentes e os menos) pioram, a favor das crianças mais favorecidas socialmente. 2) Como na maioria dos países, o escore médio dos meninos cai. E os meninos são ainda mais numerosos dentro do grupo dos alunos fracos. As meninas estão na frente, mais e mais.

Para compreender e interpretar essas realidades, pensamos, na equipe que eu dirigi na Université de Cergy-Pontoise (UCP), pesquisar do lado dos alunos. Para tanto, organizamos uma amostra de 87 alunos, divididos em sete estabelecimentos selecionados por sua representatividade, com adolescentes que apresentavam um nível de desempenho bastante baixo no PISA³, e jovens de 15 anos que manifestam altos níveis de proficiências e competências.

Pelo meio de provas e entrevistas semidirecionadas com cada um deles, pudemos coletar informação sobre as diversas estratégias de leitura, as práticas e os gostos de ler no papel e na tela, as razões do desempenho ou da sua ausência⁴.

Uma crise da literatura?

Observa-se, no universo escolar, atitudes de frustração, posturas críticas e até mesmo manifestações de rejeição contra a leitura da literatura em um número significativo de adolescentes de 15 anos. Tentamos de aprofundar na nossa pesquisa e chegamos à conclusão de que essa rejeição crescente das práticas de leitura literária é estreitamente ligada a um ensino literário tradicional. Alunos que entrevistamos sublinham essa ligação: “Aluno B: O que lemos na escola não são os livros mais interessantes. Os livros da escola / não têm nada a ver comigo /”.

3. O *Program for International Student Assessment* (PISA) tem por objetivo estimar o grau de letramento dos jovens na idade de 15 anos, em que terminam, em princípio, um ciclo longo de escolarização. O PISA mede e compara as competências dos alunos de 15 anos de 65 países (em 2012), notadamente em três domínios: a compreensão escrita (letramento), a cultura matemática e a cultura científica.

4. Relatório apresentado à direção da avaliação e prospectiva do ministério francês da educação nacional por M. Butlen e S. Ahr.

A dificuldade de compreensão explica claramente as rejeições, bem como faz a “zona proximal de desenvolvimento do leitor”⁵:

Aluno C: quando não compreendo a história, não gosto de ler, textos muito longos, de 200 páginas, é preciso muito tempo para compreender, isso não me agrada /// o que não compreendo não me dá prazer, me dá prazer o que compreendo rapidamente // eu me imagino no livro / as personagens / suas aventuras ///.

A Aluna D, que declara “basicamente, não gosto muito de ler”, não se considera leitora, apesar de poder ler por horas. No entanto, durante a entrevista, ao começar a falar do que ela gosta, acaba por revelar dois tipos de posturas:

Quando é um livro do gênero fantástico, de fato, eu posso ler por horas. Eu entro realmente dentro... enquanto que, nos livros que eles dão na escola, eu não costumo entrar na história...

Com um livro do gênero fantástico, às vezes a gente se coloca no lugar da personagem [...]

Na escola, somos obrigados a ler...

Em casa, eu leio por ler. Quando se lê por si mesmo, é melhor.

A verdade, ela já descobriu o prazer intrínseco da leitura, o da adesão ao texto, da identificação, da ilusão referencial. Uma tal experiência fundadora provavelmente será inesquecível para ela, mas não tem consciência, nem de sua importância cultural; nem de seu impacto na sua formação como leitora. E o professor às vezes, também, não tem consciência de que rejeitando as leituras reais dos alunos ele rejeita o próprio aluno!

Apesar dos contextos socioculturais e de uma história bem diferente, conclusões bastante semelhantes verificam-se na tese de Gabriela Rodella de Oliveira sobre as práticas de leitura dos adolescentes brasileiros: “Constata-se

5. Adaptação na área da leitura do conceito de Vygotsky (1997).

uma cisão entre a escola e os jovens: as leituras que interessam aos adolescentes não têm espaço na escola e, em geral, as leituras pedidas pela escola não interessam aos adolescentes” (OLIVEIRA, 2013).

Uma crise da leitura e da literatura ou uma crise do ensino da literatura?

O ensino tradicional – particularmente, na França, o ensino de segundo grau (ensino médio) – visa essencialmente à leitura analítica, metódica, distanciada, cultivada. A tal ponto que, como sublinhava Todorov (2007), a emoção estética, longe de ser associada com o prazer, pode ocorrer que ela dificilmente tenha lugar nos cursos de literatura, em razão de uma concepção acanhada, ascética da literatura, que leva a fazer com que “Ensinemos atualmente mais os instrumentos da análise do que as próprias obras”.

A discordância que resulta dessas separações entre a oferta escolar de leitura e as práticas sociais e culturais reais dos jovens contribuiu muito para criar uma situação de crise no ensino da leitura; o que é bem diferente de uma crise da leitura ou da Literatura. A leitura da literatura no universo escolar mostra-se frequentemente e antes de mais nada como uma aprendizagem puramente técnica. Mas podemos considerar que aparece aqui um erro de definição da leitura literária, na medida que aquela, a nosso ver, chama as duas posturas, a de adesão ao texto, de identificação às personagens e a de distanciamento crítico. Se esquece demasiadamente no ensino da literatura quanto a leitura literária permite ler não só o texto, mas o mundo, se entender melhor e descobrir aos outros num processo de construção da sua identidade.

Em suma, os obstáculos à recepção da oferta tradicional conjugam-se. São, por parte dos professores de Letras, as consequências de cânones textuais por demais cristalizados, muito pouco articulados aos textos da criação contemporânea e eles resultam de uma certa desconsideração das práticas dos sujeitos leitores em formação. São, por parte dos alunos, a sua distância e dissonância cognitiva e cultural com relação ao universo representado nos textos, o seu desconhecimento de técnicas e posturas de leitura e de releitura eficazes. Então, se trata de repensar a oferta didática para evitar um ensino puramente técnico, parcial, maçante, no qual frequentemente falta o essencial, a saber, as dimensões emocional, cognitiva, social e cultural da leitura e da literatura.

Elementos de relativização da crise, de contextualização e de explicações

Pesquisando, observamos uma confusão a respeito de o que é ler, o que se entende por ler. Os discursos adolescentes, nas entrevistas, revelam uma concepção bastante restrita da leitura. Ficam muito espantados ao descobrir que são leitores e, por exemplo, que se lê em uma tela. Um deles declara que: “Ler é, por princípio, ler livros”. Uma outra pergunta: “Como assim, ler na tela? Não..., não leio em computador”. Muitos desses alunos estão certos de que são leitores medíocres ou mesmo não leitores.

Entretanto, aparece claramente que os jovens franceses leem, e muito mais do que a gente pensa, inclusive eles-mesmos. Em realidade, os leitores são mais numerosos do que antigamente, mas os novos leitores não são leitores dos mesmos textos. Os atos de leitura são muito mais frequentes que no passado, mas não se realizam sobre os mesmos suportes, ou mais exatamente os suportes são muito diversificados, e as modalidades de leitura também, mas, de fato, todos leem. E mesmo podem ser leitores de literatura como vimos com a aluna D, grande leitora de *fantasy*.

Chegamos a constatar na nossa pesquisa que as leituras extraescolares de ficções romanescas dos adolescentes revelam-se numerosas e diversificadas no que concerne aos títulos, mas relativamente homogêneas quanto aos gêneros.

As preferências dos [sujeitos de] 15/16 anos são dadas de uma lado às ficções ancoradas na realidade, e por outro lado, àquelas que desenvolvem um imaginário que permitem evadir-se do cotidiano, notavelmente romances de fantasia ou fantásticos: *Harry Potter*, *Twilight*, *Millenium*, *Diário de um Vampiro* fazem sucesso... Mas acontece que essas leituras reais são geralmente invisíveis no universo escolar ou não são levadas em conta, não são legitimadas, muito pelo contrário.

Em vez de chorar sobre a crise da leitura e da literatura entre os jovens seria mais eficiente inscrever as leituras deles no quadro irreversível das mudanças das práticas sociais e culturais, o que inclina a repensar as políticas de leitura.

Uma crise das políticas de leitura

Na história da humanidade, nunca tantos esforços foram feitos a favor da leitura. Quais são os resultados? O resultado o mais visível é o desenvolvimento considerável de políticas que são políticas de oferta de livros e de leitura (BUTLEN, 2008), e que apresentam quatro características:

1) A explosão da oferta de objetos a serem lidos

Vimos nesses cinquenta últimos anos um desenvolvimento impressionante da indústria do livro. As ferramentas tecnológicas da edição moderna permitiram a expansão da escrita, a multiplicação dos documentos, dos livros de todos os tipos e a difusão dos mesmos no mundo inteiro. A internet multiplica essas possibilidades até o infinito. Na França a expansão da literatura infanto-juvenil é bem significativa, exemplar desse ponto de vista. Nos anos 1960, teve menos de 1000 títulos publicados por ano. Nos anos 2000, mais de 9000 títulos foram editados só para a juventude. A partir de 2012, mais de 12000 títulos foram editados especificamente para esse público alvo dos editores, do dia do seu nascimento até os 25 anos.

2) A multiplicação espetacular dos espaços públicos de leitura

O número de bibliotecas públicas na França foi multiplicado por 3 nos 20 últimos anos do século passado. Além disso, vimos aparecer bibliotecas e oferta de leitura em quase todos os lugares, nas creches, nos jardins de infância, nas escolas maternas, nos estabelecimentos do ensino fundamental, do ensino médio, nos lares de idosos, nas empresas, hospitais, prisões, nas ruas, até nas praias, no metrô, táxis...

3) A Multiplicação das ações de promoção do livro

É difícil hoje em dia contabilizar os eventos consagrados à promoção do livro: os salões, as feiras do livro, jornadas, semanas fazem parte da paisagem cultural. Lá se vende livros, se oferecem debates, encontros com autores, ilustradores, contadores de história, editores, livrarias e frequentemente há júri de leitores, e prêmios do livro são atribuídos pela comunidade envolvida no evento.

4) Multiplicação dos atores no campo do livro e da leitura

Mediadores e profissionais do livro e da leitura se tornaram muito mais numerosos, mas, além disso, vimos aparecer novos atores na área. Os responsáveis

políticos locais, estaduais e nacionais em vários países começaram a entender e preocupar-se da situação da leitura; sindicatos e associações também. Prioridade política foi dada à valorização e promoção da leitura, particularmente na França. Entre os novos atores, podemos salientar que universitários de montes de disciplinas começaram a considerar o assunto como sério e digno da pesquisa científica.

Apesar de todas essas evoluções positivas, as políticas de leitura encontraram limites. Tiveram resultados, sim, mas relativamente decepcionantes, como vimos na evocação precedente da “crise da leitura”. Constatamos, por exemplos, que, após um significativo aumento do número de usuários e dos inscritos nas bibliotecas públicas, essa melhoria parou, com se encontrávamos um limiar difícil a ultrapassar, ou que, globalmente, os grandes beneficiários da melhoria da oferta eram principalmente aqueles que já eram leitores ou próxima da cultura legitimada.

Como explicar esses limites?

Nossas políticas foram políticas quantitativas centradas na oferta maciça de objetos a serem lidos e no aumento dos espaços de leitura. Essas ações eram indispensáveis, mas não suficientes. De uma certa forma chegou a hora do fim de uma ilusão. Pensávamos que melhorar a oferta de livros, multiplicar bibliotecas e ações para fomentar a leitura permitiria de converter logicamente, quase automaticamente, os leitores fracos em bons leitores. Não foi exatamente desse jeito! Fomos verificando ou aprendendo a pertinência da fala de Chamboredon (1970) e dos bourdieusienses: ou seja, “a aproximação geográfica dos livros e dos leitores fracos não apaga a distância social e cultural do livro e da leitura”.

A oferta de livros e de leitura não contemplou a recepção pelos novos públicos que, de fato, são muito diferentes dos “herdeiros” descritos por Bourdieu (1964); muitos diferentes dos antigos alunos do ensino médio que tinham outra história cultural, preparando-os para entrarem na cultura da escrita. Realizamos, em muitos países, uma política de difusão, a mesma que foi feita antigamente com os públicos privilegiados, sem se pensar nas condições de recepção dos novos públicos, geralmente, muito mais afastados da cultura escrita legítima.

Começamos a perceber uma *quíntupla necessidade para as políticas do livro e da leitura*: a) *Transformar as maneiras de oferecer a ler* na medida que, apesar de todas as melhorias, o jeito de oferecer ficou o mesmo jeito, o seja só adaptado a um público já convencido, convertido à leitura; b) *Priorizar as mediações para facilitar a apropriação cultural*; c) *Levar mais em conta o sujeito leitor, sua cultura, sua identidade*; d) *Conjugar políticas do livro e políticas de leitura* na medida que, de fato, as políticas que foram desenvolvidas eram “políticas do livro” e muito pouco “políticas de leitura”; e) *Incentivar as parcerias na formação do leitor*, em primeiro lugar a parceria escola / biblioteca (real ou virtual) – o que supõe reconsiderar vários aspectos da formação docente que atravessou também uma crise.

Crise na formação do professor de leitura e de literatura: contextualização

Contextualizar essa crise leva a evidenciar vários parâmetros. O primeiro, determinante a nosso ver, é a massificação dos sistemas educativos. Esse fenômeno aparece como uma constante mundial. Bom de lembrar quanto foi considerável no Brasil esses últimos anos. O quadro abaixo indica a evolução do número de alunos na oitava série (nono ano):

Quadro 1: evolução no número de matrículas na oitava série de 1991 a 2000

	1991	1994	1996	1998	2000
8ª série	1.521.635	1.979.663	2.343.014	2.750.084	3.136.818

Em 2015, a gente destaca 6.770.271 de matriculados no ensino médio⁶.

Na França: a porcentagem dos alunos de uma faixa etária que chegam no final do ensino médio foi: em 1967, de 15,4%; e hoje: a contagem indica mais

6. Dados extraídos do relatório BRASIL; MEC/INEP 1991-2000. Ensino Fundamental; matrícula inicial por Série.

de 70 %. A duração média da escolarização é de 18,3 anos para um aluno que entra na “école maternelle”. O que não significa que todos vão ter uma escolarização bem-sucedida; o fracasso escolar dos alunos que têm pequeno capital cultural, escolar e econômico parece articular-se com esta massificação, ou, paradoxalmente, esse fracasso os torna mais visíveis e agrava as desigualdades sociais e complica o trabalho do professor.

Ora, justamente o segundo parâmetro dessa crise da formação docente é ligado à crescente complexidade do ofício de professor, complexidade que, em si mesma, resulta da chegada dos novos públicos, às vezes, como já apontamos, muito afastados da cultura escolar, da cultura legitimada, com uma dissonância cultural e cognitiva que aparece claramente no ensino da leitura literária. Porém, se a massificação dos sistemas educativos pode ser considerada como bem-sucedida, a democratização social e cultural ficou parada, inoperacional. A pergunta que estamos em direito de colocar é a seguinte: “Será que essa democratização foi realmente desejada?”

De qualquer forma, em consequência da mesma, o trabalho docente, no dia a dia da sala de aula, se tornou mais pesado e sempre mais difícil. Mas as novas dificuldades do ofício dependem de outros fatores:

- a) O aprofundamento das pesquisas e dos saberes científicos em cada disciplina. Desse ponto de vista, a formação de professor de Letras supõe múltiplas ligações, muitas pontes entre várias subdisciplinas da área entre aquelas: historiografia literária, literatura comparada, estudo da língua, estilística, lexicologia, gramática, linguística geral, linguística aplicada, história e sociologia da leitura e da cultura...
- b) A perda de um monopólio: a instrução e educação não são mais o monopólio da escola, que, pelo contrário, sofrem da concorrência de várias outras instâncias e espaços de socialização e de aprendizagem.
- c) A concorrência de todas as telas, no século do triunfo das tecnologias digitais, a generalização universal da internet e das redes sociais de comunicação chama outras abordagens pedagógicas.
- d) A redefinição mais e mais frequente nos PCN dos objetivos da escola supõe uma verdadeira formação docente ao longo da vida toda, e uma verdadeira formação contínua dos professores...

O leitor desejado e o leitor real

No caso da leitura, os objetivos das instituições se tornaram mais e mais ambiciosos. Há um leitor desejado pela instituição e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, e há um leitor real que, no final da escola fundamental, aparece, às vezes, bem diferente do leitor ideal desejado pelos textos oficiais. Aqueles querem um leitor/escritor polivalente, capaz de ler segundo todas as modalidades, em voz alta, silenciosamente, com velocidade, seletivamente, lentamente, analiticamente... , de ler todos os tipos de textos, literários/ficcionais bem como documentais/informativos, em todos os suportes, tanto nos antigos como nos modernos. Além disso, esse jovem tem que ser capaz de orientar-se nos espaços ordinários e extraordinários da leitura, nos objetos a serem lidos (nos textos, paratextos, intertextos), na sua prática pessoal de leitor para se tornar sempre mais um leitor crítico, reflexivo.

Podemos precisar que, além disso, para os didáticos, cada grande competência poderia declinar-se. Por exemplos:

- Na área da leitura da literatura, duas posturas complementarias são procuradas e têm que ser combinadas. Uma postura de adesão ao texto, de identificação com as personagens que permite de entrar nos narrativos, de viver a experiência inesquecível da ilusão referencial⁷ e uma postura mais distante a respeito do texto, aquela que supõe análise crítica, afastamento, abordagem metodológico, conhecimentos culturais, atividade cognitiva e metacognitiva. O que só pode ser o resultado de uma aprendizagem longa.
- Na área da pesquisa de informação as competências desejadas do leitor de 15 anos de idade aparecem bem identificadas no PISA⁸. Para resumir, se trata de saber em que medida o jovem pode ter acesso as fontes

7. Simplificando, a ilusão referencial poderia se definir com a crença, as vezes ingênua, que o texto literário, o quadro pintado ou qualquer outra representação artística mostra a realidade mesmo. O pintor Magrite jogou com o conceito de ilusão referencial no célebre quadro “Ceci n’est pas une pipe”.

8. Escala de proficiência em leitura de material impresso, quadro 3-1, p. 42, *In*: BRASIL. Relatório nacional PISA 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf>. Acesso em: jun. 2016.

de informação tradicionais e digitais, sabe selecionar as pertinentes, extrair as informações úteis, reuni-las, interpretar, integrar as mesmas, para conseguir a construir uma representação global, coerente, unificada dos textos a ser lidos (o que muitas vezes não se realiza, no texto informativo bem como no texto literário, sem inferências intratextuais e extratextuais) e o que necessita articular os dados com os seus saberes, a sua pesquisa e provar aptidões para refletir, avaliar os dados antes de reformular, e utiliza os mesmos no seu projeto.

No total, são competências complexas de pesquisa e de análise documental nos suportes antigos, bem como em leitura digital, que também supõem de repensar a aprendizagem da leitura e da escrita para desenvolver a do início da escolarização até a universidade.

A distância entre o leitor ideal e numerosos leitores reais torna urgente a necessidade de melhorar a formação docente.

Das competências dos alunos às dos professores: aspectos de uma crise geral

A formação do professor de Letras, como aquela de todos os professores, conhece turbulências. O que está em jogo, hoje em dia, é a representação que a comunidade tem da instituição escolar, o momento onde a imagem social dos docentes é menos considerada, numa profissão marcada por uma feminização generalizada. A crise da formação parece geral na medida que envolve os modos de recrutamento, os conteúdos a transmitir, os modos de transmissão, a carreira... Montes de questões recorrentes colocam-se e devem ser tratadas e resolvidas, entre as quais as seguintes: Qual nível de formação para os futuros professores? Quem pode ensinar? Quem pode e deve formar os professores? Em qual instituição? Que duração pela formação?

Na área do letramento, essa crise foi frequentemente revelada através dos resultados do PISA⁹, resultados que interrogam cruelmente os professores de

9. Avaliação cujo objetivo é estimar o grau de “letramento” dos jovens na idade em que terminam, em princípio, um ciclo bastante longo de escolarização.

letras e de língua, mas não só, na medida que o domínio da língua aparece uma competência que tem que ser desenvolvida em todas as disciplinas.

Hoje em dia, a formação do professor de Letras (com aquela de todos os professores) se situa entre duas lógicas, ou seja, entre a lógica da universitarização e a lógica da profissionalização. Para bem entender essas duas lógicas a distinção do Perrenoud (1996) entre “os saberes para ensinar” e os “saberes a ensinar” é pertinente na medida que ela conduz a apreciar os benefícios e o riscos de cada lógica.

Lógica da universitarização e lógica da profissionalização docente: tensões, benefícios, riscos

A crescente complexidade da atividade docente e a dos saberes a ensinar chamaram em todos os países uma extensão da duração da formação e uma elevação da mesma ao nível superior. Isto é o processo de universitarização. Enquanto antigamente, nas primeiras Escolas Normais, o nível requerido era apenas o do ensino médio, hoje em dia em montes de países a formação exigida é pelo menos de dois anos na universidade, geralmente de três, como no Brasil (legislação de 1996), e às vezes de cinco anos, como na França, onde o mestrado é a indispensável e a primeira das condições para entrar na profissão.

A universitarização gerou benefícios: a melhoria, a subida do nível de formação teórica no domínio dos conteúdos, dos saberes disciplinares “a ensinar” pela ligação com a pesquisa. Os professores tiveram a oportunidade de se tornar mais sábios para transmitir saberes mais científicos. Mas, tivemos que constatar que a universitarização apresenta também riscos, entre os quais o primeiro é o encerramento nos saberes disciplinares, ou seja, a hiperespecialização por causa da organização tradicional das universidades. A tendência a privilegiar a pesquisa e a construção de novos saberes pode explicar um afastamento das realidades profissionais docentes, e por consequência o desconhecimento dos saberes pedagógicos e didáticos “para ensinar” no dia a dia das escolas. No final das contas, os universitários podem chegar a considerar que para formar um bom professor seria suficiente ter um bom domínio dos conteúdos “a ensinar”.

A lógica da profissionalização que resulta também da nova complexidade do trabalho do professor adota uma outra perspectiva, às vezes inversa, e apresenta igualmente benefícios e riscos. Ela tem por base o controle e o domínio dos saberes “para ensinar”, o que supõe outros conhecimentos, ou seja, capacidades, competências, posturas, gestos profissionais que ultrapassam muito os saberes disciplinares. Esses saberes se constroem em vários espaços: no terreno profissional, na experiência docente pessoal, nos intercâmbios com colegas, nas análises individuais ou coletivas do trabalho e das práticas, e essas últimas se realizam (ou não) na universidade.

Hoje muitos países procuram sua via para combinar do seu jeito as duas vertentes da formação. Cada um procura as suas soluções que evidentemente não são transferíveis, mesmo se elas podem inspirar as escolhas de uns ou outros na procura de articulações.

Conciliar universitarização e profissionalização no campo da leitura e da literatura

O campo da literatura foi um ótimo terreno para construir uma formação de tipo novo, articulando saberes “a ensinar” e “para ensinar”. Alguns exemplos ilustram essa possibilidade de mudanças e de melhoria.

A questão da formação do leitor, por exemplo, pode ser estudada ao longo e no âmbito de uma *nova concepção do estágio* que tem que ser preparado, acompanhado e explorado por uma equipe de formadores juntando as competências dos universitários com aquelas dos profissionais do campo, num dispositivo de formação concebido em alternância, ao invés da concepção tradicionalmente consecutiva (a teoria em primeiro lugar e depois, em segundo, a prática).

Também, o ensino das Letras, por causa de todas as suas dificuldades, se presta bem para o trabalho do *memorial profissional* que permite pesquisar sobre um problema profissional encontrado na sala de aula e tentar de resolvê-lo apoiando-se sobre as pesquisas. O aluno professor escolhe com um tutor uma questão que está no coração da sua atividade pedagógica. Pode ser, por exemplo, a questão da construção de uma primeira cultura literária a partir da literatura infanto-juvenil, aquela da aprendizagem combinada do código

e da compreensão na classe de alfabetização, quer ainda do ensino da interpretação dos textos. A escrita da dissertação do memorial necessita de uma forte ligação entre saberes práticos e saberes teóricos a partir de uma reflexão alimentada pelas experiências pessoais.

Além disso, o ensino da língua oferece montes de possibilidades de *estudos de caso*, de *situações problema*: como ensinar a gramática, ultrapassar um obstáculo lexical, semântico, sintático, como fazer entrar as crianças num universo poético, como facilitar as passagens de um registro oral de língua a um outro... As abordagens, as estratégias desenvolvidas podem ser confrontadas no terreno profissional bem como nas aulas na universidade pelo meio de entrevistas de explicitação, e pela confrontação de cenários de formação. Esses tipos de abordagens abrem novos caminhos para uma formação em alternância, *integrando teoria e prática*.

A pesquisa para conciliar universitarização e profissionalização da formação docente

A pesquisa pode preencher um papel chave nessa vontade de conciliação. É isso que tentamos de verificar na nossa pesquisa em torno de PISA. A meta era observar atentamente as proficiências dos alunos, tentar explicar os desempenhos, melhorá-los, o identificar orientações a introduzir na formação docente para enriquecer a atuação do professor.

Destacamos 10 elementos favoráveis aos bons desempenhos. Frente a alguns desses elementos o professor aparece desarmado na sua sala de aula, mas ele pode agir sobre outras. São esses 10 parâmetros estaticamente ligados às boas proficiências:

- 1) O *meio familiar*, o *estatuto econômico e cultural dos pais* tem um peso considerável, como foi verificado tantas vezes nas pesquisas sociológicas.
- 2) O *número de livros em casa* entra numa correlação matemática positiva com os resultados dos jovens. Estatisticamente, quanto mais um adolescente tem livros em casa, mais ele aparece no alto da classificação dos bons desempenhos. Em nossa amostra: 72% dos alunos com muito alto desempenho tinham mais de 100 livros; enquanto 89% dos alunos com muito baixo nível de desempenho declararam que

tem muito menos de 100 livros em casa. Geralmente os jovens mais fracos têm menos de 10 livros em casa. O que ilustra o parâmetro precedente.

- 3) O *gênero*. A respeito dos melhores leitores, as leitoras são muito mais numerosas do que os leitores, com uma acentuação da discrepância, na maioria dos países, de prova em prova.
- 4) O *estabelecimento de escolarização, a composição social da escola da criança, a sua reputação* tem efeitos.

Esses quatro primeiros parâmetros podem conduzir a pensar que há um determinismo social desesperante. Então, fatalidade ou não? Permanece a questão de saber qual é a nossa margem de manobra. Que podemos fazer? Talvez, quem sabe, muito como cidadão, como eleitor, mas pouco como profissional do ensino e da educação. Mas há outros parâmetros sobre aqueles podemos operar.

Alguns resultados são bem significativos. Desse ponto de vista, consideramos importante aqui salientar que não têm fatalidade. Há outros indicadores, entre as quais:

- 5) Constatamos a importância das *políticas de leitura* da cidade, da escola, do meio de vida dos jovens e a importância das políticas de formação docente bem como o envolvimento professoral.

É possível, por uma parte, modificar e mesmo inverter a situação como demonstra o caso ideal típico da aluna F. Ela mora na cidade bem popular de Argenteuil, na periferia de Paris, onde é escolarizada num liceu. A respeito dos resultados dos alunos inquiridos e entrevistados, esse estabelecimento chega no terceiro lugar da classificação, apesar das grandes dificuldades sociais dos moradores. Por quê? A Prefeitura desenvolve uma verdadeira política cultural e uma ótima política de leitura. As bibliotecas da cidade, além de um bom trabalho de difusão, tentam repensar as formas da mediação, desenvolvem uma política de apropriação da cultura escrita pela comunidade. Várias escolas são envolvidas em projetos de qualidade, em torno da cultura escrita. A formação continuada dos professores esforça-se acompanhar o ritmo.

A menina H é criada pela mãe, que mora sozinha, uma obreira, numa casa sem biblioteca e poucos livros, num apartamento pequeno. Acontece que essa menina obtém excelentes resultados, mesmo dentre os melhores da mostra. A entrevista revelou que ela é inscrita na biblioteca municipal, frequenta dois clubes de leitura, possui numerosas sociabilidades, em torno dos livros e da leitura, gosta e participa muito as aulas de literatura, discute, na livraria, com o livreiro, faz intercâmbio na internet com muitos leitores jovens e adultos.

Mesmo se a escola tem poder limitado, esse exemplo mostra que é possível corrigir de certa forma o determinismo social, de ultrapassar por parte a crise da leitura se tiver compromisso do meio ambiente, da escola e evidentemente dos alunos.

Além disso existam outros fatores sobre os quais os atores podem atuar.

- 6) O *impacto da presença e o do tipo de uso da biblioteca* tem consequências significativas, como confirmo o exemplo precedente, mas percebemos também nas entrevistas, posturas, atitudes, comentários de vários outros alunos que parecem sugerir que hoje em dia a presença desse espaço de leitura conhece uma forte concorrência que necessita de repensar num âmbito novo os projetos e políticas públicas para as bibliotecas. Assim o aluno G se declara pouco atraído pela biblioteca:

Quando eu ia à biblioteca, eu fazia a mesma coisa lá que eu faço agora no computador. Agora, eu faço minhas pesquisas na internet. Eu não tenho mais necessidade da biblioteca. Eu tenho um computador há dois anos. Mesmo os mangás, eu encontro os gratuitamente na internet.

- 7) As *sociabilidades em torno dos livros* revelam-se uma alavanca sobre o qual podemos jogar, porque registramos que, quanto mais uns alunos têm sociabilidades, intercâmbios em torno dos livros e da leitura, mais eles são leitores e podem desenvolver o seu poder crítico. Como apontou Bourdieu “Para ser leitor é preciso ter um discurso a estar inscrito no mercado da leitura” (CHARTIER; BOURDIEU, 1985).
- 8) O *gosto pela leitura, o prazer de ler*. Foi confirmado que são fatores bem favoráveis, mas verificamos, após outros pesquisadores (SINGLY, 1993; BAUDELOT *et al.*, 1999), que não tem automaticidade entre gostar de ler e saber ler.

O compromisso com a leitura favorece a compreensão, mas sob condições, na medida que se constam importantes variações de acordo com a qualidade do desempenho e desse compromisso com a leitura, o âmbito de leitura (escolar ou privado) para além de outros fatores. Geralmente aos alunos com boas proficiências conhecem o prazer de ler e gostam de ler, ao inverso, em nossa amostra adicional ao PISA, 69% dos alunos, os mais fracos em leitura declararam não gastar tempo lendo para seu prazer. Porém, mais de 1/3 desses alunos fracos evidenciam um verdadeiro interesse pela leitura sem benefício evidente! A leitura dele caracteriza-se pela forte adesão aos textos de ficção, pela ausência de distanciamento crítico, a falta de estratégias de leitura, e uma metacognição fraca.

Ao inverso, uma percentagem significativa dos alunos com ótimas competências declara que não realmente gostam de ler, apesar de serem capazes de desenvolver boas estratégias e correta compreensão dos textos. O prazer de ler, bem com o compromisso com a leitura, parece uma condição necessária, mas não suficiente. Registramos que dois outros parâmetros são ainda talvez mais importantes.

- 9) Salientamos o papel determinante do *domínio das estratégias de leitura*. Observamos que os jovens com os melhores desempenhos, os mais competentes são aqueles que utilizam corretas estratégias de leitura. Mais ou menos conscientemente, eles mobilizam um conjunto de saberes e de modos de leitura para chegar a uma boa compreensão do texto. Em frente da escrita, eles se instalam num horizonte de expectativas, mobilizam o seu conhecimento prévio, formulam hipóteses, fazem antecipações, verificações, conexões, para no final construir uma representação coerente e unificada do texto, o que supõe frequentemente realizar inferências textuais e extratextuais. Assim, esse leitor proficiente é capaz de tratar o implícito dos textos. Ele consegue gravar na sua memória os diferentes elementos e partes daqueles para juntar. Ele estabelece relações entre o conteúdo do texto e os seus conhecimentos, as suas experiências. Ele pode adaptar sua maneira de ler, a natureza do texto a ser lido, e consegue acomodar-se com às dificuldades encontradas para ultrapassá-las. Ele sabe como fazer, se não entender o sentido da escrita. Pode resumir, resumir, sintetizar, voltar para trás, identificar as palavras-chaves, as ideias principais. Para progredir e se apropriar da escrita, ele interroga o texto e faz perguntas a si mesmo. Se uma estratégia não se revelar

eficiente, o leitor pode usar outra. Ele manifesta flexibilidade frente aos textos e afirma-se como ator e mestre da sua leitura. Possui as aptidões para organizar, planejar, conduzir a leitura, além de verificar a qualidade da mesma. Ele manifesta flexibilidade frente aos textos e afirma-se como ator que tem realmente um verdadeiro poder de ler, um poder crítico a respeito da leitura. No final, esses saberes cognitivos e metacognitivos fazem a diferença na qualidade das leituras. No final, quanto mais um leitor tiver o domínio das estratégias de leitura, mais será eficaz, mais terá o domínio do letramento.

O problema é que essas estratégias do leitor eficaz são invisíveis para o leitor fraco. Durante séculos, não foram objetos de ensino, nem de discussões. Felizmente, é possível ensinar e aprender as estratégias. Muitas pesquisas hoje em dia são disponíveis, nos EUA, no Brasil, na França (GOIGOUX; SÈBE, 2000, 2008, 2011; DUFAYS, 2007; HARVEY; GOUDVIS, 2007; SOUZA, 2012; ROUXEL, 2013; REZENDE; ROUXEL, 2014).

Aqui, temos uma indicação capital para melhorar a eficiência do trabalho dos professores: explicitar para todos, individualmente e coletivamente, como desenvolver essas estratégias e desenvolver uma pedagogia da compreensão aparecem como tarefa prioritária.

- 10) Último parâmetro: a *variedade das leituras*. Constatamos, em nossa pesquisa, que o outro parâmetro-chave é a variedade de leitura. Ela entra numa correlação positiva com o desempenho, as boas competências as proficiências dos leitores. Uma boa articulação entre leitura informativa e leitura literária e uma prática que conjugue as duas acompanham, geralmente, os bons resultados. Do mesmo jeito, a aptidão em desenvolver práticas de leitura intensivas e extensivas sobre todos os suportes (antigos e modernos) também é um indicador positivo.

Nosso último parâmetro aparece como um indicador ainda mais determinante, quando é combinado com o domínio das estratégias. Os leitores que sabem utilizar as estratégias de leitura e que também possuem leituras variadas afirmam-se como os melhores entre todos. Muitas vezes eles gostam de ler, mas não sempre é o caso. Quanto menos um leitor conjuga os dois parâmetros, menos ele é eficaz.

Isso permite pensar e sublinhar que a nova dupla vencedora na formação de leitores parece ser a dupla domínio das estratégias + variedades de leitura, em vez da dupla amar ler + saber ler. Para cada perfil, podemos nos interrogar sobre uma eficiência melhor, sobre a atuação desejável para nortear as maneiras de incentivar a leitura. O que torna possível individualizar o ensino segundo as necessidades, em função das competências já adquiridas ou não, fortalecendo mais ou menos prioritariamente, a aprendizagem das estratégias de leitura, e/ou as ações didáticas e culturais para abrir novos horizontes de leitura.

Considerações e propostas finais

Na nossa área, a formação docente registou uma crise, mas surgem caminhos frutíferos de enriquecimento do ensino das Letras. A exploração dessas propostas demanda uma revisão profunda da formação docente, tanto nas suas teorias quanto nas suas práticas. Para finalizar, vamos tentar identificar cinco desses caminhos, que resultam das pesquisas e da experiência dos profissionais, e que abrem um programa promissor para melhorar a atuação dos professores. Poderemos aqui apenas apontar orientações maiores.

- 1) *Pensar os ensinamentos da leitura e da literatura como aprendizagens culturais e não só técnicas.* Uma das principais razões dos fracassos escolares dos alunos é a falta de cultura, ou seja, um afastamento da cultura escolar que gera dissonâncias culturais, que provoca e amplifica as carências escolares. Podemos dizer que a condição do êxito das aprendizagens didáticas é a sua ligação com as aprendizagens culturais, e também artísticas.
- 2) *Repensar a oferta escolar de leitura e as maneiras de oferecer a ler.* O que supõe:
 - a) abrir novos horizontes na oferta, estabelecer pontes entre a cultura dos alunos e a cultura patrimonial, clássica;
 - b) favorecer a variedade das leituras;
 - c) adaptar a oferta didática segundo os tipos e perfis de leitores;
 - d) reforçar a intervenção docente em função das fragilidades dos alunos;

- e) revalorizar e buscar em aula a diversidade dos prazeres potenciais de leitura: prazer da leitura literária bem como da leitura informativa;
- f) na leitura literária, aceitar e encorajar, sem hierarquia, sem oposição as duas posturas complementares: a que provoca a emoção na adesão entusiástica, na identificação, na ilusão referencial; e a distanciada, mais erudita, que reside na análise literária e resulta necessariamente de uma aprendizagem contínua;
- g) diversificar mais firmemente os suportes, utilizando os antigos e (mais) os modernos;
- h) organizar sociabilidades de leitura, promovendo debates de recepção e de compreensão, confrontações das maneiras de ler e das estratégias utilizadas, organizar redes de leitura favorecendo as práticas da intertextualidade.

Dentre as soluções propostas, uma consiste em reconfigurar a oferta de leitura por meio da abertura do *corpus* de textos estudados, em três direções: I. a introdução da criação literária contemporânea, II. a introdução da literatura infanto-juvenil na sala de aula, III. uma abertura sobre os textos informativos.

Muito bem, no entanto, não basta modificar o *corpus* dos textos a ser lidos para mudar as práticas de ensino. Essa abertura, por mais necessária que seja, não é condição suficiente para solucionar as dificuldades encontradas. Parece indispensável no mesmo tempo reconsiderar as maneiras de oferecer a ler, as formas dos exercícios e das atividades de leitura propostas em aulas de literatura.

- 3) Na formação docente inicial e continuada, *implementar uma verdadeira pedagogia da compreensão e da interpretação*, ou seja:
 - a) recentralizar o trabalho docente nos obstáculos para a compreensão;
 - b) programar o ensino da compreensão literal bem como da compreensão fina;
 - c) trabalhar sobre gestos profissionais que levam os docentes a explicitar melhor os caminhos da compreensão e as estratégias de leitura;

- d) tornar visível o que é invisível nos atos de leitura do leitor fraco;
 - e) ensinar como tratar as inferências;
 - f) fomentar posturas profissionais docentes que organizem o confronto das maneiras de entender e interpretar, que apostem na troca de saberes, no debate;
 - g) praticar a intertextualidade para esclarecer a leitura de um texto problemático com o apoio de um outro texto;
 - h) instalar saberes e posturas metacognitivos.
- 4) *Levar sistematicamente em conta o sujeito leitor*, ou seja:
- a) reconhecer o valor da subjetividade do leitor: conceber um ensino que se preocupa não somente com o texto, mas também com a relação texto/leitor, quer dizer um ensino que cuida da revelação do texto do sujeito leitor;
 - b) levar em conta as leituras reais dos jovens (muito frequentemente invisíveis no campo escolar);
 - c) apoiar-se sobre os conhecimentos, as competências que os alunos desenvolvem nas suas leituras usuais, para amplificar tais habilidades no campo da leitura e da literatura e estabelecer pontes entre seus “*habitus*”, seu universo e as práticas culturais legitimadas pela escola;
 - d) trabalhar mais em função das recepções dos textos, encorajando a emergência das diferentes recepções, e a explicitação das maneiras de compreender ou de interpretar;
 - e) incentivar a autonomia, o compromisso pessoal com a leitura, a expressão de opiniões, a tomada de posições individuais, sem que o professor comece por impor a sua interpretação.
- 5) *Desenvolver as oportunidades de trabalho em equipe* pedagógica e educativa: a meta de formar leitores polivalentes supõe compartilhar essa tarefa entre todos os professores, durante toda a escolaridade, até a universidade; e compartilhar também esse papel com todos os mediadores da leitura (bibliotecários, profissionais do livro e da leitura, pais, educadores etc.).

Na França, assim como no Brasil, no cotidiano de sua aula, são cada vez mais numerosos os docentes que exploram, testam, questionam, reformulam suas propostas e colocam novas perguntas à pesquisa e à formação. Esses questionamentos recíprocos, essa circulação em espiral das pesquisas, da informação e dos saberes constituem condições fundamentais para a realização de uma boa articulação entre a universitarização e a profissionalização docente na meta de oferecer aos alunos mais razões de ler e enriquecer as competências e dos leitores.

Referências

- AHR, S., BUTLEN, M. *et al.* **Rapport à la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'Éducation français de l'Éducation nationale, sur une recherche complémentaire à PISA.** 2012.
- BAUDELLOT, C., CARTIER, M., DEPREZ, C. **Et pourtant ils lisent...** Paris: Seuil, 1999.
- BOURDIEU, P. et PASSERON, J-C. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura.** Florianópolis: Editora UFSC, 2013 (1964).
- BRASIL. **Relatório nacional PISA 2012.** Disponível em: < http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf >. Acesso em: jun. 2016.
- BUTLEN, M. "Políticas de leitura, práticas de leitura e formação de professores". **Educação em Foco**, v. 19, n. 27, 2016.
- _____. "A Leitura, uma prática cultural polimorfo". **Leitura: Teoria e Prática**, v. 33, n. 2, 2015.
- _____. **Les politiques de lecture et leurs acteurs.** Lyon: INRP, 2008.
- CHAMBOREDON, J-C.; LEMAIRE, M. "Proximité spatiale et distance sociale". *In*: CHARTIER, R.; BOURDIEU, P. **Pratiques de la lecture.** Marseille: Rivages, 1985 (1970).
- DUBOIS-MARCOIN, D., TAUVERON, C. (dir.) "Pratiques effectives de la littérature à l'école et au collège". **Repères**, v. 37, Lyon, INRP, 2008.
- DUFAYS, J.-L. Le pluriel des réceptions effectives – Débats théoriques et enjeux didactiques. **Recherches**, v. 46, p. 71-90, 2007.
- FAILLA, Z. de (Org.). **Retratos da Leitura no Brasil** (v. 4). Rio de Janeiro: Sextante, 2016. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016_LIVRO_EM_PDF_FINAL_COM_CAPA.pdf>. Acesso em jan. 2016.
- GOIGOUX, R., SEBE, S. **Apprendre à lire à l'école.** Paris: Retz, 2011.
- _____. **Enseigner la lecture. Apprendre à lire au cycle 2.** Paris : Nathan, 2000.
- _____. **Lector & lectrix, apprendre à comprendre les textes narratifs** Paris : Retz, 2008.

- HARVEY, S.; GOUDVIS, A. **Strategies that work: teaching comprehension for understanding and engagement**. 2. ed. Portland, Maine: Stenhouse Publisher, 2007.
- LANGLADE, G.; ROUXEL, A. (dir.). **Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature**, Rennes : PUR, 2006.
- OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. **As práticas de leitura de adolescentes e a escola: tensões e influências**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. (São Paulo). 2013.
- PERRENOUD, P. **Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe**. Paris: ESF, 2^e éd. 1999 (1996).
- REVUE FRANÇAISE DE SOCIOLOGIE, vol. XI, p. 3-33.
- ROUXEL, A., LANGLADE, G., REZENDE, N-L. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2012.
- SINGLY, F. De. "Les jeunes et la lecture". **Les dossiers de Education et Formations**, v. 24, Paris, 1993.
- SOUZA R-J. *et al.* **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- TAUVERON, C. **Lire la littérature à l'école**. Paris : Hatier, 2002.
- TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Trad. Meira Caio. Brasil: DIFEL, 2009.
- VYGOTSKY, L. **Pensée et Langage**. Paris: La dispute, 1997.

2

Fetichismo da mercadoria cultural, educação e formação¹

Robson Loureiro

Introdução ao conceito de fetichismo: um início de conversa

No que concerne ao âmbito da produção coletiva da existência, no modo de produção capitalista pautado pela divisão social do trabalho, o *fetichismo* diz respeito ao processo no qual os produtores diretos não conseguem perceber a dinâmica que envolve a produção realizada no mundo do trabalho. No fetichismo, o trabalhador simplesmente estranha o resultado do seu trabalho em favor de uma abstração que ocorre no momento da produção. Como observa Marx (2010, p. 95-96):

Os homens não estabelecem relações entre os produtos do seu trabalho como valores por considerá-los simples aparência material de trabalho humano de igual natureza. Ao contrário. Ao igualar, na permuta, como valores, seus diferentes produtos, igualam seus trabalhos diferentes, de acordo com sua qualidade comum de trabalho humano. Fazem isto sem o saber.

1. O presente artigo serviu de base para a palestra conferida no XVIII Congresso de Estudos Literários: II Congresso Internacional de Estudos Literários, realizada em 04.07.2016, no auditório do IC-II do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Ufes. O autor recorre a excertos de reflexões materializadas em outras publicações de sua autoria.

Pode-se imaginar que fora Karl Marx quem teria cunhado o conceito de fetichismo. Contudo, este foi empregado, pela primeira vez, em 1756, por Charles De Brosses (1709-1777). Em seu *Fetichismo: para colonizar o outro*, o filósofo Vladimir Safatle (2010, p. 21) tece a seguinte consideração: “Poucos são os termos tão ligados à constituição da consciência da modernidade ocidental quanto “fetichismo”. Enunciado pela primeira vez em 1756 pelo escritor francês Charles de Brosses, membro da Académie des Inscriptions et Belle-Lettres de Paris e colaborador da Enciclopédia de Diderot e D’Alambert [...]”. De Brosses considera que o fetichismo é um tipo de pensamento mágico fundamentado por crenças supersticiosas típicas de sociedades denominadas “primitivas” em contraposição às sociedades “esclarecidas”, onde não haveria manifestação de tal pensamento. Em outras palavras, para De Brosses o *fetichismo* seria um tipo de pensamento que opera por meio de cultos de objetos inanimados, de divinizações de animais e de fenômenos irregulares da natureza e haveria duas características básicas, do *modus operandi* do *fetichismo*: o pensamento projetivo e a incapacidade de operação mental por representações e abstrações (SAFATLE, 2010).

O pensamento projetivo refere-se ao medo e o desconhecimento que se tem em face da natureza. Uma incapacidade para realizar abstrações que tem a ver com a inabilidade de o indivíduo elaborar representações que substituam os objetos. É como se ele ficasse imerso em uma imanência que o torna incapaz abstrair os dados empíricos da realidade. Nesse caso, haveria uma tendência em se igualar sujeito e objeto.

Charles De Brosses teria se fundamentado na narrativa de navegadores portugueses que descreveram os rituais de alguns povos e tribos africanas. Sendo assim, o vocábulo *fetichismo* formulado por De Brosses é originado de uma derivação do termo *fetisso*, da língua portuguesa antiga, que corresponde à palavra *feitiço* do português atual (SAFLATE, 2010, p. 32). Todavia, é forçoso afirmar que as descrições sobre o *fetichismo*, realizadas por De Brosses, estão imersas na ideologia vigente na Europa daquele contexto, que vai das primeiras navegações, no início do Renascimento e repercute no XVIII. Tratava-se de uma ideologia que desde então sugeria e defendia uma suposta superioridade europeia sobre outras culturas.

Com efeito, o fetichismo serviu para descrever o *modus vivendi* de povos que estariam supostamente em um estágio infância eterna, permanecidos em estado de ignorância compreendida, naquele contexto, como sinônimo de barbárie. É sob essa perspectiva que, de acordo com Safatle (2010), De Brosses considera que os

costumes, ideias, raciocínios e as práticas dos povos autóctones das Américas, Oceania, África, são análogas às do pensamento das crianças.

Nas palavras de Safatle (2010), as sociedades fetichistas, desconheceriam o pensamento conceitual e por isso De Brosses insiste que o “[...] fetiche não é uma forma de representação, como é o caso da imagem de um santo católico ou do ouro (que os índios cubanos teriam compreendido como o ‘fetiche dos espanhóis’ [...] já que o pensamento primitivo seria marcado pela ‘ausência de desdobramento entre o representante e o representado” (SAFATLE, 2010, p. 35). Em síntese, o fetichismo, tal como o descreveu De Brosses, “[...] é um pensamento imerso nas ilusões do imediato, estranho a alegorias, sem qualquer capacidade de transcendência; um pouco como uma criança que toma metáforas ao pé da letra por pretensamente desconhecer os usos figurados da linguagem” (ibidem).

Em função das características deste Congresso, não será possível me deter à reflexão realizada por Freud, por exemplo, sobre o conceito de fetichismo. Mas, fica aqui a indicação para a leitura do trabalho de Safatle (2010). A seguir passo a destacar, em linhas gerais, de que forma este conceito aparece na obra de Marx.

Fetichismo da mercadoria: reflexões a partir de Karl Marx

Feitas as considerações iniciais, sobre a origem do conceito de fetichismo, na obra de Charles De Brosses, no século XVIII, é possível inferir que quando Karl Marx (1818-1883) cunhou o conceito *fetichismo da mercadoria*, o termo *fetichismo* já era, em sua época, notório e usual para a grande maioria dos intelectuais europeus.

É em *O Capital* (1867), mais precisamente na seção *O fetichismo da mercadoria: seu segredo*, que Marx afirma que a riqueza de uma sociedade capitalista se configura em uma ‘imensa acumulação de mercadorias’ e a “forma elementar dessa riqueza” é o *fetichismo da mercadoria*. Ele considera que a mercadoria é misteriosa porque encobre as características sociais do trabalho humano, ou seja, ela oculta a relação social entre os trabalhos individuais dos produtores e o trabalho total (MARX, 2010).

O fetichismo da mercadoria é o processo de ocultamento das relações sociais e é por meio desse processo de “dissimulação”, que se dá a transformação do

produto de trabalho em *mercadoria*, “coisas” sociais possuidoras de propriedades perceptíveis e imperceptíveis aos sentidos.

No fetichismo da mercadoria acontece uma inversão das relações reais de produção, que são sociais, para relações entre coisas. Para Marx, a inversão de uma relação social para uma relação entre coisas sugere uma similitude muito próxima ao funcionamento de crenças. Nas crenças, os produtos da imaginação dos seres humanos ganham vidas próprias e se transformam em “entes” com total autonomia, mantendo relações entre si e entre os homens, apesar de serem meras invenções ou fantasias criadas pelas mentes humanas. Como o próprio autor declara: “Para encontrar um símile, temos de recorrer à região nebulosa da crença. Aí, os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, figuras autônomas que mantêm relações entre si e com os seres humanos. É o que ocorre com os produtos da mão humana, no mundo das mercadorias”. Diante disso, já se pode mencionar um outro ponto importante sobre o *fetichismo da mercadoria*, a saber, o fato de que ele não se limitaria a uma mera explicação concernente à produção das *mercadorias*, pois ele contemplaria ainda um sentido de instrumento de ofuscamento das consciências inseridas no corpus do tecido social capitalista. Esse ofuscamento parece ocorrer de forma generalizada, tanto no âmbito das práticas sociais que acontecem no dia-a-dia e têm a marca da divisão do trabalho, como no campo das manifestações que acontecem no espaço do não ordinário da existência: nas diversas expressões e manifestações da cultura.

Fetichismo da mercadoria cultural: contribuições de Theodor Adorno

Com efeito, é possível afirmar que foi no âmbito da tradição da Teoria Crítica da Sociedade, que a discussão entorno do *fetichismo da mercadoria cultural* se tornou mais fecunda, em especial com as reflexões de Theodor Adorno. Este filósofo refletiu sobre a mercantilização dos bens culturais, o modo de funcionamento da produção e consumo de *mercadorias culturais* no contexto da indústria cultural. Para ele, o fetichismo tem a ver com a forma de operação dessa indústria que desde sempre tem sofisticado a reprodutibilidade técnica a níveis mais e mais complexos, o que não significa que as mercadorias culturais daí derivadas promovem uma ampliação da existência estética. Pelo contrário, há, de acordo com Adorno, uma danificação dos sentidos.

Em Adorno, pode-se afirmar que o fetichismo da mercadoria cultural está relacionado à crítica cultural, em específico à arte. Portanto, diferentemente daquilo que faz os autores do pós-modernismo, a reflexão estética de Adorno não é despolitizada. É justamente nessa relação, estética e política, que o fetichismo da mercadoria cultural se vincula. A produção e o consumo da mercadoria cultural manifestam lados opostos de uma mesma racionalidade reificadora que Horkheimer e Adorno (1985) denominam de *racionalidade instrumental*. Esta se configura em um tipo de ideologia que, na sociedade capitalista, pretende-se totalizante. O escopo da indústria cultural, aquilo que ela efetivamente visa, é unicamente a produção, reprodução e ampliação da sua ação mercadológica, que se configura em ideologia no sentido afirmativo do *status quo*.

Todavia, por mais que haja, no âmbito da indústria cultural, produtores, operadores, gerentes, executivos, enfim, todo um aparato que faz o aparelho funcionar tal como a engrenagem de um sistema operacional, a rigor parece que não há uma manipulação direta sobre os consumidores, no sentido de se pensar que o cidadão cliente seria uma marionete nas “mãos” daqueles que administram e programam a engenharia de produção das grandes corporações da indústria cultural.

Com efeito, o fetichismo da mercadoria cultural, a meu ver não difere de qualquer outro tipo de mercadoria, mas naquela parece prevalecer um aspecto da dimensão ideológica que é fundamental para a retroalimentação da reificação da existência como um todo. Não por acaso que Adorno considera que a indústria cultural é, por excelência, a ideologia da sociedade capitalista. Ela é a manifestação eficiente de um tipo de racionalidade instrumental que não pode deixar indícios, qualquer tipo de evidencia sobre suas reais finalidades: a reprodução, manutenção e ampliação da ordem social estabelecida.

O *fetichismo* da mercadoria cultural esconde do consumidor que a rigor ele nada comanda, programa, escolhe. O público, em geral, pode até imaginar que o que ele deseja ler, assistir, ouvir, degustar, etc., diz respeito a um constructo que advém de uma vontade que corresponderia à manifestação de uma suposta liberdade de escolha. Não obstante, o consumidor em geral, e o da mercadoria cultural, em particular, não pode desconfiar que os produtos da indústria da “cultura” sofrem essa ação programada, realizada pelos operadores responsáveis pela engenharia de produção que pasteuriza, empobrece e a rigor produz o sempre o mesmo com pálidas nuances de novidade.

O fetichismo da mercadoria cultural é parte e extensão do processo de *reificação* que acontece no processo de produção, no mundo do trabalho. A reificação do produtor não pode ser estancada no momento em que o trabalhador deixa a fábrica, a indústria, o escritório. É justamente no momento de seu suposto tempo livre, no seu tempo de lazer que age a parafernália programática da indústria cultural. Para uma mais bem ampliada reprodução da lógica do capital entra em ação as mercadorias da indústria cultural. Assim como o trabalhador tende a não se reconhecer no produto do seu trabalho, ao consumir os bens simbólicos programados e nanometricamente produzidos no âmbito da indústria cultural, ele tampouco consegue perceber que aquilo que ele consome foi produzido por homens e mulheres de carne e osso. Indivíduos que amam, riem, choram, sofrem, existem como ele. Ainda que haja essa percepção, reconhecer que o cantor ou cantora x ou y escreveu esta ou aquela canção; que o autor ou autora escreveu tal livro, etc., etc., ainda que isso aconteça, a tendência maior é esvaziar o aspecto humano do trabalho.

Nesse sentido, ainda que não seja função da indústria cultural elevar o nível de formação cultural das massas, ela ao menos se presta ao papel de massificação (quem em nada tem a ver com universalização, tampouco democratização da cultura) de aspectos danificados, tanto da cultura popular como da cultura erudita. Em outros termos, a indústria cultural esvazia o aspecto crítico-revolucionário da cultura produzida no contexto da classe-que-vive-do-trabalho, assim como repete essa fórmula para aquilo que se convencionou chamar de cultura erudita. Ao fim e ao cabo, o que se tem é um produto pasteurizado que nem é cultura popular, tampouco cultura erudita. Com efeito, o *fetichismo da mercadoria cultural* é justamente esse procedimento de não permitir que se perceba as artimanhas, o processo de trabalho que envolve a sua produção. Não obstante, ainda que se por acaso esse procedimento seja descoberto, o entorpecimento dos sentidos e a usurpação da capacidade de operar de forma crítica foram tão insistentemente abaladas e debilitadas, que em muitos casos o indivíduo tende a desejar permanecer em estado de *semiformação*.

Fetichismo da mercadoria, formação e semiformação

Com o escopo de ilustrar um pouco essa realidade, recorro à uma reflexão publicada em uma “rede social”. Trata-se do comentário realizado por Renata Penzani, sobre o livro *La manía de leer* (editora Caballo de Troya, 2009), do

ensaísta espanhol Victor Moreno. Neste livro, de acordo com Penzani (2016), o autor tece reflexões sobre aquilo que ele denomina de o perigo do “fundamentalismo leitor”. Trata-se de uma espécie de idealismo conservador, que

[...] parte de um extremismo e de uma falsa ideia de dominação dos leitores sobre os não leitores. O “fundamentalismo leitor é toda ação que caricaturiza e deslegitima aquele que não lê, ao mesmo tempo em que veste o leitor com a mais perigosa das máscaras sociais: a da superioridade. Como se ler fosse movimento obrigatório, esvazia a leitura de sua principal característica: o prazer puro, individual, particular. Considerando a importância de incentivar nas crianças os reais valores em torno do que é um livro, e para que(m) ele serve, este é um assunto de urgência para educadores, professores, escritores e mediadores de leitura (PENZANI, 2016, s. p).

Penzani (2016) afirma que a teoria de Victor Moreno a interessou porque ela considera ser esta uma questão importante de se pensar, principalmente quando se percebe “[...] que grande parte das ações de incentivo à leitura está imbuída (ainda que inocentemente) de algumas dessas noções equivocadas do que é a leitura”. Para ela, “[...] Dizer que ler torna uma pessoa melhor é elitismo dos mais perversos, e, no entanto, fazemos isso a todo momento sem nem darmos conta”. “Acesso”, escreve Renata Penzani (2016, s.p.), “[...] é a palavra-chave desse engano, afinal, a verdadeira causa a ser defendida é o direito de contato com o livro, a partir do qual a pessoa pode decidir se o exerce ou não [...] Ou seja, a única e verdadeira arbitrariedade é a exclusão, que priva possíveis leitores de sequer poder experimentar um livro”.

A provocação levantada pela autora tem desdobramentos os mais variados. Com certeza não se trata de novidade, tendo em vista que essa discussão foi realizada por diversos autores. Gostaria de destacar, aqui, uma reflexão que Theodor Adorno realizou no seu ensaio *Teoria da Semiformação* (ADORNO, 2010). Para Adorno, apesar de toda ilustração e de toda informação que se difunde (e até mesmo com sua ajuda) a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual, o que exige uma teoria que seja abrangente.

Adorno (2010) lembra que, em particular na Alemanha, havia pessoas que se dedicavam, com paixão e compreensão, aos chamados bens culturais,

e que, no entanto, puderam se encarregar tranquilamente da práxis assassina do nazismo. Tal fato não apenas indica uma consciência progressivamente dissociada, mas sobretudo dá um desmentido objetivo ao conteúdo daqueles bens culturais — a humanidade e tudo o que lhe for inerente — enquanto sejam apenas bens, com sentido isolado, dissociado da implantação das coisas humanas. A formação que se esquece disso, que descansa em si mesma e se absolutiza, acaba por se converter em semiformação.

De fato, não apenas antes, mas em especial em tempos de mundialização da indústria cultural, torna-se cada vez mais difícil defender qualquer fundamento não social da cultura. Tudo indica que não há uma fórmula, uma equação matemática que garanta o seguinte resultado: quanto mais leitura, quanto mais cinema, quanto mais música, quanto mais teatro, quanto mais arte em geral, quanto mais filosofia, quanto mais ciência, quanto mais tecnologia, mais educados, mais solidários e mais humanos nos tornamos. A cultura não é sacrossanta. Nela se condensa a expressão da divisão social do trabalho. Com efeito, é justamente no processo de produção social da existência, no mundo do trabalho que se ergue o esqueleto que sustenta o universo simbólico, a cultura. Em uma sociedade desigual, no que diz respeito ao equilíbrio mínimo razoável relativo à distribuição da riqueza socialmente produzida, o acesso ao patrimônio cultural, quer seja ele universal ou regional, local, tende a ser também desigual. Ao menos em tese, aos mais bem situados na escala da pirâmide econômica-social estariam dadas as condições de possibilidades para o acesso aos diversos bens simbólicos disponíveis na sociedade. Não obstante, esta também não é uma relação mecânica, linear, sem contradições.

Em um exercício saudável e necessário de utopia social, ousar pensar em uma sociedade onde não apenas seja possível mas prevaleça a justiça social; uma sociedade onde não haja classes sociais com interesses antagônicos e divergentes; uma sociedade onde o mercado, o dinheiro, o lucro, a exploração e a competição não sejam o *leitmotiv* da produção social da existência; uma sociedade onde a vida não seja coisificada, reificada, enfim, em uma sociedade com essas características, talvez seja bem possível pensar que o acesso à cultura, nas suas diversas formas de manifestação, não será mais um privilégio de poucos. É claro que para se fazer esse exercício de imaginação, quase que de fantasia, é preciso ousar não se submeter, *in totum*, à *cultura afirmativa* da sociedade atual. Aliás, tanto a *fantasia*, como a *memória* (histórico-coletiva e individual) têm sido, a cada dia, submetidas a um processo de *terceirização*.

Para quem não gosta de pensar na tese de que o fim da história não é com o capitalismo, lanço mão do trecho de uma distopia, para então retomar a questão levantada por Renata Panzini, e o trecho sobre *semiformação* do Adorno (2010).

Fantasia, utopia e distopia na sociedade do espetáculo: da imagem tradicional à imagem técnica

A distopia é *Fahrenheit 451*, de Ray Bradbury. O romance *Fahrenheit 451* (s. d.), de autoria de Ray Bradbury, apresenta uma série de elementos disparadores e convidativos da criação e reflexão não cotidiana. O livro citado é menos conhecido do que a adaptação (1966) para o cinema, realizada pelo cineasta François Truffaut. Isso é um indicativo da característica típica da indústria cultural, cuja tendência é massificar gêneros literários após sua adaptação para a televisão ou para o cinema.

Em *Fahrenheit 451* pode-se encontrar os seguintes elementos: a) as tensões *entre a escrita e a imagem*, que é o argumento forte do romance. Essa tensa relação culmina na exaltação da imagem e sinaliza para uma espécie de *sociedade do espetáculo* (DEBORD, 1997) que elege a televisão como o *braço direito da sociedade administrada* (ADORNO, 1995) e *unidimensional* (MARCUSE, 2002). A televisão é a *caixa preta* por meio da qual acontece a programação que garante a inclusão de pessoas apáticas, entorpecidas e incapazes de se perceberem como seres singulares. No romance, possuir e ler livros é crime. Livros são apreendidos e queimados à uma temperatura de 451° Fahrenheit. A queima de livros é realizada pela corporação dos Bombeiros; b) destruir livros significa, também, a *destruição da memória individual e coletiva*: destruição da história; c) a *superação da alienação*. O policial bombeiro Montag, protagonista da estória, é impelido por sua amiga Mildred, a romper com o cotidiano ordinário que é lugar comum na vida coletiva e individual. Ela o desperta para a compreensão da programação realizada pelos aparelhos – televisão, material impresso que expõe apenas ilustrações, a instituição ideológica e repressora que vigia e controla a ordem social; d) a *formação ou programação dos sentidos*, tanto na dimensão ética e estética que acontece por meio de uma insistente *administração da economia libidinal*, ilustrada em cenas nas quais as pessoas se autoacariciam nos espaços públicos: praças, trens de metrô; e)

o *hiper-anestesiamento* e docilização *dos corpos*. Não bastasse a programação ideológica presente em todos os poros do tecido social, o capitão Beatty, oficial responsável por uma parcela do staff que forma a corporação dos bombeiros, ordena que o policial Montag aumente a carga de esportes para os membros do batalhão; f) o *controle totalitário dos afetos, da sensibilidade*, não apenas pelas imagens exibidas pela *Família* (o programa de televisão que hipnotiza e entorpece os espectadores), mas, principalmente, pelo uso de psicotrópicos, estimulantes e sedativos, que são consumidos e ingeridos indiscriminadamente; g) a *programação* planejada e administrada *da imaginação, da fantasia e da memória*, também por meio do aparelho de televisão. Em linhas gerais, no romance, a leitura e a literatura são substituídas pelo *fetichismo da mercadoria imagético-eletrônica* e de certa forma corroboram teses defendidas por Horkheimer e Adorno, na *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos* (1985), em especial no capítulo sobre *Indústria cultural: o esclarecimento como enganação das massas*, assim como, no caso do romance, antecipa a tese sobre a *sociedade do espetáculo* (DEBORD, 1997), defendida em 1967, assim como o conceito de *caixa preta* e sua *imagem técnica* de Vilém Flusser (1985), e a *sociedade excitada*, de Christoph Türcke (2010), para quem, na sociedade contemporânea, *ser é aparecer*.

Fahrenheit 451 tem características de uma distopia e assim pode ser interpretado. Tanto o romance, quanto o filme condensam as mazelas e angústia de seu tempo: os horrores da guerra (pós-1945, ocupação da Coreia, Vietnã), as experiências totalitárias (Alemanha, Portugal, Espanha, Grécia, América Latina) e, principalmente, a danificação da formação cultural com a proliferação dos *meios de comunicação de massa – mass media*. Por outro, é possível pensar que o romance também aposta em uma contra-esfera pública de resistência que se corporifica nas pessoas-livro (*book-people*). Nesse sentido, talvez seja possível afirmar que este romance não é uma *distopia* no sentido puro do termo, pois nele ainda é possível encontrar um lampejo de esperança na ideia de transformação social.

É certo que a sociedade atual em muito se difere daquela retratada no romance. Contudo, não deixam de ser surpreendentes algumas de suas aproximações, como por exemplo a desvalorização da escrita e da leitura; a hegemonia do espetáculo *imagético-eletrônico* programado pelos aparelhos que enaltecem o pensamento do clichê que tece loas às práticas sociais relacionadas com a pragmática lógica do sistema de trocas: o *fetichismo da mercadoria*.

É fato que os livros são parte da indústria cultural e o mercado editorial tem cada vez mais seguido a perversa lógica do sistema de trocas. O valor da obra é medido não pelo seu caráter formativo. O que vale é seu valor de troca dentro do complexo sistema: produção, circulação, consumo. Em recente pesquisa, intitulada *O leitor e a literatura juvenil: um diálogo entre os prêmios literários Jabuti e FNLIJ e o programa nacional biblioteca da escola*, de autoria da Professora Mariana Passos Ramalhete, a autora tece o seguinte comentário:

No caso das obras juvenis, além se sofrerem influências da *indústria cultural*, com adaptações cinematográficas, que deixam dúvidas sobre a classificação dessas obras enquanto Literatura, dada a sua abordagem estética pouco consistente, não podemos deixar de pensar, então, que essa “tradição”, pelo menos em nosso contexto histórico e social perpassa, muito, pelo lucro. Em outras palavras, a “tradição”, hoje, é mantida por aquilo que vende mais (RAMALHETE, 2015, p. 101).

Com efeito, os campeões de venda têm sido os livros de autoajuda, as biografias de personagens da sociedade do espetáculo, livros de gastronomia, esportes, saúde, livros para pintar. A mercadoria livro é consumida como qualquer outra. Na mesma linha de Ramalhete, para a psicanalista Maria Rita Kehl (2005, p. 237):

O problema maior da cultura de massas é o imperativo mercadológico que a sustenta. É ele que diferencia o ‘bom’ e o ‘mau’ produto cultural, de acordo com critérios de audiência e de lucro. É ele que impõe uma lógica tirânica, *excluindo* todas as experiências e expressões pouco rentáveis de circulação, sob o imperativo da novidade predominante na sociedade contemporânea, que mascara uma extrema intolerância a tudo que não se rege pela dinâmica veloz do consumo.

Dados veiculados pela VEJA (2010) corroboram o resultado da pesquisa publicada por Cortina (2007), ao revelar que, entre 1966 e 2004 os livros mais vendidos no Brasil foram os de autoajuda. Se não bastasse, dos mais vendidos

em 2009, os livros estrangeiros dominaram a lista. Jorge Fernando dos Santos (2009) faz a crítica:

A literatura, a música e o cinema de qualidade são algo mais que mero passatempo, pois revelam a alma de um povo e ensinam muito de sua cultura. Contudo, na era das celebridades e da arte fabricada em laboratório para o entorpecimento das massas, os meios de comunicação reduziram o espaço dedicado à arte nacional e se renderam ao modismo ditado pela indústria de entretenimento. Por consequência, a crítica especializada perdeu status nos periódicos. Na era do politicamente correto não seria de bom tom criticar o fazer artístico. Daí os elogios derramados a obras de qualidade duvidosa. Numa sociedade em que o *ter* vale mais que o *ser*, a embalagem muitas vezes é melhor que o produto – mas isso nunca deve ser dito, para não prejudicar os negócios (SANTOS, 2009, s. p.).

De acordo com a 4ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, realizada pelo Ibope sob encomenda do Instituto Pró-Livro, o número de leitores no Brasil subiu 6 pontos percentuais, entre 2011 e 2015. O levantamento, que teve abrangência nacional, aponta que o país tem cerca de 104,7 milhões de leitores, ou seja, 56% da população. Mas, o que leem os brasileiros? Pela ordem: Bíblia, Diário de um banana, Casamento Blindado, A Culpa é das Estrelas, Cinquenta Tons de Cinza, Ágape, Esperança, O Monge e o Executivo, Ninguém é de ninguém, Cidades de Papel, O Código da Inteligência, Livro de Culinária, Livro dos Espíritos, A Maldição do Titã, A Menina que Roubava Livros, Muito mais que cinco minutos, Philia e A Única Esperança.

E, os autores mais citados são: Augusto Cury, João Ferreira de Almeida (tradutor da Bíblia), Zibia Gasparetto, Padre Marcelo Rossi, Cristiane Cardoso, Cristiane e Renato Cardoso, Paulo Coelho, Allan Kardec, John Green, Chico Xavier, Ellen G. White, Machado de Assis, Padre Fábio de Melo, Maurício de Souza, Bispo Edir Macedo, Kéfera Buchmann.

Como é possível perceber, a maioria dos livros e escritores mais lidos fazem parte do mercado editorial hegemônico da indústria cultural. Com efeito, paradoxalmente, dados da edição de 2012, da pesquisa *Retratos da Leitura no*

Brasil, encomendada pela *Fundação Pró-Livro* e pelo *Ibope Inteligência*, mostram que os brasileiros têm cada vez mais trocado o hábito de ler jornais, revistas, livros e textos na internet por atividades como ver televisão, assistir a filmes em DVD e navegar na rede de computadores por diversão.

Se retornamos à reflexão de Renata Panzani, percebe-se que, a rigor, talvez tivéssemos que deslocar o escopo da preocupação. Efetivamente, não somos uma sociedade cuja principal *mercadoria cultural* a ser consumida seja a leitura em suporte plano linear (a leitura da escrita), mas, sim, a leitura (que não é realizada) da *imagem técnica* (FLUSSER, 1985). E aqui, se pensamos em *Fahrenheit 451*, de Bradbury, é possível inferir que ele aponta para a tendência do que atualmente se vive em nossas *sociedades excitadas* (TÜRCKE, 2010): um tempo no qual a indústria cultural, dominada pelo universo do imagético-eletrônico, apresenta-se como o mais significativo aparato ideológico da vida social. Vejamos alguns dados recentes.

O cinema, por exemplo, é um grande negócio que envolve empresas especializadas na produção e distribuição não apenas de filmes, mas também de jogos eletrônicos, canais e programas de televisão, gravadoras de músicas, revistas especializadas etc. Alguns dados atuais ajudam a ilustrar essa realidade. No ano de 2014, as empresas cinematográficas faturaram bilhões de dólares com o comércio de seus produtos imagéticos: Fox, US\$ 1.769 bilhões; Disney, US\$ 1,594 bilhões; Warner, US\$ 1,539 bilhão; Sony, US\$ 1,248 bilhão; Universal, US\$ 1,098 bilhão. A bilheteria mundial, em 2014, relativa a ingressos de cinema gerou uma cifra de US\$ 36,4 bilhões. No Brasil, no ano de 2001, o público de cinema foi de 75 milhões de espectadores, em 2011, esse número chegou a 141.7 milhões (cf. ANCINE). Enfim, os exemplos se multiplicam.

Ainda sobre semiformação, indústria e fetichismo da mercadoria cultural

Alhures escrevi que a mundialização do capital e da cultura são fenômenos que atingem direta ou indiretamente o mundo da vida da maioria das sociedades urbanas. São inúmeras as transformações nas relações sociais que atingem todos os âmbitos da existência e estão intrinsecamente vinculadas às prioridades e demandas do mercado, dentre elas: a) a política que envolve as lutas em defesa da emancipação dificulta a atualização de um projeto de

educação emancipatória de todo o gênero humano, pois esse pressuposto tem sido diluído em categorias cada vez mais *manométricas*; b) a massificação, em detrimento da democratização, do acesso ao conhecimento e aos meios de informação acarreta o empobrecimento da experiência formativa em função do acesso acrítico dos produtos da indústria cultural; e c) a hegemonia dos *meios imagético-eletrônicos*: internet, televisão, cinema, jogos eletrônicos, etc. como “ambiente” privilegiado de compartilhamento e fruição fugaz dos “jogos de linguagem” de comunidades pouco dispostas a correr o risco de experimentar a experiência que busca o resgate do sensível histórico das gerações que nos antecede e que estão presentes nas subjetivações objetivadas que nos cercam. Esta abstração é a marca característica do *fetichismo da mercadoria cultural*, qual seja: ocultar, naturalizar, desviar o aspecto humano que carrega dor, sofrimento, exploração, subjugação, injustiça daquele que é o produtor da riqueza social e também o consumidor dos produtos da indústria cultural.

A linguagem do mundo atual, quase que totalmente programado pelos aparelhos que põe a funcionar tanto aqueles que administram como os que servem ao funcionamento do sistema, tem sido a dos meios imagéticos dominados pela indústria da cultura que promove a falência de qualquer tipo de educação humanística, cuja meta é formar a excelência dos talentos e habilidades, bem como preparar o indivíduo para elaborar uma imagem de si mesmo que não seja forjada pelos esquemas da sociedade do espetáculo, enfim, do mercado (MATOS, 2000, p. 33).

O professor Newton Ramos-de-Oliveira (1998, p. 31) destacou que em nossa sociedade atual não é necessário destruir os livros, tal como acontece na distopia *Fahrenheit 451*, pois existem meios mais sutis e eficazes. O ataque das informações pelos meios de comunicação hegemônicos, em especial pelos complexos televisivos e internéticos, torna assépticos a censura e o controle sobre a formação das subjetividades. Para Ramos-de-Oliveira, as gerações atuais, sem ter disso consciência clara, são “desensinadas” da prática da leitura crítica.

É disso que trata o fetichismo da mercadoria em geral e da mercadoria cultural, em particular. Ou seja, do esvaziamento da riqueza social presente no produto que é resultado do trabalho; abstração da história que condensa o contraditório movimento que faz do ser humano o “único” animal capaz de saber que sabe; O fetichismo da mercadoria tende a naturalizar, reificar a existência e com isso esconder as forças sociais e históricas presentes na produção social da vida, quer seja ela material ou simbólica – cultural.

Esse ocultamento das forças sociais que fazem parte da produção da mercadoria, é marca desta sociedade. Nela, todas as relações sociais são mediadas por mercadorias. Não por acaso, Eric Hobsbawm (1995, p. 13) considerou que a destruição do passado, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas é um dos fenômenos mais recorrentes e terríveis do final do século XX. Para ele, a juventude atual vive em uma espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público dessa época. Hobsbawm é certo na sua crítica. Não obstante, ousar pensar que junto à destruição do passado, o mundo administrado pela indústria cultural, dominado pelo capital, também produz história, memória, passados. Ou seja, na sociedade do espetáculo atual, os programadores criam mitos, heróis, programam e desprogramam memórias; formatam e desformatam fantasias a partir de um eterno retorno do sempre e danificado mesmo.

Em seu ensaio *Teoria da semiformação*, Adorno observa que a formação devia ser aquela que dissesse respeito ao indivíduo livre e radicado em sua própria consciência, ainda que não tivesse deixado de atuar na sociedade e sublimasse seus impulsos. A formação era tida como condição implícita a uma sociedade autônoma: quanto mais lúcido o singular, mais lúcido o todo (ADORNO, 2010, p. 8). A tendência, no atual contexto social, é que a formação estética e cultural se converta em uma semiformação socializada pelo simples fato de as mercadorias culturais já não mais se expressarem como valor de uso e se tornarem valores de troca integrados à lógica do mercado.

Como visto, a ideologia dominante – indústria cultural – tem como escopo a programação para o conformismo e a afirmação do existente, pois dificilmente a ordem social é confrontada. Os “mais bem adaptados” são premiados. O processo formativo é congelado em categorias fixas, reduzido ao consumo daquelas mercadorias, além de promover e favorecer a regressão sensível e valorizar o individualismo (ADORNO, 2010). A autonomia, condição primordial da formação, não teve tempo de se constituir em todos os homens e mulheres (muito em função dos próprios interesses da burguesia) e a consciência passou de uma heteronomia (feudalista, comandada pela religião) para outra, agora ditada pelos valores da razão instrumental do modo de produção capitalista.

Na reflexão adorniana, o problema da formação não se limita a uma questão da pedagogia/sistema educacional. Em outros termos, reformas educacionais são importantes, mas não são garantia de solução; em alguns casos até pioram a crise e contribuem para a ocultação do poder extrapedagógico sobre ela:

O que hoje se manifesta como crise da formação cultural não é um simples objeto da pedagogia, que teria que se ocupar diretamente desse fato, mas também não pode se restringir a uma sociologia que apenas justaponha conhecimentos a respeito da formação. Os sintomas de colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos da educação, sob a crítica de sucessivas gerações. Reformas pedagógicas isoladas, indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Poderiam até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação frente ao poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles (ADORNO, 2010, p. 7-8).

A posição de Adorno desautoriza qualquer interpretação ingênua que porventura considere que ele vincula a atividade educativa, e a educação escolar como um todo, a uma suposta perspectiva redentora ou salvacionista. Contudo, se o problema da formação não pode ser reduzido às reformas pedagógico-educacionais, isto não pode ser entendido como mais uma expressão de um suposto pessimismo de Adorno? É possível. Mas, quando se trata de formação, ele insiste no resgate da tensão entre autonomia e adaptação presente no processo de construção cultural, na constituição da *Bildung*. Sobre essa tensão, Pucci (1998) faz a seguinte consideração:

Ser autônomo sem deixar de se submeter; submeter-se sem perder a autonomia. Aceitar o mundo objetivo, negando-o continuamente; afirmar o espírito, contrapondo-lhe a natureza. É essa tensão constitutiva da cultura enquanto instrumental negativo e emancipador do sujeito que Adorno quer reavivar em pleno capitalismo tardio (PUCCI, 1998, p. 90).

A educação, portanto, é mediação *sine qua non* nesse processo formativo para a autonomia, em que os indivíduos formam, sempre a partir dos ditames de outrem, uma imagem (*Bild*) de si mesmos. A educação e a apropriação

da cultura se constituem como possibilidade de se ir além do que está posto, preestabelecido. Por meio da cultura, pode-se alargar os horizontes, conhecer outras realidades, outras visões de mundo, e isso permite que o indivíduo se constitua de forma única e original. Pode-se especialmente ampliar os referenciais estéticos, e assim permitir uma fruição rigorosa e fundante de outras lógicas possíveis (NOGUEIRA, 2012, p. 622).

O trabalho educativo, que carrega o potencial do esclarecimento, constitui-se como um momento subjetivo e objetivo no processo de apropriação do conhecimento e, também, como dimensão criativa da razão conceitual e sensível. Ele é a formação que ocorre em processo de contraposição à semi-formação, pois é uma “[...] busca que atinge o homem e a sociedade enquanto um todo, em sua capacidade subjetiva/objetiva, nas condições ideais e materiais de reagir, de se contrapor e de direcionar a perspectiva da emancipação” (PUCCI, 1998, p. 112).

Entretanto, o ponto de partida do trabalho educativo escolar reside no fenômeno da *mercadoria cultural*. Submetê-la à crítica parece ser fundamental para que esse ponto de partida não se projete como ponto de chegada. Em contrapartida, não cabe apenas realizar um interrogatório moral, mas estético de modo a evidenciar os traços empobrecidos da mercadoria cultural. A “A crítica não se acrescenta de fora à experiência estética, mas é-lhe imanente” (ADORNO, 1982, p. 382), e isso significa considerar que a formação de um leitor crítico sensível o suficiente para capitar às fantasmagorias da mercadoria cultural envolve, ao mesmo tempo, a educação da capacidade reflexiva. Acontece que o exercício reflexivo mobiliza a existência sensível. E aí, na arte autêntica, diferente dos produtos da indústria cultural, a mimese refere-se ao que é não idêntico. No contato com uma obra de arte autêntica, o indivíduo é impelido a imitar o inesperado. Tarefa nada fácil, visto que depende “[...] de um conjunto de forças subjetivas que normalmente não são colocadas em jogo na atitude passiva no cotidiano, e que são virtualmente abandonadas na indústria cultural” (FREITAS, 2003, p. 36).

Nesse ponto, Adorno dá indícios de uma preocupação com a educação estética. Para ele, indivíduos carentes de formação cultural dificilmente percebem o caráter enigmático das obras de arte. A tendência, nesse caso, é que o indivíduo com baixa sensibilidade estética em geral realize uma crítica externa à arte (ADORNO, 1982, p. 140-141). Ao não perceber o caráter enigmático para além de níveis elementares, o indivíduo amúsico concebe a obra de arte

como uma grande confusão. O elemento diferenciador entre o iniciado e o indivíduo desprovido de formação estética ou *semiformado* está, conforme Adorno, na possibilidade de percepção do caráter enigmático da arte:

Quem é totalmente privado de “ouvido musical”, quem não compreende a “linguagem da música”, percebendo aí apenas a confusão e interrogando-se o que pode significar tais ruídos, só elementarmente se dá conta do caráter enigmático. A diferença entre o que ele ouve e o que ouve o iniciado circunscreve o caráter enigmático (ADORNO, 1982, p. 141).

Por sua vez, é bastante complexo pôr em evidência o empobrecimento das mercadorias culturais, pois o critério de empobrecimento da arte reduzida a produto vendável só pode ser exposto e analisado diante de obras de arte autênticas. São essas que oferecem o critério estético para desvelar o nível de complexidade, objetividade, antítese social e desafio materializado nas formas das manifestações estético-artísticas.

No atual contexto social, mesmo que de forma limitada, os operadores responsáveis diretos pela educação formal, já dispõem de algumas condições mínimas necessárias para se compreender os processos de fetichização, presentes inclusive na própria realidade educacional, e dessa forma podem contribuir para a luta em torno da superação das desigualdades sociais que fundamentam a sociedade capitalista:

[...] contra uma educação centrada na cultura presente no cotidiano imediato dos alunos que se constitui, na maioria dos casos, em resultado da alienante cultura de massas, devemos lutar por uma educação que amplie os horizontes culturais desses alunos; contra uma educação voltada para a satisfação das necessidades imediatas e pragmáticas impostas pelo cotidiano alienado dos alunos, devemos lutar por uma educação que produza nesses alunos necessidades de nível superior, necessidades que apontem para um efetivo desenvolvimento da individualidade como um todo; contra uma educação apoiada em concepções do conhecimento humano como algo particularizado, fragmentado, subjetivo, relativo e parcial que, no limite, negam a possibilidade de um conhecimento objetivo

e eliminam de seu vocabulário a palavra verdade, devemos lutar por uma educação que transmita aqueles conhecimentos que, tendo sido produzidos por seres humanos concretos em momentos históricos específicos, alcançaram validade universal e, dessa forma, tornam-se mediadores indispensáveis na compreensão da realidade social e natural o mais objetivamente que for possível no estágio histórico no qual encontra-se atualmente o gênero humano (DUARTE, 2001, p. 31).

Se considerarmos ser uma das funções da escola a mediação entre o saber espontâneo e o saber elaborado, parece-nos inevitável que os produtos da indústria cultural adentrem o espaço escolar e se imponham como ponto de partida do processo educativo.

A preocupação, aqui, diz respeito à falta de vínculo com o passado ou mesmo de prolongamento do eterno presente que a mercadoria cultural pode provocar no ambiente escolar. Produtos da indústria cultural que, como analisado, tendem a dificultar o distanciamento crítico necessário com fins à elevação, ao nível da consciência, das complexas relações sociais abstraídas das mercadorias vendidas muitas vezes como obra de arte. Nesse sentido, a escola e os professores acabam por oferecer muito do sempre mesmo que já é consumido no cotidiano ordinário da existência.

Eis um dos desafios da educação escolar. Como romper com o procedimento desse programa que põe a todos para funcionar dentro da lógica de consumo do sempre semelhante? A tese que se defende, a partir de Adorno e da teoria crítica da sociedade, é de que só é possível projetar o novo quando distanciado da realidade, quando se tem a consciência do não idêntico. A escola também lida com uma tensão, mas, de outra ordem: ela se constitui como espaço e tempo no qual a vida cotidiana (DUARTE, 2001) também precisa ser negada.

Na lógica da semiformação, o mediato tende a se transformar rapidamente em imediato. Assim, uma perspectiva educacional vinculada a um projeto social de emancipação recusa o imperativo categórico da aplicabilidade, da imediatividade de tendência barbaramente anti-intelectual. Em contrapartida, ela valoriza o esforço de compreender a conexão de um viver em si relativamente uníssono (ADORNO, 2010).

Prolongar a esfera cotidiana da vida significa contribuir para a reprodução da alienação. O processo educativo que se dá na escola tem como ponto de partida as atividades típicas da vida cotidiana. A proposta aqui é que o ponto de partida leve em consideração a prática social imediata, da vida cotidiana e, pela mediação do não cotidiano, com e no acesso às objetivações humanas mais complexas (ciência, artes, moral, política, ética, filosofia), retorna-se ao cotidiano de forma mais enriquecida. O processo educativo parte da “[...] valorização da vida, da pessoa, da cultura dos alunos” (SNYDERS, 1993, p. 161). Contudo, é fundamental romper com essa continuidade, ou seja, “[...] abrir a cultura do estudante para a vida, não somente em nível corrente, cotidiano [...], mas também na altura do mais elaborado, do que há de mais importante nas realizações e esperanças dos homens” (SNYDERS, 1993, p. 88).

E a conversa continua

É difícil não aceitar o fato de que a realidade da sociedade atual é dominada pela imagem técnica produzida pelos aparelhos programados para porem em funcionamento os funcionários que reproduzem a lógica do sistema. Na matéria “Os nomes de bebês mais usados em 2014”¹¹ na qual se divulga o *ranking* realizado pelo *Baby Center Brasil* de nomes dados aos bebês ao longo do ano, constata-se que o aumento ou a diminuição de determinados nomes possui relação com celebridades, atores, atrizes, cantores que estão mais em evidência.

Em sua pesquisa sobre a memória coletiva sobre o período ditatorial militar brasileiro de 1964 a 1985 junto a alunos de graduação da UNB, Fernandes (2013) conclui que há uma falta de conhecimento dos estudantes em relação a esse evento recente na história do Brasil. O pouco conhecimento apresentado é predominantemente conservador e pode ser sintetizado na máxima de que a ditadura foi um “mal necessário”. A autora ainda menciona que os estudantes indicam que suas fontes de informações sobre o período do governo militar de 1964 a 1985 foram, em primeiro lugar, o cinema.

No fenômeno da *terceirização* da fantasia e da pré-moldagem da memória, a programação visa produzir sonhos que permaneçam unicamente aqui e agora do ordinário e mesquinho cotidiano. Não por acaso, Rodrigues (1999) observa:

O presente, tão caro aos contemporâneos, e o futuro, tão desenhado em nossas utopias, só adquirem algum sentido quando nos recomparamos com o passado. [...] Os tempos modernos querem a todo o momento dissolver tudo o que se chama de memória, na convicção de que podemos nos fixar nos limites do cotidiano e que só ele conta para a materialização de nossas utopias (RODRIGUES, 1999, p. 87).

Há um discurso segundo o qual o público da sociedade do espetáculo é desprovido de memória histórica, o que se observa é o contrário, pois ela é a caricatura da realidade capitalista contemporânea dominada pelas imagens e sons produzidos no âmbito da indústria cultural: “O espetáculo, como organização social da paralisia da história e da memória, do abandono da história que se erige sobre a base do tempo histórico, é a falsa consciência do tempo” (DEBORD, 1997, p. 108). Esta é a sociedade da diversão, do entretenimento espetacular imagético administrado pelos gestores da cultura industrial. Por sua vez, Adorno; Horkheimer (2002) consideram que diversão e entretenimento correspondem a desviar a atenção de, distrair, recrear, fazer mudar de pensamento, dissuadir, fazer esquecer, deter, iludir.

Para os produtores das mercadorias culturais hegemônicas, divertir-se é estar de acordo (ADORNO; HORKHEIMER, 2002). Deve-se não pensar ou, se for o caso, pensar a partir dos esquemas cognitivos e sensíveis previamente elaborados pelos programadores do programa que por eles também são programados. O divertimento é uma fuga, mas não da realidade perversa. Foge-se “[...] do último grão de resistência que a realidade ainda pode haver deixado. A libertação prometida pelo entretenimento é a do pensamento como negação de si próprio” (ADORNO; HORKHEIMER, 2002, p. 44). Na mercadoria cultural, o casamento daquilo que é abstraído (e até mesmo reprimido) com a esperança, só é possível quando se sai do sempre semelhante promovido da indústria, seja com as músicas, literatura ou filmes. O que se vê são produtos culturais sob um véu de sempre novo. Aí está a contradição, pois “[...] a consciência, até hoje acorrentada, não é, sem dúvida, senhora do novo, mesmo em imagem: sonha com o novo, mas não é capaz de sonhar o próprio novo” (ADORNO, 2011, p. 359). Só se pode sonhar o novo quando distanciado do real, quando se tem a consciência do não idêntico. O novo surge a partir da dialética que nos constitui, de ser e não ser natureza e como essa relação nos constituiu historicamente (ADORNO, 2011).

É fato que as mercadorias culturais, resultado da engenharia de produção da indústria cultural, em geral tendem a fazer o consumidor “pensar” que ele consome produtos carregados de potencialidades que contribuem para ampliar a existência, o que, a rigor, de fato não ocorre. Contudo, de forma contraditória, é possível encontrar, em quase todas as mercadorias culturais, lampejos, pontos nebulosos que podem levar a um nível de utopia. Ou seja, os produtos pasteurizados daquela indústria são enganação das massas e pretendem ser totalitários, pois o escopo é naturalizar e legitimar a ordem existente – eis a máxima do *fetichismo da mercadoria cultural*. Não obstante, mesmo que de forma limitada, podem conter faíscas de descolamento do existente que despertam o desejo de transformação e isso tem a ver com fantasia e memória.

Alexander Kluge observa que a fantasia é uma faculdade da imaginação, ou seja, um atributo que depende da experiência como um viver coerente com a diversidade de momentos e da própria memória. A fantasia remete para além do que já foi e já existe. Nas palavras de Kluge,

Além da língua, que é pública, a esfera pública deveria conceder à fantasia o *status* de um meio comum, e isto inclui o fluxo de associações e a faculdade da memória (as duas principais avenidas da fantasia). Uma constante mudança de perspectivas é típica da fantasia. Na fantasia, eu posso me transpor para a África, sem esforço, ou eu posso me imaginar envolvido em uma cena de amor, no meio do deserto – tudo isto acontece como em um sonho. Os obstáculos da realidade já não mais existem. Se a fantasia tem boas razões para desconsiderar esses obstáculos verdadeiros – como uma compensação para o princípio de realidade – então a questão é como você pode, por amor a qualquer causa, encorajar a fantasia a desenvolver tais perspectivas sobre isso, ou seja, perspectivas diferentes daquelas inerentes às coisas como elas são (KLUGE, 1981-1982, p. 215).

Por fim, a partir de Herbert Marcuse (1975, p. 135-136) pode-se pensar a fantasia como um processo mental independente, fundamental e cujo valor único e autêntico corresponde a uma experiência particular: superar a antagônica realidade.

O valor de verdade da imaginação relaciona-se não só com o passado, mas também com o futuro; as formas de liberdade e felicidade que invoca pretendem emancipar a realidade histórica. Na sua recusa em aceitar como finais as limitações impostas à liberdade e à felicidade pelo princípio de realidade, na sua recusa em esquecer o que pode ser, reside a função crítica da fantasia (MARCUSE, 1975, p. 137).

Referências

- ADORNO, T. W. Teoria da semiformação. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (Org.). **Teoria crítica e inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010, p. 7-40.
- _____.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- _____. A indústria cultural: o iluminismo como mistificação das massas. In: _____. **Indústria Cultural e sociedade**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p. 4-74.
- _____. **Teoria estética**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- ANCINE. **Mapeamento de salas de exibição no Brasil**. ANCINE, 2015. Disponível em: <http://oca.ancine.gov.br/estudos.htm>. Acessado em: 05.08.2015.
- BRADBURY, R. **Fahrenheit 451**. São Paulo: Círculo do Livro, [s.d.].
- DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**: comentários sobre a sociedade do espetáculo. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DUARTE, N. **Vygotsky e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vygotskyana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.
- FLUSSER, Vilem. **Filosofia da caixa preta**. São Paulo: Hucitec, 1985.
- FREITAS, V. **Adorno e a arte**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- KEHL, M. R. “Muito além do espetáculo”. In: NOVAES, Adauto (Org.). **Muito além do espetáculo**. São Paulo: SENAC, 2005. p. 235-253.
- KLUGE, A. “On film and public sphere”. **New German Critique**. Nova York: Telos Press, n. 24/25, Special Double Issue on New German Cinema, p. 206-220, 1981/1982.
- MARCUSE, H. **Eros e civilização**: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. Rio de Janeiro: LTC, 1975, p. 138.
- MARX, K. **O capital**: Livro I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- MATOS, O. C. F. O espetáculo e seus fetiches: a modernidade. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, P. (Org.). **Estilos em filosofia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 25-40. 196

- NOGUEIRA, M. A. Educação musical no contexto da indústria cultural: alguns fundamentos para a formação do pedagogo. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 37, n. 3, p. 615-626, set./dez. 2012.
- PANZINI, R. **Precisamos falar sobre a arrogância no mundo dos livros**: o perigo do “fundamentalismo leitor. Disponível em: <http://www.garimpomiudo.com/#!/Precisamos-falar-sobre-a-arrog%C3%A2ncia-no-mundo-dos-livros-o-perigo-do-%E2%80%9Cfundamentalismo-leitor%E2%80%9D/c218b/5773fa7c0cf2c8c6f2c74b71>. Acesso em: 30.06.2016.
- RAMALHETE, M. P. **O leitor e a literatura juvenil**: um diálogo entre os prêmios literários Jabuti e FNLIJ e o Programa Nacional Biblioteca da Escola. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/1675/1/O>
- RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. Reflexões sobre a educação danificada. In: ZUIN, A. A. S. et al. (Org.). **A educação danificada**: contribuições à teoria crítica da educação. 2. ed. Petrópolis; São Carlos: Vozes; UFSCar, 1998. p. 13-44.
- RODRIGUES, N. **Elogio à educação**. São Paulo: Cortez, 1999.
- REVISTA VEJA. Livros mais vendidos. Disponível em: http://veja.abril.com.br/livros_mais_vendidos. Acesso em 2 jun. 2010.
- SAFATLE, V. **Fetichismo**: colonizar o Outro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 2010.
- SANTOS, J. F. dos. Os livros mais vendidos. **Observatório da Imprensa**, ano 15, n. 546, 14 jul. 2009. Disponível em: <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/artigos.asp?cod=546A-ZL001>. Acesso em: 05 abr. 2010.
- SNYDERS, G. **Alunos felizes**: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- TÜRCKE, C. **Sociedade excitada**: a filosofia da sensação. Campinas: Editora Unicamp, 2010.

3

Leitura e formação docente nas licenciaturas em Letras e em Pedagogia¹

Ana Karen Costa Batista
Maria Amélia Dalvi

Contextualização da pesquisa

Na redação do projeto de cooperação acadêmica de pesquisa intitulado “Leitura nas licenciaturas: espaços, materialidades e contextos na formação docente”, submetido ainda em 2013 à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), para execução no período de 2014 a 2018, afirmamos o seguinte, em relação à *leitura*:

-
1. O presente artigo noticia resultados de uma pesquisa interinstitucional vinculada ao Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (Procad), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). As universidades parceiras no projeto são: a Universidade Estadual Paulista (Unesp, campi de Marília, Presidente Prudente e Assis), Universidade de Passo Fundo (UPF) e a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Neste programa, a estudante Ana Karen Costa Batista e a professora-orientadora Maria Amélia Dalvi têm trabalhado conjuntamente naquilo que é um desdobramento do projeto geral: “Leitura nas licenciaturas: espaços, materialidades e contextos na formação docente”, que objetiva descrever o perfil leitor de universitários ingressantes nos cursos de Letras e Pedagogia das universidades parceiras. Na UFES, a pesquisa vincula-se as atividades do Grupo de Pesquisa Literatura e Educação (www.literaturaeducacao.ufes.br). Este artigo foi produzido a partir do relatório parcial de pesquisa de Iniciação Científica, orientado, supervisionado, corrigido e modificado pela professora-orientadora.

[...] é, sabidamente, de difícil conceituação – cada perspectiva teórico-metodológica e cada *parti pris* epistemológico permite diferentes delineamentos. No entanto, é aparentemente consensual que se trata de um dos processos ou práticas criados e disseminados pelo homem, a partir da linguagem verbal e dos meios e condições materiais para sua organização, que pode levar à produção, à sistematização e à disseminação de conhecimentos profundos e variados das culturas, histórias e sociedades humanas, em seus múltiplos contextos, confirmando, rasurando e/ou ampliando perspectivas existenciais e perspectivas de compreensão, interação e ação no mundo.

Assim, a prática efetiva da leitura possibilitaria às pessoas uma participação cultural, histórica, política e social também mais efetiva, capaz de franquear o estabelecimento de relações de resistência e de confronto, o que nos remete a Silva (1997) quando afirma que dominar o que os dominantes dominam – uma das possibilidades facultadas pela democratização da leitura – é condição de libertação: embora consideremos que toda libertação é sempre provisória, efêmera e abre novas frentes de tensionamento e, portanto, de luta.

Dentro desse aspecto, é importante destacar que a leitura atualiza a língua em diferentes contextos de produção e recepção, os quais trazem consigo a precariedade do singular, do irrepetível, do insolúvel – na situação própria da interlocução –, demonstrando, segundo Geraldi (1999, p. 7), sua vocação para a transformação e para a mudança em busca de benefícios coletivos, onde o sujeito constitui-se no fluxo do movimento territorial: “Lugar de passagem e na passagem, a interação do homem com os outros homens, no desafio de construir compreensões do mundo vivido”. Nessa perspectiva, para Bakhtin (1999) não há, pois, um terreno estável de constituição, um sujeito pronto e acabado que se apropria durante a efetivação dos seus atos de leitura, de uma língua também pronta e acabada. Ler constitui, nesse sentido, um espaço ampliado de formação e interlocução que se dá em tempos e modos diversos (PROGRAMA..., 2013 [mimeo], p. 6).

Face a essa advertência inicial, é importante ressaltar que a leitura tem papel central nos processos formativos do professor de língua materna e está diretamente implicada na constituição dos saberes da docência (PIMENTA, 2009).

Em artigo intitulado “Leitura de literatura na formação inicial de professores”, Dalvi (2014) evidencia a importância das práticas devidamente mediadas de leitura, na apropriação de conteúdos teórico-práticos e na transformação da relação dos estudantes com as obras e textos literários dos quais serão os futuros mediadores em contexto escolar.

Assim, pesquisar os aspectos da leitura na universidade e na formação docente de universitários ingressantes nas licenciaturas de Letras e Pedagogia se justifica, pois, duplamente: a) porque as práticas de leitura são inerentes à formação docente inicial – e tanto melhor e mais efetivas quando são mediadas adequadamente; e b) porque estes profissionais ora em formação inicial, futuramente, serão os responsáveis pela formação de leitores em espaços escolares e/ou não escolares. De acordo com a psicologia histórico-cultural, terão o importante papel de portadores dos signos responsáveis pela mediação dos alunos com o mundo por meio da linguagem (MARTINS, 2013), imprescindíveis para os processos de apropriação da leitura e da escrita na escola.

A pesquisa sobre a leitura na formação docente nos cursos de licenciatura em Letras e em Pedagogia pode ser caracterizada como interdisciplinar, pois lança mão de conhecimentos da Linguística, da Literatura, da História da Leitura, da Pedagogia e da Psicologia. Metodologicamente, constitui-se a partir de estudos qualitativos e quanti-qualitativos, lançando mão de múltiplos métodos de produção de dados e de categorização, análise e reflexão.

A escolha metodológica para a primeira etapa da pesquisa foi um questionário aplicado aos ingressantes dos cursos de Letras e Pedagogia de todas as instituições parceiras. O instrumento foi aplicado durante a segunda semana de aula do semestre de 2015/1 e tem como finalidade conhecer as práticas de leitura dos universitários, em distintas dimensões, em sua correlação com seus espaços, materialidades e contextos existentes no âmbito da formação docente inicial.

Os resultados obtidos por meio das 85 questões entre fechadas e abertas foram categorizados em 8 eixos de análises, sendo estes: 1) o perfil dos sujeitos, 2) o perfil leitor, 3) espaços e modos de ler, 4) preferências dos leitores e

frequência de leitura, 5) estratégias de leitura, 6) materialidade da leitura, 7) o papel das instituições e dos mediadores, e 8) os suportes dos textos. Na Ufes, realizamos um trabalho colaborativo de análise a) do perfil dos sujeitos, b) das preferências dos leitores e c) da frequências de leitura, cujos resultados-síntese serão apresentados oportunamente em outro espaço. Os outros eixos estão sendo analisados pelas outras universidades parceiras.

Ao descrever o perfil leitor dos licenciandos buscamos compreender quem são os ingressantes desses cursos e quais são as concepções de leitura e ensino que embasam suas práticas leitoras, tendo em vista de dar visibilidade às práticas de leitura no espaço acadêmico e traçar um plano de ações político-pedagógicas que contribuam com a qualificação da formação de professores-leitores na universidade.

Porém, antes dessa tarefa descritivo-analítica, é necessário um trabalho teórico-conceitual prévio. Este artigo, assim, sistematiza algumas dessas ideias-chave no campo teórico-conceitual, e que antecedem ao tratamento quantitativo dos dados produzidos. Sua socialização atende aos objetivos do Procad/Capes, de discussão paulatina com a comunidade acadêmica, com vistas tanto a cumprir o papel social da universidade de divulgar o mais ágil e oportunamente o saber produzido, quanto a permitir que críticas e sugestões de outros pesquisadores redirecionem nosso olhar, nossos estudos e nossas conclusões, qualificando-as.

Leitura e formação docente: aspectos teórico-metodológicos

Para realizarmos uma reflexão sobre a leitura e suas interfaces com a formação de professores nos cursos de Letras e Pedagogia, apoiamos-nos em perspectivas sócio-históricas e histórico-culturais. Entendemos que a leitura é um objeto de estudo interdisciplinar e pode ser compreendida de diferentes maneiras em determinados contextos sociais, históricos e culturais. Embasados nos estudos da história cultural de matriz francesa, principalmente a partir do pensamento de Roger Chartier (1990, 1999), compreendemos a leitura, principalmente, enquanto prática cultural.

Nessa perspectiva, a leitura se dá a partir da interação entre autor, texto e leitor, em um dado contexto sócio-histórico-cultural; por isso, enquanto objeto de estudo, deve ser analisada considerando-se todas as suas dimensões,

sejam elas maneiras, motivos e espaços de leitura, a materialidade e suportes dos textos, os contextos de produção e de recepção das obras. Todos esses fatores têm implicações diretas e indiretas na forma como a leitura será apropriada pelos sujeitos – no caso de nossa pesquisa, pelos licenciandos em Letras e Pedagogia. Ao considerarmos a interação autor, texto e leitor, compreendemos que a leitura além de ser uma prática cultural pode ser concebida como produção de sentidos (GOULEMOT, 2009).

Jean Marie Goulemot (2009), ao dialogar sobre a leitura como forma de produção de sentidos, discute algumas facetas da história e da memória como parte importante da prática de leitura. Para ele existe um dialogismo e uma intertextualidade na prática da própria leitura, o autor afirma que “ler será, portanto, fazer emergir a biblioteca vivida, quer dizer, a memória de leituras anteriores e de dados culturais. É raro que leiamos o desconhecido” (GOULEMOT, 2009, p. 113).

Compreendemos que a produção de sentidos sobre o texto por meio da leitura está ligada a muitos fatores que necessitam ser levados em conta ao nos propormos a investigar a leitura na universidade. Por isso, intentamos com a pesquisa em desenvolvimento abarcar diferentes aspectos da leitura nesse espaço-tempo de educação formal (o curso de licenciatura, ou de formação docente inicial), produzindo um quantitativo de dados que nos ajudem a compreender o perfil leitor dos ingressantes e as práticas de leitura na formação docente.

Valtão (2015, p. 1249) traz à tona um conjunto de fatores que comprometem e estão diretamente ligadas as maneiras de produção de sentido realizada por meio da leitura:

A produção de sentido do texto está diretamente ligada, então, ao contexto de leitura, à formação leitora e experiências literárias e culturais do leitor, à compreensão das técnicas de produção literária que se tornarão ferramentas de leitura e aos protocolos de leitura das obras dadas a ler, o que garante que um mesmo texto terá significado diferenciado para leitores diferentes em um mesmo contexto de leitura, ou para o mesmo leitor em diferentes contextos de leitura, ou, ainda, textos materializados em diferentes suportes ou edições para um mesmo leitor (VALTÃO, 2015, p. 1.249).

Ainda dialogando sobre as concepções que fundamentam nosso estudo, nos respaldamos no pensamento de Bakhtin (2014), ao conceber a linguagem como interação verbal que se realiza através da enunciação e/ou enunciações e compreendemos que a produção de sentidos sobre um texto se constituiu em situações de comunicação, de interação verbal, interação entre os sujeitos do discurso por meio de um diálogo constante entre texto, autor, leitor e sentidos produzidos pela biblioteca do vivido durante a leitura. Para o autor “o centro organizador de toda a enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo” (BAKHTIN, 2014, p. 125).

Nossas relações sociais e culturais são mediadas pela linguagem, e por meio da leitura o sujeito dialoga com o autor e com suas formas de agir e integrar com o mundo e com os outros. Nessa perspectiva compreendemos que o trabalho de mediação do professor se relaciona diretamente com as formas de compreensão da linguagem em seu contexto social e cultural. Sendo assim, entendemos a linguagem também como um instrumento de mediação.

A linguagem é um conjunto de signos e instrumento de mediação entre o sujeito e o mundo, o professor nessa perspectiva tem papel de portador dos signos responsáveis pela mediação dos alunos com o mundo por meio da linguagem. (MARTINS, 2013). Nesse sentido, o papel do professor na apropriação da leitura na escola é imprescindível. Ao compreendermos a escola como lócus privilegiado de socialização dos conhecimentos sistematizados produzidos pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2011), entendemos o papel social da escola e do professor na formação do leitor literário.

Dialogando com essa ideia, Colomer (2007, p. 30) afirma que “formar os alunos como cidadãos da cultura escrita é um dos principais objetivos da escola”.

É a partir desses pressupostos teórico-metodológicos que concebemos a leitura e suas interfaces com a formação docente. Pensar a leitura nos cursos de formação de professores de língua materna significa entrar num campo cheio de desafios, mas também repleto de perspectivas para a constituição de uma concepção de educação que compreenda a leitura e a formação de leitores como eixo do trabalho docente na escola.

Leitura e formação docente: problemas e desafios

Os desafios enfrentados no âmbito da educação e da leitura no Brasil muitas vezes se relacionam diretamente com a formação nas licenciaturas, por isso o campo de pesquisa sobre a formação docente é muito extenso e vasto de produções que afirmam os desafios para a formação dos professores brasileiros.² A constituição e mudanças históricas nos modelos de formação contribuíram para uma precarização da formação docente na contemporaneidade e afetam diretamente o trabalho pedagógico nas escolas.

Para Saviani (2009, p. 148-149), os modelos de formação de professores podem ser classificados como: o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, onde “a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área do conhecimento correspondente à disciplina a qual irá lecionar” e no modelo pedagógico-didático que “contrapondo-se ao anterior, [...] considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático”. Esses modelos podem ser percebidos na formação docente nos cursos de Letras e nos cursos de Pedagogia.

Como discorre Gatti (2010), as diferenças entre os cursos de Pedagogia e as outras licenciaturas estão diretamente ligadas a uma maneira de se conceber os cursos de licenciaturas como bacharelados e distantes das discussões sobre a educação, e os cursos de Pedagogia muitas vezes esvaziados de conteúdos específicos, já que habilitam os profissionais para diversas funções do trabalho pedagógico em espaços formais e também em espaços não formais de educação. Esses desafios podem provocar um ciclo vicioso, pois os licenciandos ingressantes nos cursos de formação,

[...] às voltas de suas próprias dificuldades, terão em breve a responsabilidade de fazer com que as crianças e jovens usem a leitura e a escrita dentro e fora da escola para fins sociais de comunicação, expressão pessoal, busca e registro de informações e ainda para a fruição da literatura como experiência estética (CARVALHO, 2002, p. 2).

2. Conferir Gatti e Barreto (2009), Gatti (2010) e Saviani (2009) para maior desenvolvimento dessa questão.

Dessa forma, a pesquisa aqui noticiada entende a importância de se conhecer o perfil dos sujeitos que ingressam nos cursos pesquisados, a fim de caracterizá-los em seu perfil pessoal, seus percursos de formação escolar, concepções de leitura, modos e maneiras de ler, como, onde e em que contextos e materialidades praticam a leitura, e ainda como as práticas de leitura nesses espaços de formação podem contribuir para a formação do professor-leitor.

Pesquisas já realizadas nos mostram as dificuldades enfrentadas no âmbito da formação inicial de professores de língua materna. Dalvi (2011), ao realizar um estudo com alunos ingressantes do curso de Letras – Português da UFES e posteriormente com alunos finalistas do mesmo curso, se questiona: “por que os potenciais bons professores de Português na educação básica, ao fim da formação docente inicial, não se confirmam?” (DALVI, 2011, p. 189). A autora afirma que é preciso pensar sobre os discursos das comunidades de interpretação envolvidas nessa relação, que muitas vezes são cristalizados.

A leitura sendo uma atividade indissociável da formação na universidade é também uma das principais estratégias metodológicas utilizadas no ensino superior. Muitas vezes os professores universitários relatam que seus alunos leem mal e pouco, e encontrar relatos como esse se torna fácil nos corredores dos cursos de formação inicial. Carvalho (2002) defende que os professores universitários precisam tomar consciência de seu papel na formação de formadores de leitores.

Ao estudar as práticas de leitura nas licenciaturas, concordamos com Dalvi (2011, p. 174) quando conclui “[...] pela necessidade de se repensarem as práticas no âmbito da formação de professores de língua e literatura no estado do Espírito Santo”, sejam eles professores da educação infantil e/ou anos iniciais, ou anos finais e ensino médio. Dessa forma, a pesquisa interinstitucional busca entender as práticas e representações da leitura que se entrelaçam, ao propor estudar os espaços, as materialidades e os contextos da leitura na formação docente, em busca de encontrarmos possibilidades de intervenção nesses processos.

Continuidade da pesquisa e metas futuras

Como já exposto, o objetivo do projeto de cooperação acadêmica, além de conhecer o perfil leitor dos ingressantes, é propor um plano de ações político-pedagógicas para impulsionar a formação leitora na universidade e

nos cursos de formação inicial. Entendemos que a universidade tem um importante papel social de pensar e propor formas de intervenção nos desafios enfrentados e enfatizados anteriormente.

Com relação à compreensão do perfil leitor dos ingressantes nos cursos de licenciatura em Letras e Pedagogia é importante ressaltar que a primeira parte da sistematização e análise dos resultados quantitativos de pesquisa pode ser conferida no artigo “Leitura, estudantes de licenciatura e indicadores sócio-econômico-culturais”, publicado em 2016 pela revista *Cadernos de Pesquisa em Educação* (DALVI; BATISTA; PLASTER, 2016).

O artigo mencionado acima apresenta e discute rapidamente o questionário padrão formulado pelo conjunto das instituições parceiras, que constitui o principal instrumento de produção de dados. O instrumento apresenta perguntas abertas e fechadas, e foi aplicado aos estudantes ingressantes (de primeiro período) das licenciaturas em Letras e Pedagogia das instituições parceiras (no caso, Ufes, Unesp e UPF). Os primeiros dados tabulados foram justamente aqueles relativos a um possível perfil sócio-econômico-cultural dos estudantes dos cursos de licenciatura em Letras e Pedagogia das instituições parceiras – pois entendemos que “Não é possível pensar em educação literária ou em ensino de literatura fora do campo educacional e não é possível desentranhar a educação das relações econômicas, sociais, políticas e culturais amplas” (DALVI, 2018, p. 24).

Porém, entendemos que os dados quantitativos produzidos, sistematizados e analisados pelo coletivo de pesquisa não estarão completos sem a consideração de que aos dados gerais – possíveis de se produzir por instrumentos objetivos (com questões abertas e fechadas) – precisam ser lidos conjuntamente com as situações particulares de cada instituição-parceira e com as singularidades dos estudantes dos diferentes cursos, oriundos de realidades por vezes díspares. Isso porque, conforme Dalvi (2017, p. 290) já publicou anteriormente, nossa perspectiva de trabalho é de “clara desconfiância em relação [...] a uma perspectiva de história total ou totalizante – e, em contraposição, nossa valorização de histórias singulares e locais e, portanto, de memórias de sujeitos singulares sócio-histórico-culturalmente situados”; isso porque entendemos que parte e todo (sujeito singular e coletivo de sujeitos) se constituem mutuamente, e fazem parte da complexidade dialética – e, assim, contraditória e *inapreensível por um questionário*, por melhor que ele seja – do mundo.

No que diz respeito ao corpo de ações que as universidades-parceiras precisam levar a cabo para aprimorar e aprofundar as práticas de leitura e a formação leitora de seus estudantes de licenciatura, é importante considerar que Carvalho (2002) vê como uma obrigação urgente da universidade a atualização das bibliotecas, a instalação de salas de leitura, a criação de cursos de extensão, ou seja, ações político-pedagógicas que visem a promoção da leitura na universidade, em busca da qualidade do ensino ofertado e consequentemente da qualidade da educação básica no Brasil. Com a cooperação entre as universidades parceiras buscamos pensar e implementar ações como essas.

A continuidade da pesquisa se desenvolverá por meio da análise dos dados obtidos através do questionário, realização das análises baseados nos estudos teórico-metodológicos e fundamentados nas perspectivas adotadas. Além disso, entendemos que analisar as ações realizadas pela universidade na promoção da leitura também se faz pertinente, além de analisar os documentos que fundamentam os cursos das licenciaturas, como Projetos Pedagógicos, ementas e programas de disciplinas.

A socialização dos resultados será realizada por meio de promoção de ações e intervenções, atividades, encontros e/ou seminários, e também participação em eventos da área de Letras e Educação, tanto como ouvintes, quanto como expositores de comunicações com os resultados parciais e finais da pesquisa, visando, assim, contribuir para a consolidação de uma concepção de formação docente que compreenda a leitura e a formação de leitores como eixo do trabalho docente na escola.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2014.
- CARVALHO, Marlene. A leitura dos futuros professores: por uma pedagogia da leitura no ensino superior. **Teias**: Revista da Faculdade de Educação da UERJ. n. 5. Rio de Janeiro: UERJ, Faculdade de Educação, 2002.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; Lisboa [Portugal]: Difel, 1990.
- _____. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- COLOMER, Tereza. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

- DALVI, M. A.; BATISTA, A. K. C.; PLASTER, T. B. Leitura, estudantes de licenciatura e indicadores sócio-econômico-culturais. In: **Cadernos de Pesquisa em Educação**. n. 44, v. 1. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/educacao/issue/view/732>>. Acesso em: 29 out. 2018.
- _____. Políticas públicas para educação literária: nem públicas, nem literárias? In: BRANDI-LEONE, Ana Paula Nobile; OLIVEIRA, Vanderléia da Silva (Org.). **Literatura na escola: contextos e práticas em sala de aula**. Campinas: Pontes, 2018, p. 23-38.
- _____. Uma aproximação dialética: memórias poéticas da escolarização. In: PEREIRA, Danglei de Castro (Org.). **Nas linhas de Ariadne: literatura e ensino em debate**. Campinas: Pontes, 2017, p. 273-294.
- _____. Leitura de literatura na formação inicial de professores. In: ALVES, José Hélder Pinheiro (Org.). **Memórias da Borborema 4: discutindo a literatura e seu ensino**. Campina Grande: Abralic, 2014, p. 75-92.
- _____. O perfil do professor que ingressa e se forma no curso de Letras-Português da Universidade Federal do Espírito Santo. **Signum: Estudos de Linguagem**, v. 14, p. 173-193, 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/8381>>. Acesso em: 29 out. 2018.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. 1. Ed. Brasília: Editora da UNESCO, 2009.
- _____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Edu. Soc.**, Campinas, v. 31, n.113, p. 1355-1379, out.-dez, 2010.
- GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger. (org). **Práticas de leitura**. Trad. Cristiane Nascimento, Int Alcir Pícora. 4 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.
- MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In:____ PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, p. 15 – 34, 2009.
- PROGRAMA DE COOPERAÇÃO ACADÊMICA INTERINSTITUCIONAL. **Leitura nas licenciaturas: espaços, materialidades e contextos na formação docente** (projeto). Marília; Passo Fundo; Presidente Prudente; Vitória: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”; Universidade Federal do Espírito Santo; Universidade de Passo Fundo, 2013 [mimeo].
- SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. V14, n.40, jan./abr, 2009
- _____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- VALTÃO, R. C. D. Leitura literária e construção de sentido: prática cultural de consumo cultural. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL, 4., 2015, Presidente Prudente. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/congresso/cellij/css/template/ebook.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2016.

4

Quando a arte é alegre: literatura e educação via Adorno

Leandra Postay

Educação após Auschwitz

A imagem de Auschwitz está presente de forma recorrente no pensamento de Theodor Adorno. Ela é a metáfora última da barbárie. Faz-se central ainda em um dos mais emblemáticos ensaios do filósofo sobre educação: “Educação após Auschwitz” (2012a), no qual ele afirma categoricamente: “A exigência de que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (p. 119). Adorno é um judeu alemão, que assistiu ao nascimento, à glória e à derrocada do nazifascismo, teve amigos, conhecidos e colegas de trabalho por ele vitimados, escrevendo de momentos imediatamente anteriores e posteriores à guerra e também a ela concomitantes (o texto aqui referido é de 1965). A força do significado literal de Auschwitz para ele dispensa explicações. O que a subida do III Reich representou para o ocidente e para a humanidade como um todo estende essa força até o Brasil, trazendo mesmo para a nossa educação aquela exigência já mencionada. Auschwitz como campo de concentração, os seis milhões de judeus assassinados por Hitler e seus comparsas, as vinte milhões de pessoas mortas em decorrência direta ou indireta desse regime, a tecnologia racionalmente voltada para uma política de extermínio já seriam motivo mais do que suficiente para ratificar a proposição adorniana. Mas, ainda que não precise ser mais, Auschwitz não é só isso. Auschwitz é evocada quando lemos que uma garota foi estuprada por 33 homens no Rio de

Janeiro; que 49 pessoas foram baleadas em uma boate gay em Orlando; que 36 morreram devido a atentado no aeroporto de Istambul – e esses são apenas alguns dos episódios de massacre localizados exclusivamente no primeiro semestre de 2016 –; que todos os anos 30 mil jovens são vítimas de homicídio no Brasil, dos quais 77% são negros¹.

Se a situação atual – que, sendo histórica, é ao mesmo tempo parte de um processo que vem de séculos – é de barbárie generalizada, é compreensível a urgência adorningiana de ter a educação como meio para prevenção à continuidade de catástrofes. Por isso, entendendo que “O único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria autonomia [...]; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação” (ADORNO, 2012, p. 125), o filósofo pontua que a educação deve estar focada no “esclarecimento geral, que produz um clima intelectual, cultural e social que não permite tal repetição” (p. 123).

Entretanto, no lugar disso, o que se percebe é um padrão nas instituições de ensino voltado para os interesses do capital, frutos de um sistema para o qual a manutenção da alienação é mais produtiva que o incentivo ao esclarecimento. Em “Para uma clínica da apatia escolar: notas a partir de Freud e Adorno” (2014), Jaime Ginzburg menciona um estudo de Mike Gonzalez sobre a “universidade como uma fábrica dedicada à produtividade”. Nesse espaço, docentes esperariam de seus alunos uniformidade, expectativa cujas razões seriam os parâmetros de mercado, “constituído como um sistema de práticas reprodutivas e padronizadas”, assim como “as necessidades das instituições de ensino”, definidas como “rapidez, quantificação, previsibilidade, linearidade administrativa” (p. 74). Esse modelo é tão presente quanto na educação básica, cada vez mais voltada ao preparo do aluno para o sucesso nos exames vestibulares, portas de entrada para o ensino superior, que, por sua vez, garante o diploma que conduzirá a uma vida profissional financeiramente satisfatória. O objetivo último dessa educação de massas parece ser a perfeita adequação do indivíduo a um sistema econômico totalmente voltado para a produção e a aquisição de bens de consumo. A esse esquema Ginzburg chama “função instrumental da educação”:

A função instrumental da educação, como meio para um fim de mercado, pode ser interpretada como uma “rigidez cadavérica”, como um modo de reprimir

1. Dados da Anarquia Internacional. Disponível em: <https://anistia.org.br/campanhas/jovem-negro Vivo/>. Último acesso: 30 jun. 2016.

qualquer tecido vivo, qualquer pulsão que exponha a vulnerabilidade fantasmática das relações de autoridade escolar, e mostre a nudez dos corpos investidos de autoridade (p. 85).

A repressão do tecido vivo se manifesta, por exemplo, pelo impedimento ao desenvolvimento da autorreflexão que Adorno pontuou como indispensável à contenção da perpetuação da barbárie. A tarefa de refrear o retorno de Auschwitz por meio da educação esclarecedora não seria simples nem sob a tutela do mais sofisticado e libertador projeto pedagógico. No caso da presente estrutura educacional, que sequer empenha esforços em tal direção, há uma quase que completa esterilidade na formação de sujeitos críticos, munidos da autodeterminação necessária para a análise e o afastamento de engendramentos fascistas. Lamentavelmente, a educação após Auschwitz silencia os mortos de Auschwitz, dificultando a imprescindível elaboração².

Literatura e educação

O que teria a literatura a ver com tudo isso? Principiemos por um breve retorno à compreensão que Adorno tem da obra de arte: o alemão, muitas vezes criticado por seu radicalismo, entende que, no cenário que não consegue escapar à barbárie, a arte desinteressada apenas serve à barbárie. Portanto, é vital que, no lugar de se eximir, ela se proponha a problematizar e a desmascarar, questionando o estado geral do mundo empírico. Em “A arte é alegre?”, lemos:

A afirmativa de que após Auschwitz não é mais possível escrever poesia³ não deve ser cegamente interpretada, mas com certeza depois que Auschwitz se fez possível e que permanece possível no futuro previsível, a alegria despreocupada na arte não é mais concebível (ADORNO, 1996, p. 3).

2. Cf. “O que significa elaborar o passado” (2012b), de Theodor Adorno.

3. Adorno retoma um de seus mais conhecidos e polêmicos pensamentos, presente em “Crítica cultural e sociedade” (1998), no qual afirma que escrever um poema após Auschwitz é um ato de barbárie.

Essa proposição reforça um posicionamento corrente na filosofia adorniana quanto ao imperativo de que as obras de arte, por meio da sedimentação da história em seu conteúdo e, sobretudo, em sua forma, sejam críticas em relação ao tempo no qual se inserem. É uma perspectiva que se opõe à concepção naturalizada do artístico como ferramenta propulsora do deleite, que permitiria o escape da realidade sombria. Esse papel que se solidificou no imaginário popular é consequência, em parte, da “situação da indústria cultural”, na qual “a arte é receita para cansados homens de negócio” (ADORNO, 1996, p. 1).

A arte voltada para o entretenimento, cujo único aproveitamento fosse possibilitar a contemplação do belo, a despeito do prazer que pudesse provocar nos homens, não seria, de fato, uma arte alegre, pois

O alegre na arte é [...] o contrário do que se poderia levemente assumir como tal: não se trata de seu conteúdo, mas de seu procedimento, do abstrato de que sobretudo é arte por abrir-se à realidade cuja violência ao mesmo tempo denuncia. [...] *A priori*, antes de suas obras, a arte é uma crítica da feroz seriedade que a realidade impõe sobre os seres humanos. Ao dar nome a esse estado de coisas, a arte acredita que está soltando amarras. Eis sua alegria e também, sem dúvida, sua seriedade ao modificar a consciência existente (ADORNO, 1996, p. 4).

Ou seja, a arte é alegre quando permite que a mistificadora metafísica ceda lugar à história, revertendo o processo de dominação e reificação das massas por meio do esclarecimento frente ao conteúdo de verdade sedimentado na obra. Não cremos em um papel redentor do artista, mas propomos que, sendo uma arma tão poderosa contra a alienação, o objeto artístico bem poderia ser assimilado pelas instituições educacionais na árdua tarefa de impedir o retorno de Auschwitz. Nesse ponto, a literatura, que já possui seu espaço garantido – ainda que nem sempre respeitado – como disciplina obrigatória nos anos do ensino médio brasileiro, poderia ocupar um lugar de destaque.

Assim como no que concerne à arte como um todo, a literatura tem sido considerada por muitos o espaço da palavra pura. Essa visão trata o campo literário como se este nada tivesse a ver com o mundo real, é como se a

literatura fosse um instrumento de esquecimento. Mas a lírica nada tem a ver com a sociedade, e a estética com a ética? No livro *Literatura, violência e melancolia*, lemos:

A convivência com a literatura permite criar um repertório de elementos – imagens, ideias, posições, relatos, exemplos – que interessa para a constituição de orientações éticas individuais e coletivas. Esse repertório, em sua variedade, contribui para um aberto e diversificado debate. A qualidade desse debate é única, porque sua matéria são textos polissêmicos, abertos, cujas possibilidades de interpretação são renovadas constantemente (GINZBURG, 2013, p. 106-107).

Diante dessa capacidade que a literatura possui de viabilizar a formação crítica e a ressignificação do mundo, é limitador que nas salas de aula dos níveis fundamental e médio se fale exclusivamente em períodos literários e autores canônicos, a partir de uma linha do tempo que reforça a perspectiva historiográfica tradicional. A literatura precisa ser, antes de tudo, lida, não apenas mencionada, e analisada sob o ponto de vista das teorias críticas e pós-críticas. No campo da educação, principalmente com Paulo Freire no Brasil, já se falou exaustivamente na necessidade da mudança e da formação de indivíduos que sejam “leitores do mundo”, e a leitura de textos literários muito tem a contribuir com o alcance de tal objetivo. A discussão quanto à relação entre arte e sociedade já acontece com frequência nas universidades, como se verifica por meio de parte da atual produção acadêmico-científica. No entanto, principalmente na formação de alunos de Letras, futuros professores, muito ainda precisa avançar. Em “Idealismo e consciência política em teoria da literatura”, de Ginzburg, lemos:

Existe um descompasso entre a pesquisa acadêmica em estudos literários e a situação do ensino universitário na área de Letras. Embora os últimos trinta anos tenham sido caracterizados por fortes discussões em paradigmas e modelos conceituais, os programas curriculares de Letras têm sido caracterizados de forma predominantemente conservadora, com poucas exceções. [...] os conhecimentos de Teoria da Literatura não podem ser encarados como ideologicamente neutros (2012, p. 22-23).

O autor fala ainda da ampla utilização em graduações de manuais tradicionais de literatura que, muitas vezes, são lidos de forma passiva, o que favorece a formação de profissionais que reproduzirão os valores ali encontrados. Os manuais citados e analisados no texto são de autoria de Vitor Manuel de Aguiar e Silva, René Wellek e Austin Warren, Afrânio Coutinho e Hênio Tavares. Ginzburg ressalta que “a utilização desses manuais no ensino é legítima, desde que acompanhada de posição reflexiva consciente e crítica por parte do professor” (p. 25). E continua, sobre a concepção idealista da literatura:

É como se no universo da investigação literária estivéssemos em um mundo sem conflitos, em que pobreza, guerrilhas e torturas não fazem parte. É notável o contraste entre a concepção de investigação literária desses autores e a concepção proposta pelos pensadores da Escola de Frankfurt. Para estes, cuja produção estava em discussão no Brasil em certos setores da vida intelectual na década de 1970, a articulação entre teoria da literatura, crítica cultural e investigação teórico-política era fundamental (p. 26).

É preciso que essa articulação entre literatura e história seja feita recorrentemente nos cursos de Letras para que a postura em relação ao campo literário possa, futuramente, mudar nas salas de ensino básico do Brasil. É necessário não apenas modificar a forma de análise, mas também a seleção dos textos que serão lidos por alunos, tanto nas escolas quanto nas universidades. Ainda se privilegia a leitura e exposição dos chamados cânones, o que deixa de fora textos relevantes e de qualidade.

Além de a biografia de alguns poucos autores, majoritariamente homens brancos, se sobrepor à leitura de seus textos nas salas de ensino médio, a partir de uma abordagem linear e matemática dos períodos literários, a periodização parece parar na terceira geração modernista. Os concretos são rapidamente vistos, os marginais, mencionados, e os contemporaneíssimos não são sequer lembrados.

O quão proveitoso não seria para a tarefa que Adorno nos deixou, por exemplo, apresentar e debater com nossos alunos e alunas a literatura de testemunho? Essa modalidade de escrita surge após o fim da Segunda Guerra Mundial, com a produção alimentada pela experiência daqueles que haviam

sobrevivido aos campos de concentração. Com o passar do tempo e o avançar dos totalitarismos do século XX, ela se dissemina, ganha novas formas e novas alcunhas. Na América Latina, incluindo o Brasil, cria-se na década de 1960 o termo *Testimonio*, para abarcar as muitas obras, literárias e biográficas, que se dedicavam ao tema das ditaduras militares. Independente de qual seja a vertente, a literatura de testemunho lida sempre com o coletivo, e não com o individual. Ainda que escrita por um, ela é a voz de muitos, vitimados pelos tempos de catástrofes.

Vejamos brevemente um exemplo de um poema testemunhal, de autoria de Francisco Alvim, publicado na antologia *26 poeta hoje*:

QUEM FALA

Está de malas prontas?

Aproveite bastante

Leia jornais; não ouça rádio de jeito nenhum

Tudo de bom

Não volte nunca

(ALVIM *apud* HOLLANDA, 2007, p. 18)

O título do poema acima remete ao típico início de conversa por telefone: “quem fala?”. Os versos apresentam um lado de uma conversa. Verificamos que há um interlocutor que está de partida, já que a afirmação “aproveite bastante” após a pergunta “está de malas prontas?” torna provável que a resposta à questão inicial tenha sido afirmativa. Vemos, a partir do segundo verso, uma série de recomendações do poeta: “Aproveite bastante”; “Leia jornais”; “não ouça rádio”; “Não volte nunca”. O imperativo “aproveite bastante”, somado ao desejo de “tudo de bom”, caracteriza a ida como algo positivo. Simultaneamente, o conselho “não volte nunca” sinaliza que voltar (ou mesmo não ir) é negativo, devendo ser evitado. As afirmações “leia jornais” e “não ouça rádio de jeito nenhum”, por outro lado, parecem se contradizer: as duas mídias mencionadas são veículos de informação. Por que uma deve ser bem-vinda e a outra não? Talvez, em se tratando de uma viagem para o estrangeiro, os jornais locais não trariam informações sobre o país de origem desse interlocutor, enquanto a rádio, sim, já que em alguns casos é possível sintonizar emissoras de rádio internacionais. Uma viagem

pode acontecer por diversos motivos – férias, trabalho e mudança – e ter diferentes destinos – outra cidade, outro estado, outro país. A partir do poema citado, não é possível saber com certeza para onde vai esse interlocutor, com qual objetivo e por quanto tempo. O “tudo de bom” e o “não volte nunca” poderiam indicar uma ida sem previsão de volta. O cenário delineado, de forma geral, sugere que essa viagem providenciará a partida para um lugar melhor, uma realidade mais agradável. Tal análise, confrontada com o contexto político do Brasil na época da produção do poema, acaba remetendo ao exílio – voluntário ou não – e mesmo à fuga a que tantos foram obrigados para garantia da própria sobrevivência. A recomendação é clara: não volte. A ida é liberdade, é a esperança de uma vida em que o “tudo de bom” faz sentido. A volta é sinônimo de repressão. Percebe-se que, mesmo com tão poucas linhas e de forma tão simples, o poema é capaz de abarcar o conteúdo historiográfico. As elipses que o constituem encenam, de certa forma, o silenciamento da expressão naqueles tempos plúmbeos.

Há uma importante questão que Seligmann-Silva elabora de maneira retórica, mas cuja resposta conseguimos encontrar naquele modelo educacional percebido por Ginzburg:

Em que medida ainda seria válido persistir em uma abordagem exclusivamente formalista e poética em um mundo dominado pela ideologia da informação e abalado pela onipresença dos choques [...]? A Estética como campo autônomo do conhecimento existe apenas na qualidade de ideologia estética. Aprendemos que o elemento traumático do movimento histórico penetra nosso presente, tanto quanto serve de cimento para nosso passado, e essas categorias temporais não existem sem a questão da sua representação, que se dá tanto no jornal, na televisão, no cinema, nas artes, como na fala cotidiana, nos nossos gestos, sonhos e silêncios e, enfim, na literatura (2005, p. 64).

A abordagem exclusivamente formalista, provavelmente, mais do que persistência dos docentes, é um desdobramento, que passa muitas vezes despercebido, da educação conformada ao sistema mercadológico. Sabemos que assumir uma luta contra o capital e seus processos de reificação exige esforços maiores

do que aqueles de que dispomos. Temos, entretanto, salas de aula para mediar, alunos a que falar, ouvir e estimular, textos a escrever, livros a ler. Fazamos dos nossos espaços e dos nossos instrumentos de ensino e aprendizagem espaços e instrumentos de resistência, tarefa que se impõe como inadiável em tempos de tamanha fragilidade democrática.

Referências

- ADORNO, Theodor. **A arte é alegre?** (1996). Disponível em: <http://adorno.planetaclix.pt/tador-no6.htm>. Último acesso: 30 jun. 2016.
- _____. Crítica cultural e sociedade. In: _____. **Prismas – crítica cultural e sociedade**. Tradução: Augustin Wernet e Jorge Mattos Brito de Almeida. São Paulo: Ática, 1998. p. 7-26.
- _____. Educação após Auschwitz. In: _____. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2012a. p. 119-138.
- _____. O que significa elaborar o passado. In: _____. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2012b. p. 29-50.
- GINZBURG, Jaime. Idealismo e consciência política em teoria da literatura. In: _____. **Crítica em tempos de violência**. São Paulo: Edusp, 2012. p. 21-39.
- _____. **Literatura, violência e melancolia**. Campinas, SP: Autores associados, 2013.
- _____. Para uma clínica da apatia escolar: notas a partir de Freud e Adorno. In: SARMENTO-PANTOJA, Tânia (org.). **Arte como provocação à memória**. Curitiba, PR: CRV, 2014. p. 73-90.
- HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **26 poetas hoje**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2007.
- SELIGMANN-SILVA, Márcio. Literatura e trauma: um novo paradigma. In: _____. **O local da diferença: ensaios sobre memória, arte, literatura e tradução**. São Paulo: Ed. 34, 2005. p. 63-80.

5

Formação de efetivos leitores: uma prática dialógica polifônica

Luzimara de Souza Cordeiro

A leitura é uma exigência da atualidade. Segundo Micheletti e Brandão (1997), ler é um ato complexo, um processo de compreender o mundo na interação com o outro por meio do código submetido a um contexto. Ler não significa apenas decifrar sinais, mas se pôr co-enunciador e manter um diálogo com o escritor para a construção de sentidos que são construídos na relação de interlocução. Logo, a leitura é um processo cultural e histórico que permite uma relação dialógica entre leitor com o texto e com o autor.

Compreendida dessa forma, a leitura não é um ato solitário, mas um processo de interação verbal, pois por meio dela nos integramos com o mundo e ampliamos nossos conhecimentos, tornando-nos mais críticos e criativos. Isso nos remete ao pensamento de Freire (1989) quando afirma que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, ou seja, compreender um texto é realizar uma leitura crítica. Dessa forma, reconhecer a leitura como prática social, inserida na dimensão simbólica das atividades humanas, estimular a prática de leitura, a fim de se formar efetivos leitores, deve ser compromisso real de todos: das famílias, no incentivo a seus filhos em parceria com a escola; da escola na cobrança para uma formação eficaz de leitores críticos; e da sociedade, privilegiando atividades de leitura, pois, como afirma Cavalcanti (2008), estimular o gosto pela leitura é uma tarefa para além da escola, já que a leitura é imprescindível para o desenvolvimento intelectual, sendo uma necessidade constante para a sociedade.

Desenvolver o hábito de leitura tem de ser um processo constante, que deve começar na família e ser aprimorado pela escola, a fim de ultrapassar os limites da instituição, por ser uma prática social. Neste trabalho, então, por meio das técnicas de pesquisa de cunho bibliográfico, refletiremos, com base na perspectiva dialógica polifônica de Mikhail Bakhtin e na de outros teóricos, de que forma a escola, enquanto uma das responsáveis pela formação de leitores, pode contribuir para essa formação, vinculando leitura à história, à interação social, à articulação com o outro, entre tantas questões inerentes ao ato leitor e, conseqüentemente, à formação de efetivos leitores. Eis o compromisso de todos os envolvidos no processo educacional: contribuir para a formação de efetivos leitores que deem sentido a suas leituras.

A intervenção pedagógica para o desenvolvimento de verdadeiros leitores deve ser um objetivo de todos os envolvidos no processo educacional, um compromisso coletivo. E apesar da formação de leitores não acontecer apenas no ambiente escolar, cabe à escola, e em especial às aulas de Língua Portuguesa, propiciar práticas de leitura por meio de atividades diferenciadas para a aquisição do gosto pela leitura, pois como afirma Marisa Lajolo: “Ou o texto dá sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. E o mesmo se pode dizer das nossas aulas” (LAJOLO, 1982, p. 15). Logo, a formação de leitores pela escola tem um objetivo que vai além da aquisição de boas notas, pois envolve formação cidadã. Exige trabalhar a leitura enquanto necessidade básica de todo cidadão que faz parte de uma sociedade letrada. A leitura deve estar presente em todas as disciplinas escolares como uma ação permanente, pois essa não é uma atividade paralela ao ensino-aprendizagem, mas uma prática inserida nesse processo, pois como afirma Kuenzer (2002, p. 101) “Leitura, escrita e fala não são tarefas escolares que se esgotam em si mesmas; que terminam com a nota bimestral. Leitura, escrita e fala – repetindo – são atividades sociais, entre sujeitos históricos, realizadas sob condições concretas”.

O leitor crítico não é apenas um decodificador de sinais, mas alguém que sabe se posiciona de forma crítica frente às informações que recebe e identificar em um texto suas leituras plurais, para cobrir as lacunas do texto lido com os significados extraídos dessa interpretação devido ao seu conhecimento prévio, às suas inferências. A formação desse tipo de leitor é um processo lento, de estímulos, não de obrigação. Cabe à escola contribuir para essa formação, pois segundo Bamberger (1988), a escola é o local onde identificamos e formamos leitores críticos. Não estamos, contudo, sendo redundantes ao usarmos a expressão “leitura crítica”?

Quando afirmamos que uma pessoa realizou uma leitura, automaticamente isso deveria englobar percepção crítica, mas observa-se, comumente, que

decodificações de textos recebem a denominação de leitura, já que muitos alunos aprendem a “ler” de forma superficial e sem desenvolver raciocínios, sem adquirir conhecimentos. A leitura, todavia, não pode ser vista como um ato mecânico. Saber ler é ser capaz de manter um diálogo com o texto e também com o autor, por meio de uma relação aprofundada com a linguagem e suas significações. Portanto, a leitura exige do leitor muito mais que conhecimentos linguísticos, visto que ler vai muito além da decifração de códigos, pois o texto é um espaço que nos permite a interação verbal, um lugar de manifestação social e discursiva. Quem lê e/ou produz um texto é um indivíduo inserido sócio, político, cultural e historicamente na sociedade. O texto não possui um sentido único que pertence ao autor e deve ser decodificado pelo leitor, sem a preocupação de encontrar significados, pois, conforme Zilberman (2001, p. 53), “Se ler é pensar o pensamento de outro, é igualmente abandonar a própria segurança para ingressar em outros modos de ser, refletir e atuar. É, por fim, apreender não apenas a respeito do que se está lendo, mas, e principalmente, sobre si mesmo”.

Quando falamos em leitura crítica, então, não estamos sendo redundantes. Aquilo que seria um pleonasma passa a diferenciar o verdadeiro ato de ler de uma mera decifração que erroneamente é denominada de “leitura” e praticada por muitos sujeitos que se julgam leitores. Ler amplia a visão de mundo dos sujeitos para que eles participem ativamente da vida em sociedade. Não por acaso, em consonância com Kuenzer (2002, p. 101), ler significar “[...] em primeiro lugar, ler criticamente, o que quer dizer perder a ingenuidade diante do texto dos outros, percebendo que atrás de cada texto há um sujeito, com uma prática histórica, uma visão de mundo (um universo de valores), uma intenção”.

O leitor, por meio de uma leitura crítica, criará outro texto, construído pelas expressões geradas pelos significados extraídos do que foi lido. Isso difere da reprodução mecânica de trechos retirados de um texto e erroneamente denominados de interpretação textual, como prática comum. Para que a leitura seja trabalhada na escola, propiciando realmente condição de libertação, o texto não pode ser usado simplesmente como pretexto para o ensino descontextualizado de gramática, o que, para Geraldi (1997, p. 170),

[...] faz do texto um meio de estimular operações mentais e não um meio de, operando mentalmente, produzir conhecimentos. Não há perguntas prévias para se ler. Há perguntas que se fazem porque se leu.

E é muito freqüente os alunos lerem primeiro as perguntas que seguem ao texto de leitura do livro didático para encontrarem alguma razão para o esforço que farão.

Isso evidencia que a escola, mesmo não sendo a única responsável para a formação de leitores críticos, deve repensar as práticas pedagógicas que subsidiam o ensino de leitura e buscar um ensino realmente satisfatório. Afirma Freire (1995, p. 83): “[...] devemos constantemente avaliar a prática, pois é impossível uma prática que não seja avaliada, visto que a avaliação corrige, melhora a prática, aumentando nossa eficiência”. E, sendo a escola um espaço de aprendizagem, estímulo e consolidação da leitura, cabe à instituição escolar a obrigação de avaliar sua prática e aperfeiçoá-la com vistas à formação de leitores críticos.

É importante, então, práticas de leitura capazes de preparar leitores para participar ativamente da sociedade e transformá-la. Precisamos de professores que sejam mediadores, que enxerguem e valorizem o caráter social da leitura, onde se trocam gostos, opiniões e valores que pertencem a todo um conjunto sócio-cultural e não apenas ao autor do texto ou ao leitor. Por meio da leitura crítica, o leitor será capaz de ultrapassar os limites do texto, compreender melhor o mundo e, assim, ter uma verdadeira participação política, social e cultural, uma vez que “Dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (SILVA, 1983, p. 23).

Destacar os significados absorvidos de um texto envolvem sistemas interacionais, onde tanto o leitor quanto o escritor se relacionam, interagem um com o outro. E destacar, também, o caráter social do ato de ler, já que por meio da leitura trocam-se valores, gostos que pertencem (ou não) a um conjunto sócio-cultural. O papel do leitor, conforme a concepção de Bakhtin (2003), é o de construtor de sentidos, pois toda compreensão é rica de respostas e, de uma forma ou de outra, a produz.

A linguagem é um instrumento de interação social que, de acordo com Bakhtin, citado por Brai e Melo (2008, p. 65), “[...] é concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social, que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos”. Nessa concepção de linguagem, que mostra a palavra em toda atividade humana,

encontra-se o conceito de dialogismo de Bakhtin, que é a relação de sentidos entre enunciados social e ideologicamente situados.

O semiólogo russo enfatiza que apenas por meio da enunciação a língua se realiza. Para Bakhtin (2003, p. 265), “[...] a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”. Bakhtin deu ênfase às variadas manifestações da linguagem em situações concretas, concebendo a linguagem não só como um sistema abstrato, mas como uma construção coletiva, de diálogos complexos e que nunca se interromperão. De acordo com o estudioso (2006, p. 127),

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações.

A dialética bakhtiniana é dialógica, pois é vinculada com a história, a totalidade, a interação social. Ele possui uma imagem pluralista do mundo e também polifônica. Bakhtin concebe a realidade como contraditória e em permanente transformação, seu objeto está sempre em processo, ele não se submete ao imutável, pois trabalha com uma filosofia do movimento, por isso fez da dialética seu método de fundamentação teórica. É justamente por isso que para Bakhtin o signo lingüístico é ideológico e social, e por isso não tem um significado, mas infinitas significações nas variadas situações reais em que for usado por interlocutores social e historicamente localizados, pois “[...] o colorido expressivo só se obtém no enunciado, e esse colorido independe do significado de tais palavras, isoladamente tomado de forma abstrata” (BAKHTIN, 2003, p. 292).

A língua, sendo assim, existe na comunicação real, integrada à vida humana, na interação verbal que acontece por meio da enunciação. O sujeito bakhtiniano é dialógico e incompleto, sempre buscando sua completude, por meio de uma formação com alteridade. O mundo semiótico do sujeito, segundo Bakhtin, citado por Fiorin (2008, p. 166), “[...] é construído com os outros, o eu existente por meio do diálogo, num dialogismo entre discursos, já que o interlocutor existe apenas enquanto discurso”.

A formação do leitor crítico, a aproximação entre leitor e texto, o prazer pelo ato de ler, mesmo sendo uma necessidade que vai além da escolarização, exige das escolas e, conseqüentemente dos professores, uma enorme responsabilidade para aprimorar essas relações entre leitura e indivíduos, pois “Ler e escrever são trabalhos. A escola é um lugar de trabalho. Ler e escrever são trabalhos essenciais no processo de aprendizagem” (POSSENTI, 2008, p. 49). Logo, a escola é um espaço fundamental para a formação de leitores e o incentivo ao hábito da leitura. Ler envolve diferentes objetivos, produz vários efeitos, modifica as ações do leitor diante do texto. São práticas que a escola precisa privilegiar.

No contexto de um projeto de educação democrática vem à frente a habilidade de leitura, essencial para todos que participam da sociedade moderna, que tem na escrita o seu código oficial. A escola, tão inserida nesse contexto, deve contribuir para uma leitura eficaz, significativa, e não para uma “leitura” alienada, que se resume à mera decifração de símbolos, pois como assevera Bakhtin (2003, p. 328) “[...] se não esperamos nada da palavra, se sabemos de antemão tudo o que ela pode dizer, ela sai do diálogo e se coisifica”.

Os verdadeiros leitores interferem e respondem ao texto, dão um propósito às suas leituras, fazendo-as produção de sentido, pois “[...] se assim não fosse, não seria interlocução, encontro, mas passagem de palavras em paralelas, sem escuta, sem contra palavras: reconhecimento ou desconhecimento, sem compreensão” (GERALDI, 1997, p. 167). Dessa forma, para a formação de sujeitos leitores críticos, a leitura deve acontecer a partir de interações verbais, pois é por meio do cruzamento de vozes que os sentidos se formam e o conhecimento é produzido. O mediador pode e deve ser uma dessas vozes para efetivação da interlocução. Precisamos, por isso, de práticas pedagógicas que sejam eficientes, que explorem a leitura de vários tipos de texto, pois os alunos, enquanto cidadãos, precisam estar preparados para interpretar qualquer tipo de texto, e de qualquer gênero textual, a fim de extrapolar todas as possibilidades de leitura. Deve ser objetivo maior das instituições de ensino formar não apenas leitores, mas efetivos leitores críticos, estimulando-os para uma leitura significativa e prazerosa, com leitores conscientes, autônomos e envolvidos no processo para a aquisição de novos conhecimentos.

O ato de ler não se reduz apenas a um ato intelectual, mas também, a um ato de cidadania que auxiliará para uma permanente leitura de mundo, propiciando aos indivíduos o “[...] desenvolvimento da consciência crítica de

como a linguagem reflete as relações de poder na sociedade através das quais se defrontam leitores e escritores” (MOITA LOPES, 2002, p. 143), pois ler o mundo consiste em compreendê-lo, nele interferir e atuar criticamente. Com intervenções significativas, o professor deve fazer de suas aulas ambientes de aprendizagem ativa, criando oportunidade para que seus alunos produzam conhecimento por meio da leitura, e participem criticamente da sociedade.

Os professores devem ignorar um ensino mecanizado, passivo e descontextualizado, sem a finalidade de formar alunos críticos, pensantes e com desenvolvimento de habilidades comunicativas. Antes, devem “[...] fazer com que o ensino [...] deixe de ser visto como a transmissão de conteúdos prontos, e passe a ser uma tarefa de construção de conhecimentos por parte dos alunos” (POSSENTI, 2008, p. 95). Eis o motivo de as instituições de ensino e o fazer didático-pedagógico serem embasados pela concepção bakhtiniana dialógica polifônica da linguagem. Além disso, a teoria deve se efetivar por meio da prática, em uma perspectiva também dialógica, tendo o signo pensado no discurso, em práticas pedagógicas adequadas à formação de leitores críticos, pois, caso contrário,

[...] o ensino da leitura [...] [torna-se] um empreendimento de risco se não estiver fundamentado numa concepção teórica firme sobre os aspectos cognitivos envolvidos na compreensão de texto. Tal ensino pode facilmente desembocar na exigência de mera reprodução das vozes de outros leitores, mais experientes ou mais poderosos do que o aluno (KLEIMAN 1998, p. 61).

Ora, o ensino de leitura não pode, tampouco deve representar uma mera reprodução de vozes monofônicas. O ensino de leitura de ser fundamentado nas instituições de ensino em práticas dialógicas polifônicas, a fim de que os alunos concluam a Educação Básica sendo efetivos leitores, cidadãos preparados para participar efetivamente da sociedade da qual fazem parte, visto que a leitura é um dos alicerces para a plena cidadania.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1988.
- BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado/enunciado concreto/enunicação. In: BRAIT, Beth. (Org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- BRANDÃO, H. H. N.; MICHELETTI, G. Teoria e prática da leitura. In: CHIAPPINI, L. (Org.) **Aprender e ensinar contextos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1997.
- CAVALCANTI, Mônica. Ler e compreender... eis a questão. **Revista Construir Notícias**. n. 38–Ano 07–janeiro/fevereiro 2008. Circulação Nacional.
- FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, Beth. (Org.) **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2008.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- _____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 30. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: Teoria e Prática**. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 1998.
- KUENZER, Acácia (Org.). **Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3. ed. Cortez, 2002.
- LAJOLO, Marisa. **Usos e abusos da literatura na escola**. Rio de Janeiro: Globo, 1982.
- _____. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 18. ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2008.
- ZILBERMAN, Regina. **Fim do livro, fim dos leitores?** Ponto Futuro. São Paulo: SENAC, 2001.

6

Em defesa do direito de ler

Célia Sebastiana Silva
Vivianne Fleury de Faria

Entre os direitos imprescritíveis do leitor apontados por Pennac (2008), como o direito de não ler, de pular páginas, de não terminar o livro, de ler qualquer coisa, incomoda-nos não exatamente o fato de o autor, narrando “como um romance”, defender esses direitos, mas o modo como tem sido lido e interpretado, sobretudo, quando se discute o direito de ler na escola. Segundo nosso entendimento, à parte os argumentos bem fundados e a defesa árdua desses direitos, parte deles merece uma reflexão mais aprofundada, sobretudo quando o assunto ler ocupa o contexto escolar. O presente trabalho problematiza a leitura literária e apresenta reflexões sobre o direito, o dever e a necessidade de se colocar o leitor no contato rigoroso com o texto literário.

Em contramão à posição de Pennac, vários são os autores que ressaltam a necessidade de um trabalho de mediação por parte do professor de Educação Básica, a fim de tornar o aluno um leitor literário e, bem entendido, este trabalho prevê a indicação pelo docente de obras relevantes da literatura que devem, sim, ser lidas por inteiro. Entre eles destacam-se Calvino (2007), Regina Zilberman (2016) e Candido (2004). Para este, numa sociedade estratificada, a fruição da literatura também se estratifica de modo alienante. Cabe, então, à escola o papel de democratizar o acesso do aluno ao patrimônio literário e garantir-lhe o direito de ler, sobretudo, por meio da mediação salutar do professor nesse processo. De fato, o autor demonstra que somente na escola poderia reverter-se um quadro de pouco acesso do público em geral aos bens culturais uma vez que

[...] na maioria dos nossos países há grandes massas ainda fora do alcance da literatura erudita, mergulhando numa etapa folclórica de comunicação oral. Quando alfabetizadas e absorvidas pelo processo de urbanização, passam para o domínio do rádio, da televisão, da história em quadrinhos, constituindo a base de uma cultura de massa. Daí a alfabetização não aumentar proporcionalmente o número de leitores da literatura, como a concebemos aqui; mas atirar os alfabetizados, junto com os analfabetos, diretamente da fase folclórica para essa espécie de folclore urbano que é a cultura massificada (CANDIDO, 2016, p. 3).

Com efeito, em seu já muito conhecido artigo “Direito à literatura”, Candido (2004) defende a literatura como um bem incompressível, tão importante quanto os que garantem a sobrevivência física como casa, comida, saúde, posto que o texto literário garantiria a integridade espiritual em nível decente, além de atestar o seu poder humanizador. A defesa do direito à literatura empreendida por Candido é veemente em evidenciar uma estratificação social que acaba por se estratificar também no usufruto da literatura uma vez que destina a “alta” literatura a uma minoria e a literatura de massa à classe pobre. Mas “ter direito à” não significa necessariamente “desfrutar de”. Comumente se percebe na instância da escola que o aluno é usurpado do direito de ler o texto literário em seu sentido mais pleno. Neste sentido, também para Zilberman

A leitura acontece quando a imaginação é convocada a trabalhar junto com o intelecto, responsável pelas operações de decodificação e entendimento de um texto ficcional. O resultado é a fruição da obra, sentimento de prazer motivado não apenas pelo arranjo convincente do mundo fictício proposto pelo escritor, mas também pelo estímulo dado ao imaginário do leitor, que assim navega em outras águas, diversas das familiares a que está habituado (2016, p. 8).

Para a autora, cabe à escola o papel de introduzir e estimular o gosto pela leitura literária, mesmo com as condições de pauperadas de professores e escola, mesmo e apesar do alcance cada vez maior de outros tipos de mídias sobre o aluno, pois que

[...] dúbia, a literatura provoca no leitor um efeito duplo: aciona sua fantasia, colocando frente a frente dois imaginários e dois tipos de vivência interior; mas suscita um posicionamento intelectual, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo afastado no tempo ou diferenciado enquanto invenção, produz uma modalidade de reconhecimento em quem lê. Nesse sentido, o texto literário introduz um universo que, por mais distanciado da rotina, leva o leitor a refletir sobre seu cotidiano e a incorporar novas experiências (cf. ISER, 1993). A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto. Por isso, trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial. Essas têm seu sentido aumentado, quando contrapostas às vivências transmitidas pelo texto, de modo que o leitor tende a se enriquecer graças ao seu consumo (ZILBERMAN, 2016, p. 6).

É certo o papel fundamental da escola como espaço de promulgação de mobilidade social, ainda que tenha desempenhado historicamente a função oposta, atendendo às imposições indiretas das elites, sobretudo nos países subdesenvolvidos, mas também em países europeus. Com efeito, são adequadas as palavras de Bourdieu sobre a França, para quem, ao contrário de minorar ou pelo menos relativizar ou suavizar as diferenças sociais, a escola tem desempenhado a função de ratificar essas diferenças e até de autenticá-las, uma vez que, tratando os desiguais com iguais oportunidades e tratamento só legítima essas desigualdades, chanceladas pela pecha de “mérito individual”. Nas palavras do autor:

É provavelmente por efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de

legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (BOURDIEU, 2007, p. 41).

A fim de fugir desta cilada imposta pelos currículos escolares, cabe ao professor criar estratégias, no que tange ao ensino de literatura, a fim de que alunos provenientes das mais variadas situações socioeconômicas, com heterogêneos “capitais culturais”¹ possam usufruir do direito à literatura, o qual pode, por si só – segundo o que aqui se defende – pode levar os alunos à possível emancipação, uma vez que o capacitará ao senso crítico e à relativização de seu lugar social.

Dentro do triste quadro da educação nacional, de escolas e professores de-pauperados, ainda em declínio diante dos últimos “ajustes” impostos à educação, há escolas que são espaços privilegiados para educação no Brasil, como os Institutos Federais de Educação e os antigos colégios de aplicação, hoje, Centros de Ensino e Pesquisa. Esse é o caso, por exemplo, do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado à Educação (CEPAE /UFG). Trata-se de uma escola de ensino básico que é também uma das unidades da Universidade Federal de Goiás.

Nesta escola os professores são da carreira de magistério superior, como os demais da universidade – ainda que sofram mais com a política de produção intelectual imposta a estes docentes pelas especificidades do ensino básico – têm remuneração e principalmente condições de trabalho muito superiores às dos seus pares da escola pública estadual e municipal. Sobretudo no Cepae, tem-se liberdade relativa na escolha dos nossos currículos, conteúdos e métodos de trabalho.

De fato, nesta escola, a equipe docente do Departamento de Português vem adotando a estratégia de, por um lado, valorizar o gosto literário do aluno e, por outro, difundir as obras literárias. Para tanto, por ano são indicadas para leitura quatro obras literárias, uma para cada bimestre, e o aluno deve escolher quatro de sua preferência, o que redundará em duas obras por bimestre. Atentando para o verbo “deve”, sim, o aluno deve ler uma obra literária indicada pelo professor e uma de sua escolha a cada dois meses. No caso das leituras indicadas, o

1. Capital cultural: conceito de Bourdieu.

principal critério é o estético, no sentido de que se refutam obras de puro apelo mercadológico, a não ser quando o objetivo aponta para uma discussão sobre isso. Considera-se também para a indicação a tentativa de abranger a maior variedade possível de gêneros - romance, drama, contos e poesia -; opta-se quase sempre por um clássico, no sentido borgiano de um livro “em que as gerações de homens, urgidadas por razões diversas, lêem com prévio fervor e com uma misteriosa lealdade” (BORGES, 2003, p. 169). Esse conceito nos dá certa convicção quanto à exigência do “dever ler”, pois, se o aluno leitor desconhece minimamente a obra clássica, como irá fazer parte dessa geração que lê com prévio fervor? A escola deve franquear ao aluno o direito de ler e a contrapartida é o dever de ler. Ainda na esteira da defesa dos clássicos e do direito de ler, Calvino (2007) afirma que cabe à escola fazer com que o leitor conheça um certo número de clássicos e, a partir deles, faculta-se-lhe reconhecer os “seus” clássicos: “A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola” (2007, p. 13). A escola de que aqui se fala cumpre a sua obrigação e, mais que isso, faculta também a possibilidade de escolha.

Como professores de literatura, compromissados com o que se julga, repete-se, um direito inalienável do aluno, o de apropriar-se de um bem cultural que é já seu, que deve capacitá-lo minimamente para colocar-se frente e dentro do mundo social, não cabe, presume-se, ao professor “facilitar” a leitura de textos literários e mesmo os não literários pelo aluno. O estudo de fragmento de obras literárias é profundamente criticado pelos professores de Língua Portuguesa desta instituição por acreditarem que mutilam tanto a mensagem latente quanto a subliminar do texto e, principalmente, comprometem inalienavelmente seu componente estético – o que é mais grave. Este é, segundo entende-se, o pior defeito dos livros didáticos, o de apresentar enxertos de texto literário para apreciação e análise. Mesmo a análise de um poema sem o seu conjunto ou de um conto não parece ideal para se chegar à apreensão de seus meandros intrínsecos ou extrínsecos – o melhor sempre será ler a obra na íntegra. Até mesmo porque, como defende Candido (2004), toda obra literária é um objeto construído que sai do caos e ganha uma coerência, uma forma, uma ordem em um todo articulado. E esse caráter de coisa organizada é um “fator que nos deixa mais capazes de organizar nossa própria mente e sentimentos”. Ler “fragmentos”, “pular páginas”, “não terminar a leitura” é uma forma de negar ao leitor o direito de se organizar e de organizar o seu mundo de uma forma mais humanizada, ainda que por um processo difuso e inconsciente, como quer Candido (2004).

De fato, seria possível ler um fragmento de *Otelo*, de Shakespeare, e perceber o drama do protagonista, dividido entre seu amor e a perfídia de Iago; poderia o leitor tomar partido na eterna disputa entre Bentinho e Capitu em *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, quanto ao possível adultério desta; como poderia o jovem leitor entender o drama vivido pela família de retirantes de *Vidas Secas* ou Morte vida Severina lendo apenas um capítulo ou fragmento destes verdadeiros clássicos da cultura ocidental? A leitura literária, crê-se, demanda certo esforço e persistência, mas sua eficácia estética depende destes e leva ao aprimoramento do gosto e consequente prática e gosto permanentes.

A fim de demonstrar este ponto de vista conjunto dos professores de Língua Portuguesa serão apresentadas algumas experiências de leitura que colocam o aluno leitor em um papel ativo no usufruto do texto literário em todas as suas potencialidades.

Não nos cabe aqui (como não cabe no espaço deste texto), apresentar com minúcia as experiências de práticas leitoras desenvolvidas no CEPAE, mas faz-se pertinente, ainda que alusivamente, exemplificar o porquê da defesa do direito de ler literatura na escola. Das nossas experiências, vale expor práticas simples, previsíveis, mas eficazes na efetivação da leitura. Uma delas consiste em sentar com os alunos em círculo e ler os textos compreensivamente, desvendando os sentidos, as cifras, a sugestividade e para fugir à clássica e tão criticada “prova sobre o livro lido”, recorre-se, às vezes, a propostas de produção textual mais criativas como a de elaborar uma entrevista com o autor do texto, a partir dos dados encontrados na obra lida; a de escrever cartas ao autor do livro lido, dentre outras. Nesse caso, é possível verificar a efetividade da leitura com leveza e sem o necessário peso do temido “questionário”. Em outras situações, coloca-se a literatura diálogo com outros discursos, como, por exemplo, traduzir os poemas de João Cabral de Melo Neto em fotografia. É aparentemente simples essa experiência, mas traduzir em imagem um poeta eminentemente conceitual exige perspicácia e agudeza de percepção leitora, bem como uma refinada educação do olhar e os alunos, desafiados a fazê-lo, redescobriram o texto poético e dele se apropriaram. Além do trabalho rigoroso de fruição do texto na sala de aula, os projetos de leitura no CEPAE articulam-se, em muitos casos, a experiências que se ampliam para toda a escola em projetos maiores como é o caso de um festival de poesia denominado *Pipoesia*, que além de abranger toda a escola, acaba por envolver também a comunidade em torno da leitura de poesia.

Enfim, espera-se que se tenha demonstrado minimamente que o direito de ler na escola é inalienável e, além de direito do aluno, é dever do professor de Língua Portuguesa garanti-lo, apesar de todas as contingências contrárias. Afinal, o sentido de uma leitura literária profícua só existe verdadeiramente quando faculta ao aluno leitor a possibilidade de desenvolver a sua autorreflexão crítica, o aprofundamento da sua subjetividade, uma formação humana, ética e estética que efetivamente possa emancipá-lo como cidadão e possibilitar-lhe, socialmente, a conquista plena da autonomia. Essa é a razão da nossa defesa do direito de ler completamente (sem pular páginas), ler ao cubo, ao quadrado, à décima potência na escola.

Referências

- BORDIEU, P. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In: _____*. **Escritos de educação**. Organizadores Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BORGES, J. L. **Obras completas II**. Rio de Janeiro/São Paulo: Globo, 2003.
- CALVINO, Í. **Por Que Ler os Clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. *In: Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.
- SANTOS, F.; NETO, J. C. M.; RÖSING, T. M. K. **Mediação de leitura**. Discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009.
- TODOROV, T. **A literatura em perigo**. São Paulo: Difel, 2009.
- ZILBERMAN, R. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**. n. 14 Dez. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376/54486>. Acesso em: jul. 2016.

7

Leitura literária de poesia - um diálogo com Even-Zohar

Adriano da Rosa Smaniotto

Há diversos entraves que impossibilitam o êxito da leitura literária, muitas vezes difusos e mesclados nas diversas situações em que tal prática é concebida. As professoras Maria Amélia Dalvi, Neide Luzia de Rezende e Rita Jover-Faleiros, em livro organizado recentemente (DALVI; REZENDE; JOVER-FALEIROS, 2013), apresentam várias facetas do problema, bem como a necessidade de mudança de concepções e práticas. A ditadura do tempo e do espaço; a ênfase na história da literatura e não da leitura literária; a fragmentação do texto literário; a divisão da disciplina em Produção Textual, Análise Linguística e Literatura; entre outros problemas, delineiam um quadro que vem

[...] coroar uma história de “fracasso” e de “insucesso”, reiterando a ideia de que a literatura é algo para gente genial (que consegue entender aquilo que é algo incompreensível para a maioria), “ociosa” (que tem tempo de ficar discutindo o sexo dos anjos) ou “viajante” (que delirando/inventando/imaginando coisas onde não há nada para ser visto/percebido) (DALVI, 2013, p. 75).

Esta perspectiva, consoante ao extenso debate sobre o tema, ainda recente, implica na tentativa de resolução, do refletir acerca de possíveis saídas aliadas ao entendimento do contexto atual em que a leitura se dá: uma sociedade consumista, na qual o livro é também um produto e, por sua vez, tornará produto as práticas

a ele relacionadas. Itamar Even-Zohar, teórico interessado pelos polissistemas culturais, afirma que:

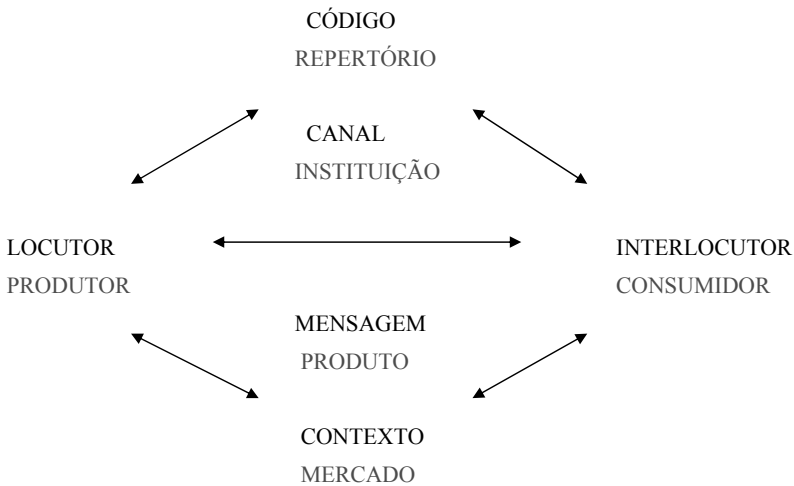
A regular school, for instance, is a branch of “the institution” in view of its ability to endorse the type of properties that the dominating establishment (i.e., the central part of the institution) wishes to sell to students. But it is also the actual market which sells these goods. Teachers actually function as agents of marketing, i.e., marketers. The marketees, those to whom the goods are targeted, who willy-nilly become some sort of consumers, are the students. The facilities, including the built-in interaction patterns, which are made available by the school, actually constitute the market *strictu sensu*. However, all of these factors together may, for the sake of a closer analysis, be viewed as the “market” (EVEN-ZOHAR, 2010, p. 34).

Ou seja, a escola e suas práticas podem ser vistas numa análise mais próxima como partes de um mesmo mercado, estrita e metaforicamente. Pensar a leitura literária nesse âmbito, permite entrever as relações mercadológicas que a condicionam, muitas vezes negligenciadas, ou mesmo, aceitas como “naturais” devido à eficácia do capitalismo enquanto sistema hegemônico, como ensinou Marx. Os alunos são conduzidos à escola com o intuito de serem tratados da melhor maneira possível, pois são clientes que compram conhecimento, um dos produtos mais vendidos atualmente. Porém a escola é feita para satisfazer ao comprador – os pais, no caso – tornando a relação ensino-aprendizagem bastante suscetível e superficial. Mais ainda, esta relação não pode ser difícil, truncada; nessa ótica, reprovações, repreensões, questionamentos são entendidos como uma incapacidade de atendimento ao cliente, como um empecilho para o seu bel-prazer de consumir.

O esquema de Zohar

Recentemente, Itamar Even-Zohar, interessado em pensar os polissistemas culturais, no que concerne às dinâmicas, relações e trânsitos dos bens culturais, revisita o esquema de Jakobson (2007) acerca da linguagem, dando-lhe outros termos – categorias mais amplas – para que se possa entender a

troca intercultural na sociedade de consumo em que todos estão inseridos. Entendendo as relações de consumo como linguagem, Zohar pensa outros elementos capazes de elucidar a via em que se dão tais interações, sua efetiva mobilidade ou não. Para pensar as transferências de um bem de uma cultura para outra e, mais além, as interferências decorrentes de tal processo, o teórico estabelece macrocategorias mais condizentes com a noção de polissistemas. Nesta perspectiva, os bens (o produto) estão sujeitos aos seguintes elementos: produtor, consumidor, instituição, repertório e mercado. Graficamente, os dois esquemas, para fins de comparação, ficariam assim superpostos:



A eficácia do esquema para tratar das estratégias que movem as leis de mercado é acachapante, uma vez que numa escala macro terminologias como repertório e instituição dão conta das “promessas” oferecidas por quaisquer bens, por meio de seus respectivos promotores, tudo isso inserido na relação de mercado. Tal viés permite entender a mobilidade dos bens culturais – quaisquer que sejam – ao possibilitar a cartografia de lugares menos ou mais viáveis, travas, barreiras, impedimentos, acessos, fluxos e rotas mais apazíveis, atalhos e congestionamentos. Em termos de leitura literária, alguns aspectos que a constituem – o autor, o poema, o professor, o aluno, a escola, o ensino como um todo, podem ter seu “trânsito” olhados sob tal viés.

O(s) autor(es)

Correlato ao locutor de Jakobson e ao produtor de Zohar, o autor representa para a leitura literária a parte de um sistema que não condiz com a realidade diária do adolescente, uma vez que os autores escolhidos para a leitura literária sucumbem à força que a tradição ainda exerce no ambiente escolar. Como afirma Zohar, influem nesse domínio também o mercado e as instituições que o cercam, conforme a interdependência dos elementos. Ainda é muito presente uma historiografia literária pautada na literatura representada pelo cânone nacional, pouco aberta à poesia ameríndia, à poética negra ibero-americana, à poesia oral e à literatura de cordel. Pouco se vê, nas salas de aulas, apesar de mencionada nos programas, a real presença de autores que destoem do que se convencionou chamar de literatura, inclusive de regiões mais distantes, como a região Norte, por exemplo.

Pouco se tem feito, inclusive, neste sentido: os autores são tratados mais como representantes de uma história da literatura, e não vistos como entidades dinâmicas dentro do processo de leitura, uma vez que se repetem esquemas prontos com características pré-concebidas acerca de suas obras, perpetuando a repetição de enunciados que os definam, além do consequente afastamento de outras possibilidades de leituras e recortes. Aprende-se a ler a reação do docente e que resposta dar diante desta, para que, apoiado no lugar-comum da análise, repita-se mais do mesmo.

Em meio a esta turbulência, o aluno adentra o meio escolar carregando seus romances de vampiros, suas *fanfictions*, sua letra de rap e funk apoiada pela rima, mas carente de uma “ponte”, de uma mediação com aquilo que se chama literatura, num ambiente que precisa ser cibernético e pirotécnico para que o consumidor não se aborreça.

O aluno lê o que lhe cabe e o mercado lhe dita, enquanto na escola lê o que lhe impõem. Sobre a questão, Neide Luzia de Rezende salienta, que a leitura literária não obrigatória, feita por vontade própria, promove uma identificação, pois

Lemos o que gostamos de ler, seja porque temos um gênero preferido – suspense, policial, romance, poesia, crônicas etc. -, seja porque recebemos uma indicação de uma obra por parte de alguém cuja opinião

respeitamos; também porque a obra faz sucesso, ou então porque queremos reler... (REZENDE, 2013, p. 108).

Nessa perspectiva, é absurdo afirmar que os alunos não leem, basta olhar para o consumo frenético de romances cujas temáticas estão bem ao gosto adolescente: paixões proibidas, mundos fantasiosos e trama de aventuras e suspenses cujos protagonistas lhes permitem certa identificação. O que se pode afirmar é que eles leem pouco o que se entende por alta literatura, mas muito mais por falta de incentivo e mediação, do que por repulsa. Decorre disso a necessidade de se pensar em práticas que conciliem o mundo do aluno com seu horizonte de leituras, e o mundo que se quer ofertar ao discente, preferencialmente o mais inédito e estranho possível, a fim de que seja estimulada sua percepção e sua reflexão por meio da dificuldade e da surpresa. Também é necessário estabelecer uma mediação em tal processo, a fim de conduzi-lo de suas leituras para outras, tão ricas quanto. Nesse sentido, formar leitores é uma expressão muito séria, porque para isso é preciso ler, “livre dos simulacros” e dos “chavões da história literária” (REZENDE, 2013, p. 108).

O aluno

Nesta ótica, o aluno representa a categoria mais esquecida, a mais negligenciada na leitura de literatura na escola. Sua interpretação é sempre conduzida para que repita fórmulas já consolidadas pela crítica; seu tempo de leitura não é respeitado; sua leitura compartilhada não é bem-vinda, minando a polissemia do texto literário; suas leituras – realizadas exaustivamente em ambientes diversos – não condizem com as leituras propostas em sala; seu espaço/tempo não é respeitado; a grade curricular do ano letivo não favorece a leitura; o conteúdo programático está voltado para exigências pautadas nas notas bimestrais e nos vestibulares; seus livros baixados em *smartphones* são considerados inconvenientes à aprendizagem; seus poemas nunca foram lidos em sala; seus poetas preferidos não são conhecidos pelo docente; seus sentidos não são despertados no ato de ler; sua afetividade não é levada em conta. Ainda sobre a questão, importa destacar que há leitores em outros meios cibernéticos; que abundam as visitas em sites de poesia na net; bem como a produção e a recepção por meio de blogs, sites e redes sociais. Pensar que o adolescente não lê traduz uma consciência preconceituosa e deslocada, pois

quem afirma isso está pautado num jogo de valores bastante parcial, que elege a literatura canonizada como exemplo e esquece das outras manifestações. O que não quer dizer que não se deva ler o cânone, pois é por meio do desafio com o diferente, conciliado ao repertório trazido pelo discente, que se chegará às diferentes oportunidades para se despertar o gosto.

O poema

O poema pode ser pensado como produto no esquema de Zohar. Nesse paralelo, pensá-lo dentro dessas perspectivas revela um “produto às avessas”, dada a maneira como é rejeitado pela sociedade de consumo, como verdadeiro inutensílio numa sociedade criada para o uso e para o lucro. Leminski advertia para o aspecto *in-útil* da linguagem, ressaltando que por meio de práticas que não visam ao lucro imediato, pode se dar o ganho de objetos novos, com outros fins:

[...] a poesia é o princípio do prazer no uso da linguagem. E os poderes deste mundo não suportam o prazer. [...] O lucro da poesia, quando verdadeira, é o surgimento de novos objetos no mundo. Objetos que signifiquem a capacidade da gente de produzir mundos novos. Uma capacidade in-útil. Além da utilidade (LEMINSKI, 2014, p. 47-48).

Na sala de aula, o poema é um reflexo dessa sociedade: pouco consumido, quase nunca lido e, quando lido, realizada tal leitura de forma fragmentária. Essa fragmentação ao se ler poemas, bem como a pouca presença de poemas nos materiais didáticos e no repertório do professor é praxe.

De fato, ler poesia é muito difícil, inclusive, para professores e alunos de Letras. Mas quem lê poesia, lê qualquer tipo de texto, no sentido de que o cabedal intelectual necessário para se entender cada autor em sua poética e a rica e diversificada experiência com a linguagem marcam um rito de passagem, uma prova dos nove, que aparelha a leitura de outros gêneros, literários ou não.

Ao se ler poemas, o potencial interpretativo é exigido de forma aprofundada, uma vez que no poema muito há, em termos de sentido, para se completar. Aprende-se a ler poemas, quando são lidos poetas diversos.

Nesse sentido, cada poeta exige o aprendizado de sua poética, portanto quanto mais poemas lidos, mais domínios de poéticas e, por conseguinte, mais capacidades de reconhecimento diante de outras linguagens. Assim, seu trânsito está diretamente prejudicado por um descaso estético-cultural aos olhos do mercado, por um lado e, por outro, por um desprezo e uma inabilidade de se efetivar enquanto mensagem portadora de potencial transformador.

Tudo isso se deve à demanda de um mercado que não vê no poema um sentido rentável, mas crê, contraditoriamente, no acesso à educação enquanto bem mensurável na esfera social.

O professor

Zohar adapta a categoria canal de Jakobson à noção de instituição, mais adequada para entender as diversas mediações entre o produtor e o consumidor, em virtude da autoridade e poder que diversas instituições exercem sobre os itens de consumo. Por exemplo, em termos de literatura, as livrarias, editoras, revistas literárias, universidades e escolas são os locais que determinam o que se consome, no caso, o que se lê. Transposto para o micro-organismo escolar, o professor representa o porta-voz dessas instituições e, também, a própria instituição, pois “delimita as normas, sancionando umas, negando outras” (EVEN-ZOHAR, 2010, p. 32).

É assim que recentemente tem sido comum a obliteração da leitura de poemas em sala, domínio aquém do perfil do profissional de Letras. Com a ênfase em currículos menos práticos e pouco voltados à leitura propriamente dita, no caso das universidades estaduais e federais, a má formação pregressa tem prejudicado a conduta do profissional no ato da leitura. Parece contraditório, mas há vários professores graduados que desconhecem noções básicas de Teoria da Poesia e Teoria da Literatura, requeridas na análise de poemas, bem como no ensino de interpretação. O quadro agrava-se quando o foco se direciona para profissionais advindos de graduações a distância, de curta duração, ou ainda, do ensino superior privado, cujas proficiências são questionáveis em muitas instituições.

A aula de literatura e o ensino

Correlata ao código de Jakobson e mais condizente à ideia de repertório de Zohar, a aula de literatura funciona como o conjunto de modelos, estratégias e procedimentos capazes de aparelhar professores e alunos na mobilidade leitora. É nesta, por meio desta, ao longo de sua existência espaço-temporal que a leitura deveria ocorrer, mas não o faz, porque esbarra em modelos gastos de leitura, em procedimentos repetitivos e fórmulas que ensinam respostas decoradas e macetes, não leitura. Assim, a aula perpetua certos mecanismos já questionados teoricamente como uma mesma postura do professor e uma mesma resposta do aluno, que aprende a ler tais práticas e as interioriza. Trata-se de um repertório já gasto, que não oferece a sedução requerida.

Fruir, refletir e reelaborar são competências que a leitura de poesia ensina, no entanto, a aula de literatura, enquanto *repertório*, tem ido na contramão de tal intenção.

O mercado, contexto da leitura literária, é reproduzidor da sociedade em que está inserido. Nesta, a leitura de poesia tem papel menor na ótica do consumo. A poesia não está na ordem do dia. Agrava tal realidade a concepção de ensino que permeia as escolas: salvo pequenas práticas salvadoras, a instituição é carente de leitura literária em seu bojo, daí a ideia de que a sua organização ainda permanece com os modelos pautados em grades, na divisão dos saberes e na pouca percepção de que o texto literário possui dimensões capazes de dialogar com as demais disciplinas e aparelhar o aluno para a formação crítica.

É pouco crível a noção de que a literatura pode transformar realidades. Em sua maioria, práticas que fujam da ideia de programa, grade curricular e aula de 50 minutos esbarram numa noção de desleixo, descaso e descompromisso, como se ações alternativas e inovadoras não devessem estar atreladas ao ensino, confirmando o potencial castrador de tal espaço, nada autônomo. É preciso outra concepção de escola para que se tenha outra concepção de leitura de literatura. Já que o mercado dita as regras, o ensino deve ser voltado para a realidade. A partir daí será possível entender a leitura literária como prática formadora do indivíduo, pois suas motivações

Teriam de ultrapassar esse contexto de urgência e ser encaradas em nível cultural mais amplo que o escolar, para que se relacionem à cidadania crítica

e criativa, à vida social, ao cotidiano, tornando-se um letramento literário de fato, ao compor a vida cotidiana da maioria dos indivíduos (PAULINO, 2014, p. 65).

Certamente, para se literaturizar a escola, será necessário literaturizar a sociedade em que ela se contextualiza.

Breve conclusão

Desmistificadas as noções negativas construídas pela própria escola, o poema pode propiciar um ganho efetivo nas dimensões: linguística, histórica, social, estética e cultural. Várias pesquisas pautadas em rodas de leitura, ou mesmo, em outras práticas diversas das normalmente conhecidas, apontam para a transformação do sujeito-leitor, que após o contato com a leitura literária passa a ser outro. Há, inclusive, relatos dessa mudança em aspectos relacionados a outras ciências, como a Psicologia¹ e a Neurofisiologia². A poesia dialoga com o intelecto de modo singular, portanto instruir e propiciar sua leitura literária é humanizar um mercado reificado pelo utilitarismo alienante.

Referências

EVEN-ZOHAR, Itamar. **Papers in Culture Research**. Tel Aviv: Unit of Culture Research, Tel Aviv University, 2010.

ISER, W. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Trad. Johannes Krestchmer. São Paulo: Ed. 34, 1999.

-
1. Refiro-me aos procedimentos da psicanalista Lena Lois, que, por meio da literatura, conseguiu resultados significativos na transformação de pacientes, os quais foram apresentados no 5º Elluneb, em novembro de 2015, em Salvador.
 2. Refiro-me à pesquisa divulgada na Revista Língua (março 2013), em que 30 voluntários no Reino Unido foram levados a ler trechos de poemas shakespearianos, em seguida leram trechos em linguagem coloquial. Sob monitoramento eletromecânico, foi percebido que diante de termos menos frequentes, sintaxes atípicas e semânticas mais complexas, a atividade cerebral disparou (Cf. **Versos que fazem bem**. Revista Língua, março de 2013).

JAKOBSON, R. **Linguística e Comunicação**. 19. ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (Org.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LEMINSKI, P. **Ensaio e anseios crípticos**. Curitiba: Inventiva, 2014.

_____. **Toda Poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

8

Juventude como barreira para o aprendizado

Larissa O'Hara

Considerações iniciais

No capítulo “A juventude é uma barreira para o aprendizado”, Adler (2013, p. 215-216) indaga a vinculação da imagem do aprendizado à sala de aula. Segundo ele, não devemos limitar a apropriação do conhecimento ao período de escolarização, como se um indivíduo apenas aprendesse nessa fase e não mais quando terminasse seu ensino formal. No decorrer do texto, o estudioso procura vincular as fases da vida, mais propriamente juventude e vida adulta, à capacidade de aprender.

O autor parte de três constatações, a saber: o aprendizado é um processo de toda uma vida; o aprendizado adulto é a parte mais importante da educação do sujeito; a escolarização na escola é apenas uma preparação para o tipo de aprendizado que deve ser feito, que é aquele possibilitado apenas na vida adulta (ADLER, 2013, p. 216).

Isso significa que, independentemente da idade de uma pessoa, desde que em estado são, ela sempre poderá aprender. E mais: os adultos possuem as ferramentas ideais para aprender de modo efetivo, já que os anos lhes possibilitam a maturidade suficiente para melhor compreensão das coisas do mundo. O crescimento corporal não acompanha o crescimento mental, que pode ocorrer até a morte do ser humano. Porém, de modo concomitante a essa afirmação, Adler (2012, p. 217) defende que podemos ser jovens demais para aprender em certas situações.

Adler (2013, p. 219-220) também discorre sobre o fato de muitos jovens, ao concluírem a faculdade, justificarem sua própria ignorância percebida por fatores como grade curricular insuficiente, faculdade sem recursos ou até mesmo má administração do próprio tempo. São questões que de fato podem ter ocorrido na vida desses estudantes, contudo não compõem a real razão para não terem aprendido o suficiente. Isso porque, numa situação ideal, em que todos esses componentes fossem atendidos — um aluno dedicado estudando numa excelente faculdade, com recursos diversos disponíveis para seu aprendizado —, haveria uma lacuna no aprendizado, ainda assim, justamente pelo motivo de a juventude ser um obstáculo intransponível para a educação.

Não podemos adquirir sabedoria quando jovens por não termos maturidade, experiência e seriedade para tal. A compreensão do mundo e de suas ideias fundamentais advém do tempo de vida — “É muito difícil, por exemplo, ler grandes romances e peças com jovens, romances e peças que tratem dos problemas mais sérios da vida” (ADLER, 2013, p. 216). Portanto, adultos se mostram mais educáveis que crianças, o que não invalida, de maneira nenhuma, a importância da escola para estas.

O papel da escola é fornecer todos os recursos necessários para que uma criança possa, no futuro, ser capaz de aprender autonomamente — “A escolarização falha miseravelmente se não prepara os jovens a continuarem aprendendo depois que abandonam a escola, a continuarem com seu aprendizado pelo resto de suas vidas” (ADLER, 2013, p. 216). O aprendizado apenas se inicia nos primeiros anos de vida de uma pessoa, mas a vida adulta é aquela em que se pode obter um real entendimento do mundo em que vivemos. Ainda consoante Adler (2013, p. 217),

Em uma boa sociedade, na qual ninguém fica sem escolarização adequada na juventude, o aprendizado adulto ainda seria necessário para todos, tão necessário como seria agora para aqueles que passaram pela escola e pela faculdade. E a razão disso é que o aprendizado é um caso de vida, não somente algo que pertence à infância, não apenas um dever e um privilégio das crianças. O aprendizado é importante demais para ser restrito à infância.

É na fase adulta que o indivíduo pode com segurança tomar sua faculdade de exercer o pensamento. O aprendizado é uma construção de toda uma vida.

Reduzi-lo à fase da escolarização destitui a constatação de que o homem, antes de tudo, é um ser reflexivo. Sua capacidade de juízo pode ser apurada na medida em que os anos passam na busca pelo conhecimento.

Em *A República*, entendemos que o jovem não poderia exercer a função de um juiz, pois apenas um velho pode conhecer a natureza da justiça — ele é capaz de perceber a injustiça como algo verdadeiramente mal pelo tempo dedicado ao conhecimento. O bom juiz é aquele que possui uma alma boa (PLATÃO, 409b).

O jovem também é aquele cujo espírito se apresenta altamente influenciável. Assim, pode ele ser guiado para o caminho da virtude ou para o caminho inverso — “[...] vendo a cidadela da alma do jovem vazia de conhecimento [...] acabam por ocupar eles próprios essa cidadela” (PLATÃO, 560b).

Aristóteles, em *Ética a Nicômaco*, afirma que a ação humana está direcionada ao bem, pois ele é o fim de todas as coisas. A meta da política é o bem humano. E esse bem humano indica a direção à felicidade, alcançada sempre a partir de meios virtuosos. Os indivíduos são capazes de julgar o virtuoso do não virtuoso, porém, para que julguem da forma correta, precisam ser educados nesse sentido. Como nota Marcos (2011, p. 13-14), “Parece que la educación es considerada por Aristóteles como un elemento clave, tanto para el logro del bien individual, como para la consecución del bien social”.

A educação se apresenta imprescindível para a obtenção do bem comum, mas ela precisa ser trabalhada com o jovem para que esse bem seja alcançado. Para Aristóteles, o jovem não está preparado para compreender o funcionamento da política — ele não possui experiência de vida que permita julgar essa matéria de modo adequado — “[...] o jovem não está apto para o aprendizado da política, porque carece de experiência de vida [...]” (ARISTÓTELES, 1095a1-2).

Segundo o filósofo, algumas questões do entendimento humano só podem ser guiadas a partir da maturidade, em que a razão norteia o pensamento. Portanto, como os jovens em grande parte das vezes são movidos pela paixão, encontramos uma incompatibilidade intrínseca a essa faixa etária. Sua falta de maturidade impossibilita a análise ideal do propósito de temáticas mais complexas. Há aqueles que avançam na idade, contudo permanecem imaturos. Nesse caso, também permanece a falta de discernimento, já que “A lacuna não tem cunho cronológico [...]” (ARISTÓTELES, 1095a8-9).

Os jovens podem compreender plenamente a matemática, a física, porém não possuem prudência, algo que somente a acúmulo dos anos fornece. Por essa razão, não se imagina a imagem de um jovem como sábio ou filósofo, pois o entendimento dos princípios da sabedoria e da filosofia provêm da experiência — “[...] a prudência tem a ver com fatos particulares, cujo domínio só pode surgir a partir da experiência [...]” (ARISTÓTELES, 1142a14-16).

A abstração da matemática está ao alcance do jovem, mas a falta de convicção no que tange à filosofia impede a clareza acerca desta. Desse modo, a fase adulta representa o momento em que o indivíduo, quando toma sua autonomia para o aprendizado, é capaz de obter uma percepção mais clara do mundo ao seu redor — “É necessário profundidade de pensamento e amplitude de experiência para aprender a compreender ideais. Se adultos podem pensar melhor que crianças, então é certo que fundamentalmente eles devem poder aprender melhor” (ADLER, 2013, p. 222).

Que a escola pode fazer pela criança para que cresça com entusiasmo pelo estudo, para que nunca deixe de aprimorar sua formação intelectual? Duas questões podem ser pontuadas a esse respeito. Em primeiro lugar: a escola que se preste a fazer um bom serviço pelo jovem deve dar à criança as habilidades do aprendizado — “é necessário aprender como aprender”. A criança deve aprender na escola técnicas para ler, escrever, conversar, ouvir. Em segundo lugar: a escola deve dar familiaridade com o mundo do aprendizado, isto é, a criança e o adolescente devem perceber que obtiveram alguma noção acerca do mundo à sua volta, mas que não chegaram ao fim do aprendizado, pois, nessa fase, ele estaria apenas começando (ADLER, 2013, p. 222).

E como a leitura, mais especificamente a leitura de literatura, pode contribuir no processo de aprendizado juvenil? Se a juventude impede o real aprendizado do mundo por carecer de maturidade suficiente para isso, como a literatura pode intervir em sua formação? Ainda: pode o jovem aprender com a literatura?

Em *Por que ler os clássicos*, Italo Calvino (2007, p. 9) inaugura o texto refletindo que o clássico é o livro que se está relendo. Portanto, isto não caberia à juventude, que só pode ter estabelecido o primeiro encontro por ora com as obras literárias de renome. A mocidade não pode compor a gama dos grandes leitores simplesmente por estar numa primeira etapa de encontro com a literatura. As grandes obras principalmente, as ditas clássicas, por dialogarem

com outros escritos, por seus muitos intertextos, estabelecem um impedimento real à compreensão do jovem, que está na fase de maturação.

Porém, a literatura introduzida pela escola é capaz de conduzir o jovem a, futuramente, por iniciativa própria, buscar a leitura dessas grandes obras, que expressam a complexidade e a universalidade humana. As crianças são menos educáveis que os adultos por uma simples questão de inexperiência de vida. Se a escola não inicia uma rotina dedicada à leitura e à compreensão da literatura, o sujeito em fase adulta não conseguirá pensar criticamente a respeito de sua existência — “Caso pretenda desenvolver a capacidade de formar opiniões críticas e chegar a avaliações pessoais, o ser humano precisará continuar a ler por iniciativa própria” (BLOOM, 2011, p. 17). A construção da independência de uma identidade leitora pela escola é aquela que fornece a autonomia intelectual ao indivíduo.

É possível que haja alguém para seguir guiando o jovem — em sua vida universitária, por exemplo —, entretanto o papel da formação é orientar o jovem para um futuro sem tutor — “Nos dias de hoje, a informação é facilmente encontrada, mas onde está a sabedoria? Se tivermos sorte, encontraremos um professor que nos oriente, mas, em última análise, vemo-nos sós, seguindo nosso caminho sem mediadores” (BLOOM, 2011, p. 15).

A literatura, com toda sua linguagem metaforizada, pode funcionar como o verdadeiro aprendizado indicado por Platão e Aristóteles há muito. A partir dela, pensamos de modo mais apurado, adquirimos vocabulário, compreendemos a existência humana.

Nenhuma outra disciplina, nenhum outro ramo das artes, pode substituir a literatura na formação da linguagem com que as pessoas se comunicam. Os conhecimentos que nos transmitem os manuais científicos e os tratados técnicos são fundamentais; mas eles não nos ensinam a dominar as palavras nem a exprimi-las com propriedade: pelo contrário, amiúde são mal escritos e revelam certa confusão linguística porque os autores, às vezes eminências indiscutíveis em sua profissão, são literariamente incultos e não sabem se servir da linguagem para comunicar os tesouros conceituais de que são detentores. Falar bem, dispor de uma linguagem rica e variada, encontrar a expressão adequada para cada ideia ou emoção que

se queira comunicar, significa estar mais preparado para pensar, ensinar, aprender, dialogar e, também, para fantasiar, sonhar, sentir e emocionar-se (VARGAS LLOSA, 2009, p. 23).

A excelência do pensamento, na busca de sabedoria e de entendimento da vida, por meio da literatura, está disponível para aquele adulto cuja formação inicial lhe foi incentivado o hábito de leitura. E, pela literatura, esse adulto conseguirá ser mais preciso nas palavras que escolhe para expressar-se. Não pretendemos insinuar um caráter utilitarista à literatura, mas tão somente compreender que, por meio dela, dispomos de melhores meios na criação da linguagem verbal. Novamente, afirma Vargas Llosa (2009, p. 23),

Uma pessoa que não lê, ou que lê pouco, ou que lê apenas por carias, pode falar muito, mas dirá sempre poucas coisas, porque para se exprimir dispõe de um repertório reduzido e inadequado de vocábulos. Não se trata apenas de um limite verbal; é, a um só tempo, um limite intelectual e de horizonte imaginário, uma indigência de pensamentos e de conhecimentos, porque as ideias, os conceitos, mediante os quais nos apropriamos da realidade e dos segredos da nossa condição, não existem dissociados das palavras, por meio das quais as reconhece e define a consciência. Aprende-se a falar com precisão, com profundidade, com rigor e agudeza, graças à boa literatura, e apenas graças a ela.

A partir da literatura, a consciência precisa de habitarmos este mundo amplia todas as possibilidades na construção do pensamento. É possível exprimirmos com maestria nossas ideias acerca do mundo em que vivemos com a variedade verbal oferecida pela literatura e com o aparato simbólico também encontrado nela. Podemos entender a aflição de todos os homens em todas as latitudes e em variados tempos pela literatura, pois esse sentimento faz parte todos nós.

Todo esse conhecimento pode ser alcançado por meio de uma automotivação do homem adulto, que é capaz de encarar os desafios da leitura de modo solitário. Para Adler (2013, p. 224), “Livros são professores para alunos”, e todo

sujeito é aluno com relação ao aprendizado, pois sua formação não se encerra em nenhum período de sua vida, mas tão somente na morte.

A juventude como barreira para o aprendizado é a indicação de que o efebo ainda não se mostra capaz de enxergar bem algumas matérias do pensamento humano, principalmente aquelas que exigem maior compreensão do que se refere à nossa existência. Platão e Aristóteles acreditavam que o jovem, por sua escassa experiência humana, não está preparado para versar sobre questões que exigem seriedade profunda. Isso não anula o fato de que a escola tem função primordial na iniciação do aprendizado das crianças e dos adolescentes. A educação ideal, como vimos, cumprirá com seu papel de apresentar os mecanismos para um aprendizado independente, já que ele acompanhará o adulto pelo resto de sua vida, caso saiba aproveitá-lo.

Referências

- ADLER, Mortimer Jerome. **Como pensar as grandes ideias a partir dos grandes livros da civilização ocidental**. Tradução de Rodrigo Mesquita. São Paulo: Educação Clássica, 2013.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução de Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2014.
- BLOOM, Harold. **Como e por que ler**. Tradução de José Roberto O'Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.
- CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- MARCOS, Alfredo. Aprender haciendo: paideia y phronesis en Aristóteles. Porto Alegre: **Educação**, v. 34, n. 1, 2011.
- PLATÃO. **A república**. Tradução de Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2014.
- VARGAS LLOSA, Mario. **A cultura do romance**. Org. Franco Moretti. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

9

Ensinaamentos de Sêneca através de citações de versos de Vergílio

Zilda Andrade Lourenço dos Santos

Sêneca: político, literato, filósofo e educador

O helenismo representa o resultado do fenômeno de universalização da cultura e língua grega em sua expansão para os países da Ásia Menor, Pérsia e Egito. O período helenístico é concebido como um marco histórico no mundo ocidental e parte do oriental, mantendo uma permanência de mais de seis séculos, a partir da morte de Alexandre, o Grande, em 323 a. C. É nessa perspectiva que surgem correntes filosóficas como epicurismo, estoicismo, cetismo e ecletismo. Segundo Funari, (2001, p. 76) “a civilização helenística baseava-se na convivência de muitos povos e as trocas culturais entre os diferentes grupos intensificaram-se de forma extraordinária.” Nesse contexto histórico surge e expande o estoicismo de dupla origem, grega e oriental, pois seu fundador, Zenão de Cítion, é de origem fenícia, fato este que exerce influência nos fundamentos filosóficos daquela nova escola. Zilles (2006, p. 90), filósofo brasileiro, analisa esse novo momento na história como um quadro que se caracteriza por uma orientação filosófica direcionada ao homem em sua individualidade e privacidade. Nessa busca, as reflexões se voltam para os interesses no campo da ética, no que tange os interesses do bem pessoal.

Na perspectiva de Oliveira (2015, p. 225), por um lado, o estoicismo se firma na Antiguidade romana porque seus princípios e valores coincidem com os interesses éticos e morais daquela tradição. Por outro lado, torna-se relevante uma adaptação de determinados aspectos desta escola a certos postulados inerentes à cultura latina.

Nos meados do período helenístico, surge Sêneca como um representante da terceira fase do estoicismo. Este é originário de Córdoba,¹ Espanha, nascendo nas proximidades do florescer do primeiro século d.C. Desde a infância, inicia sua vida estudantil em Roma. Milita em diferentes áreas, atuando como orador, político, educador, filósofo e literato. De acordo com os dados biográficos mencionados por Cardoso (2008), Sêneca deixa uma vasta obra em que se incluem três consolações, vários tratados filosóficos, cartas, um texto científico, uma sátira e nove tragédias. Este se tornou o conselheiro principal do imperador Nero, e nos primeiros anos de seu governo desempenhou funções importantes. Em 56 d. C., Sêneca publica *Da Clemência*, texto de caráter político, filosófico e pedagógico e que correspondia ao traçado de um modelo que norteasse as ações de um governante. A partir de 62 d. C., Sêneca abandona o cenário político em que atuava, optando por seu afastamento daquele ambiente, e nessa fase, ele escreve *Cartas a Lucílio*. Veyne (1995, p. 13) destaca a importância do desempenho desta obra no campo da filosofia, observando que esta correspondência de Sêneca serve de base para uma releitura do estoicismo, na realização das pesquisas de Foucault em seus últimos estudos. Veyne atenta para o fato de que o estoicismo é um método de vida. Nesse sentido, Sêneca elabora suas cartas como um mestre que se dirige ao seu discípulo. Há de se notar também que Sêneca mantém os princípios básicos contidos na origem do estoicismo, mas acrescenta e modifica alguns aspectos em determinados pontos, como resultado da experiência vivida pela própria escola durante a vigência de quase três séculos.

No contexto sociocultural em que Sêneca se insere, na fase de suas produções e atuação no cenário político, a literatura latina já era detentora de uma herança advinda dos representantes da poesia e da prosa, em especial, dos que militaram neste campo na era de Augusto, como Ovídio, participantes do círculo de Mecenas² como Horácio, Vergílio e Propércio, Cícero no campo da oratória e Tito Lívio,

1. Córdoba era uma província romana da Hispânia.

2. Mecenas foi um influente conselheiro do imperador Augusto e formou um círculo de intelectuais e poetas, sustentando suas produções artísticas.

na narrativa histórica, entre outros. Essa herança é sabiamente aproveitada por Sêneca, e desse modo, ele busca atualizar esses valores em suas citações, na produção de suas epístolas. Sem sombra de dúvidas, o poeta mais citado por ele é Vergílio, talvez, por razões mais evidentes de afinidades, tanto no campo da literatura quanto no da filosofia.

Citações de versos de Vergílio

Vergílio é um poeta romano (70-19 a.C.) que vive e produz suas obras em um momento propício e profícuo para a literatura latina. Sua criação poética reflete sua admiração por sua terra natal. Albrecht (1997, p. 623) observa que cada obra de Vergílio tem uma função determinante no contexto cultural de Roma. As *Bucólicas* revelam seu posicionamento discursivo diante de reflexões que abordam situações políticas, vida social e arte poética. *Geórgicas* é considerado um poema didático sobre agricultura, na relação com a natureza. *A Eneida* é uma épica que coroa a literatura latina ao tratar de um passado glorioso de Roma. Em suas três principais obras há um ponto de ligação com seus antecessores gregos. Nas *Bucólicas* observa-se uma identificação com a poesia de Teócrito; nas *Geórgicas*, percebe-se indícios de uma intertextualidade com *Os trabalhos e os dias* de Hesíodo; *A Eneida*, como épica latina, é espelhada na *Iliada* e *Odisseia* de Homero. Nessa perspectiva, Albrecht (1997, p. 636) ainda acrescenta que Vergílio é exemplar no desenvolvimento de uma técnica poética refinada, guiada por uma inteligência artística sóbria e de brilhante virtuosismo.

A identificação de Sêneca com Vergílio ocorre também no campo da filosofia. De acordo com informações de Albrecht (1997, p.643), na sua juventude Vergílio frequentou o círculo dos epicuristas, mas posteriormente foi mais atraído pelo estoicismo e um pitagorismo de nuances platônica. A partir da obra *Geórgicas*, o panteísmo estoico pode ser identificado na forma de elaboração da arte do texto, como também certos aspectos da filosofia natural.

A filosofia platônica, estoica e o neopitagorismo³ exercem uma forte influência nos princípios morais da sociedade romana, nos tempos de

3. O neopitagorismo conjuga as influências de Pitágoras com as filosofias de Platão, Aristóteles e estoicismo.

Vergílio. Nestes termos, Albrecht (1997, p. 645) aponta para certas distinções do papel que Eneias ocupa como o herói da épica latina, frente aos heróis da épica homérica. Ainda pode-se notar que nas *Bucólicas* são visíveis certas concepções estoicas e pitagóricas sobre a noção do tempo cíclico, em especial, na construção poética da *Bucólica IV* que apresenta uma visão profética do retorno da Idade de Ouro.

Conclui-se que há uma inter-relação entre as três principais obras de Vergílio. As *Bucólicas* e *Geórgicas* estão interligadas pelo tema natureza e *A Eneida* e *Geórgicas* pelo tema história, sendo que *A Eneida* é construída poeticamente de forma épica, mais abrangente, formando uma síntese dos dois temas: natureza e história.

É relevante observar a didática do uso de citações de versos de Vergílio na correspondência que Sêneca estabelece com Lucílio. Como base para este entendimento, conta-se com os estudos da linguagem, em que a noção de citação no discurso encontra subsídios em fontes identificadas na composição dos trabalhos de Bakhtin. O conceito bakhtiniano de citação pode ser considerado como demonstração de um ícone do entendimento da polifonia⁴ na linguagem, de acordo com a seguinte afirmativa: “O discurso citado é o discurso no discurso, a enunciação na enunciação, mas é, ao mesmo tempo, um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação” (BAKHTIN, 2004, 144). No âmbito desta constatação, Bakhtin distingue as duas tendências mais evidentes em relação ao discurso citado. Por um lado, pode haver o destaque do discurso citado que congrega a força de sua autonomia, definindo sua importância e papel na cena enunciativa. Por outro lado, a voz do que enuncia pode ser confundida com a voz do que é citado. Em concordância com esta primeira tendência apontada por Bakhtin, Charaudeau (2008, p. 240) acrescenta ainda, que no modo argumentativo do discurso, a citação “consiste em referir-se, o mais fielmente possível, às emissões escritas ou orais de um outro locutor, diferente daquele que cita, para produzir na argumentação um efeito de autenticidade”. Nessa perspectiva, Charaudeau (2008, p.240) ainda ressalta que “a citação funciona como uma fonte de verdade, testemunho de um dizer, de uma experiência, de saber.

4. O termo polifonia nos estudos da linguagem é inaugurado a partir de Bakhtin e seu círculo ao postular que todo discurso é polifônico, pois várias vozes podem ser detectadas nos enunciados.

A citação e recorrência aos textos literários na Antiguidade servem como fonte ao aprendizado da retórica. Conforme opinião de Ruth Webb (2005, p. 25), o meio didático na educação, com recursos advindos das produções poéticas, é explorado por educadores daquele período como um valor na visualização dos textos, através da memória, ligando imagens, fornecidas pela escrita e oralidade, aos ensinamentos na prática cotidiana. Nesse sentido, o educador encoraja o desenvolvimento da capacidade de memorização, com a finalidade de identificação com as experiências vivenciadas. Desse modo, Webb (2005, p. 40) ainda acrescenta que, naquele contexto histórico, o comentário de textos clássicos compõe uma metodologia didática com o propósito de estimular nos alunos a capacidade de desenvolvimento no modo de expressão, tanto escrita quanto oral. Então, observa-se que os textos literários, na Antiguidade, servem de interação entre educador e educando.

Com estas reflexões sobre o valor da literatura na formação e educação, como recurso na constituição da cidadania, percebe-se a importância que os versos de Vergílio assumem na escrita das epístolas de Sêneca. Nas citações aqui delimitadas, como recorte para análise, a voz de Vergílio é introduzida no discurso como autoridade para corroborar o dito e fortalecer os ensinamentos de Sêneca ao seu discípulo.

Para os estoicos, assumir compromisso com responsabilidade, sem medir esforços para cumprimento dos propósitos almejados, vencer as barreiras para a conquista desses objetivos são valores de base em seus ensinamentos. A esse respeito, Sêneca faz as seguintes considerações: “Nós estoicos não podemos ser desmobilizados! ‘De que modo então’ – perguntas tu – ‘consequirei libertar-me?’ Tu não podes escapar ao inevitável, mas podes vencê-lo!” (Ep. 37.3). Na continuidade da expressão de seu pensamento, Sêneca introduz em seu discurso a voz de Vergílio:

“Abre-se o caminho à força”⁵ (Vergílio, Eneida, II, 494).

Em suas reflexões ele traz para seu texto esta citação, dando outro significado ao verso, pois a filosofia é este caminho a ser aberto. Nesse sentido, a

5. [...] fit via vi; rumpunt aditus primosque trucidant (Vergílio, Eneida, VI, 95-6).

filosofia evita a ignorância e produz a sabedoria como condição de libertar-se das paixões que aprisionam. Sêneca ainda pondera que para chegar-se à sabedoria há um só caminho a ser trilhado em linha reta, com passos firmes e constantes. Nesses termos, ele conclui que em muitas situações as pessoas deixam-se influenciar pelos impulsos e não pela reflexão, e assim, são levadas.

Nota-se nestes conselhos de Sêneca que a simples citação de um verso da épica de Vergílio adquire uma força argumentativa pelo recurso da imagem da palavra ‘caminho’, pois várias lições são aplicadas. Na concepção de Sêneca, a filosofia é a fonte que abriga as condições de orientação na busca do caminho ideal a ser trilhado. Nessa perspectiva, ele considera que “a sabedoria está ao alcance de todos, para ela somos todos de nascimento nobre” e ele ainda acrescenta: “A filosofia não rejeita e nem elege ninguém; a sua luz brilha para todos” (Ep. 44.2). De acordo com os estoicos, a filosofia estuda a virtude e esta é o fim almejado, sendo as duas consideradas inseparáveis (Ep. 89.8). Outra citação de Vergílio contribui para as argumentações de Sêneca sobre o papel da virtude na formação do caráter do ser humano:

Não cedas à desgraça, antes avança mais audaz ainda do que a própria fortuna te permite! (Vergílio, Eneida, VI, 95-6).

Através destes versos de Vergílio, Sêneca acentua que não é possível avançar com audácia se houver temor e insegurança no enfrentamento dos obstáculos. Assim pois, “se queremos entrar, temos de empurrar as portas com energia!” (Ep. 82.19).

As citações de versos de Vergílio, na finalização de argumentos de Sêneca, são recorrentes e compõem-se como uma força que complementa os efeitos persuasivos dos exemplos. Desse modo, o discurso literário é introduzido no contexto do discurso filosófico, servindo como fonte na busca de uma cena validada e valorizada na memória do leitor. Através dessas citações acopladas ao contexto dos exemplos, o enunciador intensifica seu posicionamento no discurso, através da adesão a uma voz que contribui para os efeitos de sentidos almejados, permitindo o intercâmbio entre discurso filosófico e literário.

Sêneca (Ep. 95) insiste nos significados da relação entre sabedoria e virtude, após levantamento de algumas questões em diferentes abordagens sobre preceitos. Assim, o aprendizado da virtude faz-se necessário a partir do

estabelecimento de uma ação que seja originária da vontade, e esta depende da qualidade do caráter. Sêneca completa a interligação de suas ideias, afirmando que “o caráter não poderá atingir a perfeição se não compreender as leis que regem a totalidade da vida, nem tão pouco investigar qual o juízo correto a fazer sobre cada coisa, se não aferir todas as coisas pela verdade” (Ep. 95.57). Na continuidade de seus argumentos, Sêneca reconhece que os princípios básicos da filosofia, que incidem sobre a totalidade da vida, fornecem condições para o alcance da verdade. Desse modo, os preceitos de virtudes podem ser enriquecidos com os modelos que servem de imitação. De modo bem sugestivo, Sêneca introduz os versos de Vergílio como imagem metafórica para seus ensinamentos.

Sem demora a cria de raça nobre pelos campos
marcha altaneira, as tenras patas flectindo;
antes dos demais põe-se a caminho, afronta as tor-
rentes
impetuosas sem receio, afoita-se a percorrer
um trilho ignoto, e não treme ao ouvir vãos ruídos
Tem ereto o pescoço, fina a cabeça, breve o
Ventre, liso o dorso, e o peito animoso é musculado
e forte...
...E, quando ao longe, se ouve o sinal de combate
Não pára quieto, erguem-se lhe as orelhas, as pernas
Tremem e a custo reprimem nas narinas a respiração
ardente
(Vergílio, *Geórgicas* III, 75-81 e 83- 85).

Antes de introduzir Vergílio em seu discurso, Sêneca está argumentando sobre a importância de instruções sobre a virtude, acompanhada de modelos. Com a citação destes versos de Vergílio, o enunciador provoca uma certa expectativa pelo uso metafórico e enigmático do poema, em relação ao que vinha sendo dito na enunciação. Porém, logo após esta citação, é realizada uma aplicação dessa metáfora. Partindo da ideia do valor do modelo na aquisição da virtude, Sêneca esclarece:

Tratando embora um assunto diferente, o grande Vergílio faz nestes versos a descrição do verdadeiro herói! Pelo menos não é diferente a imagem que eu faço do que seja um herói. Se eu quisesse descrever a atitude de M. Catão, impávido entre os fragores da guerra civil, partindo ao ataque do exército inimigo que já descia dos alpes, opondo o próprio peito à guerra civil – pois não o pintaria com outro rosto, não lhe atribuiria outra atitude (Ep. 95.69).

Através de suas memórias da história da vida de Catão, Sêneca continua refletindo sobre o valor de se ter um herói como este para se espelhar, e acrescenta: “Que vigor, que energia de alma havia neste homem, que autoconfiança ele demonstrou quando num momento em que todos tremiam de pavor (Ep. 95.71). Catão é o exemplo mais citado, positivamente, nas cartas de Sêneca, com aplicações em diferentes contextos.

Ao conceber a virtude como um valor a ser adquirido pelo aprendizado, Sêneca evidencia a importância de se pautar em um modelo como referência. Assim, ele atrai seu leitor com versos poéticos de Vergílio, e com base nestes, introduz a imagem de Catão como um exemplo idealizado a ser imitado. Nesse contexto, o discurso literário fortalece o discurso filosófico em seu caráter educativo e serve de citação para fortalecimento do exemplo, contribuindo para um sentido de completude entre discursos constituintes⁶, que por si só se sustentam, mas ao mesmo tempo se complementam.

Sêneca faz transitar na enunciação o discurso literário, tendo como apoio os versos de Vergílio que são citados em consonância com o que está sendo desenvolvido no discurso. Ele reconhece que o uso de versos tem relevância na produção do discurso e torna-se num atrativo no exercício da leitura. As vozes introduzidas no discurso por meio da citação de versos fazem um coro em harmonia com o que está sendo exposto no discurso de origem. Este é um recurso produtivo que funciona como meio de atingir o leitor, na esfera das metas a serem alcançadas e no convencimento do alcance do valor dos conteúdos transmitidos.

6. Segundo Maingueneau (2008, p. 139) o discurso constituinte é autossuficiente e faz circular em torno de si a própria organização textual e institucional do discurso. Os discursos considerados constituintes são: filosófico, religioso, científico e literário.

Referências

- ALBRECHT, Michael Von. **Historia de la literatura romana**. Versión castellana de Dulce Estefania y Andrés Pocino Peréz. Barcelona: Harder, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.
- CARDOSO, Zélia Almeida. **Sêneca: um educador na Roma imperial**. Conferência realizada em 2008 na VII Semana de Estudos Clássicos e Educação da FEUSP, Paidéia & Humanitas. Disponível em: <http://docs15.minhateca.com.br/28910251,BR,0,0,um-educador-na-Roma-imperial.pdf>. Consulta em: 20/05/2016.
- CHARAUDEAU, Patrick **Linguagem e discurso: modos de organização**. Vários tradutores. São Paulo: Contexto, 2008.
- EHRHARDT, Marcos Luis. **O arquiteto do social: Sêneca e a construção de modelos para a sociedade romana nos tempos do principado a partir da historia magistra vitae**. Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, 2008.
- FUNARI, Pedro Paulo. **Grécia e Roma**. São Paulo: Contexto, 2001.
- GRIMAL, Pierre. **O século de Augusto**. Trad. Rui Miguel Oliveira Duarte. Lisboa: Edições 70, 2008.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Cenas da Enunciação**. Sírio Possenti e Maria Cecília Pérez de Souza-E-Silva (orgs.). Trad. Vários. São Paulo: Parábola, 2008.
- OLIVEIRA, Francisco. Consequências da expansão romana. In: BRANDÃO, José Luís; OLIVEIRA, Francisco (coord.). **Roma Antiga**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2015.
- SÊNECA, L. A. **Cartas a Lucílio**. Tradução, prefácio e notas de J. A. Segurado e Campos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1991.
- WEBB, Ruth. **Ekphrasis, imagination and persuasion in ancient rhetorical theory and practice**. Burlington, USA: Ashgate Publishing Company, 2009.
- VEYNE, Paul. **Sêneca y el estoicismo**. Trad. Monica Utrilla. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.
- ZILLES, Urbano. **Teoria do conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

10

A escola em três contos de Machado de Assis

Wolmyr Aimerê Alcantara Filho

Machado de Assis, no tempo em que viveu e escreveu, foi lido, com as devidas e raras exceções, como um autor pouco afeito às coisas brasileiras, em cujos contos e romances a chamada “cor local” mal e mal era percebida. Endossaram essas leituras, feitas em um contexto histórico e literário ainda devedor do nacionalismo romântico e dos cientificismos de 1870, autores como Sílvio Romero e, em menor grau, Araripe Jr.¹.

A partir da segunda metade do século XX, no entanto, as questões nacionais em Machado começaram a ganhar relevância, algo que já se adivinhava na crítica de Lúcia Miguel Pereira e Astrojildo Pereira, nas décadas de 1930 e 1940. Mas é com Raimundo Faoro, Roberto Schwarz, Alfredo Bosi, John Gledson, entre outros, que o Brasil passa a participar com mais frequência das leituras sobre a obra machadiana².

-
1. É famosa a seguinte passagem de Sílvio Romero: Um bando de idéias novas esvoaçou sobre nós de todos os pontos do horizonte [...]. Positivismo, evolucionismo, darwinismo, crítica religiosa, naturalismo, cientificismo na poesia e no romance, folclore, novos processos de crítica e de história literária, transformação da intuição do direito e da política, tudo então se agitou e o brado de alma partiu da Escola do Recife.” (ROMERO, 1926, p. XXIII e XXIV).
 2. Recordamos aqui famosa defesa de Roberto Schwarz a essa leitura de Machado como intelectual interessado nas questões do seu tempo e do seu país: “Depois de 1964 a visão esperançosa, ligada ao populismo e às suas promessas, acabou. Daí a atualidade de Machado de Assis quando mostra que não é para acreditar em nada que as pessoas bem-postas dizem, mesmo se as palavras forem

Não se trata de qualquer Brasil, ou, antes: não se trata de um Brasil idealizado, ou feito à medida das necessidades do nacionalismo romântico. Em Machado, nas palavras já de José Veríssimo, nos idos de 1890, o escritor traria um “nacionalismo interior”, e por isso melhor, posto não devedor de critérios externos e pitorescos. Depois de 1970, Roberto Schwarz, em quase todos os seus trabalhos sobre Machado, também tratará desse Brasil na obra do autor, desta vez em chave de problema.

Machado não fugiu do Brasil de seu tempo: ele o enfrentou e o representou, sobretudo na sua chamada Segunda Fase. Interessado principalmente nas condições de um país que se equilibrava entre o trabalho escravo e o desejo de civilização, o escritor realizou uma obra que, como ele mesmo já apontava em seu ensaio “Instinto de nacionalidade”, fazia-o “homem de seu tempo e seu país”.

A escola do tempo de Machado também foi, para o autor, assunto na sua obra, quer nos romances³, quer nas narrativas curtas.

Entre estas, a mais conhecida certamente é o “Conto de escola”, publicado pela primeira vez em 1884, na **Gazeta de Notícias**. Traz a história de Pilar, aluno de uma pequena escola que gosta de cabular aulas, mas que, mesmo assim, aprende rápido os conteúdos passados. Por conta disso, um dia é interpelado por um colega, Raimundo, que lhe pede que ensine um ponto de gramática. À “aula” viria o pagamento de uma moedinha reluzente.

Pilar aceita, mas outro aluno, Curvelo, que ficara observando o acordo, denuncia tudo ao mestre, Policarpo, que é pai de Raimundo. A pena para ambos, Pilar e Raimundo, é a palmatória, dez bolos, cada um. Ao fim do castigo, Policarpo lança fora a pratinha pela janela.

No dia seguinte, Pilar decide ir para a escola mais cedo, para se vingar do Curvelo e pegar a moeda. Seu intento, no entanto, vai por água abaixo, quando vê a

sumamente elegantes. A visão machadiana das relações de classe, muito cruel e ácida, de repente ganhava outro peso. Machado de Assis não havia sido um escritor importante no pré-1964. Foi esse o ano que forneceu a ótica nova que permite dizer que o autor decisivo brasileiro – o que entendeu nossas relações de classe – é Machado de Assis e não José de Alencar... O ceticismo machadiano só passou a ser entendido com acuidade histórica depois de 1964 (SCHWARZ, 1999, p. 235).

3. Encontramos em **Memórias póstumas de Brás Cubas** a seguinte passagem: “Unamos agora os pés e demos um salto por cima da escola, a enfadonha escola, onde aprendi a ler, escrever, contar, dar cacholetas, apanhá-las, e ir fazer diabruras, ora nos morros, ora nas praias, onde quer que fosse propício a ociosos” (ASSIS, 1982, p. 36).

banda marcial passar. Acaba seguindo o “tambor” e se esquece da escola, voltando para casa com as calças enxovalhadas. Conclui, encerrando a narrativa:

Não fui à escola, acompanhei os fuzileiros, depois enfiei pela Saúde, e acabei a manhã na Praia da Gamboa. Voltei para casa com as calças enxovalhadas, sem pratinha no bolso nem ressentimento na alma. E contudo a pratinha era bonita e foram eles, Raimundo e Curvelo, que me deram o primeiro conhecimento, um da corrupção, outro da delação; mas o diabo do tambor... (ASSIS, 1998, p. 232).

Observa-se assim que o ambiente escolar mostrado no texto não é dos mais saudáveis. Não é, pois, por isso, de se admirar, que Pilar termine sua narração dizendo que os principais conhecimentos aprendidos por ele ali são os da corrupção e da delação.

Em seu artigo “Violência nas primeiras letras: a escola num conto de Machado de Assis”, Sílvia Craveiro Gusmão Garcia e Antonio Manoel dos Santos Silva discutem sobre o problema da violência e sua relação com o ambiente escolar e a sociedade brasileira do oitocentos.

Poder-se-ia concluir que Machado de Assis qualifica a escola de primeiras letras como lugar de origem da violência? Nada disso. Pode-se, sim, afirmar que nosso maior escritor deixa transparecer que as ações violentas deitam raízes na estrutura da sociedade. (...) Na sociedade do tempo, construída sobre a exploração dos vencedores sobre os vencidos, mantida pelo sistema de produção fundado no trabalho escravo, garantida na hegemonia política da classe senhorial, a violência, como ação contrária à ordem moral ou à ordem da natureza, constituía um imperativo categórico (GARCIA e SILVA, 1999, p. 48-49).

Outros dois contos de Machado abordando a escola, ainda que menos conhecidos, são também representativos desse olhar crítico do autor sobre o tema.

O primeiro deles, “O programa”, publicado originalmente em **A Estação**, entre 1882 e 1883, tem novamente como espaço uma pequena escola, em que

alunos com dez ou onze anos ouvem conselhos de um professor, o mestre Pitada.

Os conselhos têm como finalidade, sobretudo, inculcar na cabeça dos pequenos a necessidade de cultivarem, desde cedo, um “programa” para suas vidas, à semelhança do que o próprio professor fizera em relação à sua, com o intuito de angariar uma melhor posição social.

— Ora, que fiz eu para vir a esta profissão? continuou o Pitada. Fiz isto: desde os meus quinze ou dezesseis anos, organizei o programa da vida: estudos, relações, viagens, casamento, escola; todas as fases da minha vida foram assim previstas, descritas e formuladas com antecedência... (ASSIS, 1955, p. 173).

O conto passa então a seguir um dos seus alunos, Romualdo, que, à época em que o professor Pitada dava esses conselhos, 1950, contava onze anos.

Romualdo traça para sua vida uma rota segura e rígida, um “programa”, que lhe permitirá chegar tranquilamente ao final do caminho com saldo positivo, para usar uma expressão de Brás Cubas.

E formulou um programa. Estava então entre dezoto e dezenove anos. Era um guapo rapaz, ardente, resoluto, filho de pais modestíssimos, mas cheio de alma e ambição. O programa foi escrito no coração, o melhor papel, e com a vontade, a melhor das penas; era uma página arrancada ao livro do destino (ASSIS, 1955, p. 175).

Naturalmente (de forma machadiana, poderíamos dizer), o programa não dá certo, e Romualdo, que sonhava em casar com mulheres bonitas e ricas, galgar altos postos da política, chegando a ser ministro, na Corte, termina a vida no interior, rodeado da mulher, que não era rica, nem bonita, e de muitos filhos: o oposto de tudo que sonhou ao tentar levar adiante o “programa” do professor Pitada.

O texto faz lembrar alguns contos-teorias do escritor, como o famoso “Teoria do medalhão”, que tem como assunto um pai que procura contar ao filho os segredos de como obter fama, dinheiro e sucesso, isto é, tornar-se um “me-

dalhão”, sugerindo a ele que, para esse fim, deva, por exemplo, evitar pensamentos originais e ser, sobretudo, querido pela opinião pública. A diferença, neste “O programa”, é que não se trata de uma conversa de pai para filho, mas de professor para alunos.

Há ainda uma questão autobiográfica, que em geral também é observada no “Conto de escola”. Em “O programa”, no entanto, cremos ver com mais clareza esse ponto. Romualdo tem, no ano em que recebe as lições de Pitada, isto é, 1850, 11 anos, exatamente a idade de Machado, na época, que nasceu em 1839. Além disso, Romualdo dedica-se, na juventude, às letras, publicando poemas em jornais, à semelhança do escritor. Por último, ambos eram pobres na juventude.

A terceira narrativa, “Um cão de lata ao rabo”, publicado originalmente em **O Cruzeiro**, em 1878, não tem a estrutura de um conto tradicional. Após um breve preâmbulo, em que se narra a existência de um mestre-escola que propôs a seus alunos um concurso de composição, o texto passa a reproduzir os três trabalhos premiados.

Era uma vez um mestre-escola, residente em Chapéu d’Uvas, que se lembrou de abrir entre os alunos um torneio de composição e de estilo; idéia útil, que não somente afiou e desafiou as mais diversas ambições literárias, como produziu páginas de verdadeiro e raro merecimento (ASSIS, 1955, p. 273).

Cada um dos três textos, denominados segundo os estilos usados por seus autores, foram: estilo antitético e asmático; estilo ab ovo; estilo largo e clássico. O conto, como se pode imaginar, tem tom de galhofa e deve ser lido em chave humorística, espécie de paródia empreendida por Machado às maneiras de escrever do seu tempo, como se observa pelo trecho:

O mestre-escola nomeou um júri, de que eu fiz parte. Sete escritos foram submetidos ao nosso exame. Eram geralmente bons; mas três, sobretudo, mereceram a palma e encheram de pasmo o júri e o mestre, tais eram — neste o arrojo do pensamento e a novidade do estilo, — naquele a pureza da linguagem e a solenidade acadêmica — naquele outro a erudição rebuscada e técnica, — tudo novidade, ao menos em Chapéu d’Uvas (ASSIS, 1955, p. 273).

Naturalmente, a exuberância dos textos, que pareceu encher de pasmo o juri, é questionável. O leitor perceberá que são, na verdade, ridículos, por sua falta de assunto e estilo exagerado, fazendo lembrar a retórica vazia de tantos tipos machadianos, como o Cristiano Palha de *Quincas Borba*.

Um cão saiu de lata ao rabo. Vejamos primeiramente o que é o cão, o barbante e a lata; e vejamos se é possível saber a origem do uso de pôr uma lata ao rabo do cão. O cão nasceu no sexto dia. Com efeito, achamos no Gênese, cap. I, v. 24 e 25, que, tendo criado na véspera os peixes e as aves, Deus criou naqueles dias as bestas da terra e os animais domésticos, entre os quais figura o de que ora trato. Não se pode dizer com acerto a data do barbante e da lata. Sobre o primeiro, encontramos no Êxodo, cap. XXVII, v. 1, estas palavras de Jeová: “Farás dez cortinas de linho retorcido”, de onde se pode inferir que já se torcia o linho, e por conseguinte se usava o cordel. Da lata as induções são mais vagas. No mesmo livro do Êxodo, cap. XXVII, v. 3, fala o profeta em caldeiras; mas logo adiante recomenda que sejam de cobre. O que não é o nosso caso (ASSIS, 1955, p. 290).

Exatamente porque os textos vencedores são tolos e desprovidos de qualquer sentido real, o conto funciona como uma sátira ao sucesso que discursos dessa natureza faziam – e ainda fazem. Tudo isso chancelado pela escola do tempo, e talvez da nossa.

Observa-se assim que a leitura de Machado sobre a escola e a sociedade é predominantemente crítica, apontando-lhe diversas contradições.

Em “Conto de escola”, um dos interesses parece ser a discussão sobre a violência, física e moral, presente no claustrofônico ambiente, em que os personagens falam aos sussurros, com medo de sovas e execrações ante os colegas. Essa visão de escola adequa-se ao modelo de sociedade patriarcal, gerida pela classe senhorial, que fazia uso da violência, com vistas à manutenção da ordem.

Em “O programa”, a escola é o espaço da construção de ideais de vida que têm como base, sobretudo, o egoísmo e a ascensão social, termos válidos em uma sociedade extratificada, com poucas oportunidades para os pobres alcançarem melhores condições de existência.

Em “Um cão de lata ao rabo”, a crítica, feita por meio da paródia, é à linguagem acentuada de exageros e eloquência. Presente nos três textos premiados, essa linguagem, que às vezes parece amalucada, faz ecoar algo das filosofias dos loucos machadianos, ao mesmo tempo em que remete para o valor que textos dessa natureza tinham dentro das convenções linguísticas daquele tempo. Apontam também para como a escola é representada nesse contexto: salvaguarda dos discursos vazios.

Como era de se esperar, a imagem de escola que emerge das três narrativas não é positiva. Não traz qualquer vestígio de nostalgia, o que seria possível, já que ao menos duas, “Conto de escola” e “O programa”, poderiam ter caráter autobiográfico. Também não fazem elogio ao ambiente, visto, ora como reducto de violência física ou moral, ora como espaço do elogio dos discursos vazios, ora como lugar da defesa de programas de vida que privilegiam a manutenção dos valores sociais.

Referências

- ASSIS, Machado de. Conto de escola. *In*: _____. **Contos**: uma antologia. Seleção, introdução e notas: John Gledson. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- ASSIS, Machado de. **Memórias Póstumas de Brás Cubas**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.
- ASSIS, Machado de. O programa. *In*: _____. **Relíquias de casa velha**. São Paulo: W. M. Jackson Editores, 1955. P. 173-184. Obras completas de Machado de Assis.
- ASSIS, Machado de. Um cão de lata ao rabo. *In*: _____. **Páginas recolhidas**. São Paulo: W. M. Jackson Editores, 1955. P. 273-308. Obras completas de Machado de Assis.
- GARCIA, Sílvia Craveiro Gusmão e SILVA, Antonio Manoel dos Santos. **Violência nas primeiras letras**: a escola num conto de Machado de Assis, 1999. Disponível em: www.interface.org.br/revista5/ensaio3.pdf. Acesso em: 27 jun. 2016.
- ROMERO, Silvio. Explicações Indispensáveis. *In*: BARRETO, Tobias. **Vários Escritos**. Sergipe: Ed. do Estado de Sergipe, 1926. p. XXIII e XXIV.
- SCHWARZ, Roberto. **Seqüências brasileiras**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

Experiências e diálogos com a obra “Memórias póstumas de Brás Cubas” de Machado de Assis e o Movimento Sem-terra

Júlio de Souza Santos

Ao Flâneur

Semelhantemente a Machado de Assis que na obra **Memórias Póstumas de Brás Cubas** inicia a narrativa pela morte, recrio as peças do diálogo entre a narrativa estilística machadiana dessa obra e as experiências geográficas das práxis de educadores de jovens e adultos sem-terra, tendo como referência a experiência de exposição inconclusiva do estudo realizado na Comunidade do Assentamento Paulo César Vinha, situado no município de Conceição da Barra (ES)¹.

O *flâneur*² logo questionará a presença dessas narrativas inconclusivas imigrantes do “mundo de lá”, neste texto. Assim como a (im)previsibilidade da morte, dialogo com a estilística narrativa de Machado de Assis em **Memórias Póstumas**, num contexto marcado pelo fim da escravidão no Brasil. Isso se deve menos à

-
1. A Tese de Doutorado intitulada “Geografia Comunitária e Educação de Jovens e Adultos: os educadores flâneurs sem terra do Assentamento Paulo César Vinha – Conceição da Barra/ES” foi defendida e aprovada no dia 13 de Agosto de 2015.
 2. Na ótica do poeta francês Charles Baudelaire, o *flâneur* é aquele que tem prazer em observar refletidamente os moradores da cidade em suas atividades diárias.

proposta desse texto e mais à experiência dramática e realística de morte para o mundo acadêmico-moderno-geográfico, termo pomposo para a melancolia da saudade. No entanto, vou parar por aqui para poupar-lhe de caprichos que nunca nos couberam, deixamos isso para o Brás de Machado e outros Brás contemporâneos desse Brasil em transição e caótico para muitos. Apesar disso,

[...] eu ainda espero angariar as simpatias da opinião, e o primeiro remédio é fugir a um prólogo explícito e longo. O melhor prólogo é o que contém menos coisas, ou o que as diz de um jeito obscuro e truncado. Consequentemente, evito contar o processo extraordinário que empreguei na composição destas *Memórias*, trabalhadas cá no outro mundo. Seria curioso, mas nimiamente extenso, aliás desnecessário ao entendimento da obra. A obra em si mesma é tudo: se te agradar, fino leitor, pago-me da tarefa; se te não agradar, pago-te com um piparote, e adeus (ASSIS, 1994, p. 11).

Deixarei a experiência do julgamento para o *flâneur*.

As narrativas geográficas do “mundo de cá”

De mesma forma que acabamos nos tornando sujeitos de nossa própria investigação, de caráter não autobiográfico no “mundo de lá”, a experiência de formação geográfica da leitura desse texto poderá te levar a ultrapassar o que está sendo com o seu lugar, espaço geográfico e território, não prestando atenção à opinião da multidão, porém sem deixar de se inspirar nela.

Nesse flamar, deparamo-nos com a narrativa de Paulo Freire³, sobre as suas profundas experiências geográficas com camponeses e favelados de Pernambuco⁴:

[...] Quando muito moço, muito jovem, eu fui aos mangues do Recife, aos córregos do Recife, aos morros do

3. Realizada em 17 de Abril de 1997 pela TV-PUC de São Paulo. Disponível em: <http://www.paulo-freire.ufpb.br>

4. Estado brasileiro da Região Nordeste, segundo a Regionalização Oficial do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Recife, nas zonas rurais de Pernambuco trabalhar com os camponeses, com as camponesas, com os favelados, eu confesso sem nenhuma choramingas, eu confesso que eu fui até lá movido por uma certa lealdade ao Cristo, com quem eu era mais ou menos camarada, mas o que acontece é que quando eu chego lá, a realidade dura do favelado, a realidade dura do camponês, a negação do seu ser como gente, a tendência aquela adaptação do que a gente falou antes, aquele estado quase inerte diante da negação da liberdade, aquilo tudo me remeteu à Marx. Eu sempre digo: não foram os camponeses que me disseram: Paulo, tu já leste Marx? Não, de jeito nenhum, eles não liam nem jornal. Foi a realidade deles que me remeteu à Marx. E eu fui à Marx [...].

Observamos que Paulo Freire, ainda jovem, ao se deparar com espaços marginalizados do campo e da cidade já refletia sobre a difícil realidade de camponeses e favelados num contexto de total negação de direitos. Semelhantemente, em minha experiência como filho de pais habitantes e trabalhadoras da “roça” (campo) que foram “expulsos” desse território em razão das dificuldades de vida e trabalho e tiveram também que abandonar precocemente os seus estudos escolares, migrando para a “rua” (cidade) e passando a morar na década de 1980 em Resistência, bairro pertencente à região São Pedro, situada na periferia do município de Vitória/ES, desprovida de condições mínimas de vida; sofri, senti e testemunhei os reflexos da desigualdade social produzida e reproduzida no sistema capitalista, como a fome e a violência. Nesse contexto de injustiças sociais, passei a me conscientizar de minha condição social de oprimido, marginalizado e excluído de direitos fundamentais para a minha sobrevivência. Para Freire (1980), a conscientização consiste em um teste da realidade, ou seja, quanto mais conscientização, mais se desmascara a realidade, penetrando na essência do fenômeno do objeto, constituindo uma unidade dialética com a práxis.

Em meio a essas experiências coletivas, produzidas num contexto de conflitos e dificuldades que emergiram em nossas experiências de formação, bem como o contexto do ano de 2015, marco histórico dos 30 anos do fim da Ditadura Militar no Brasil e também de comemoração de 30 anos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no Estado do Espírito Santo, senti

o desejo e a necessidade de *flanar* com a seguinte problemática: Como experiências geográficas das práxis de educadores de jovens e adultos sem terra do Assentamento Paulo César Vinha dialogam com a estilística narrativa de Machado de Assis em **Memórias Póstumas de Brás Cubas**?

Dessa forma, através do diálogo com a estilística narrativa de **Memórias Póstumas de Brás Cubas**, de Machado de Assis, e o contexto histórico da sociedade brasileira escravista do século XIX, denunciado nessa obra, objetivo problematizar as conexões entre as experiências geográficas de educadores de jovens e adultos, vividas com os territórios do campo e da cidade, e as suas práxis de militância por direitos sociais dos sujeitos trabalhadores sem-terra.

As experiências metodológicas “dos mundos de lá e de cá”

Fino *flâneur*, gostaria de destacar o que você possivelmente já sabe: essa narrativa não apresenta apenas um interesse literário e científico, mas também uma iniciativa de desejos existenciais, conforme Machado de Assis (1994, p. 7): “[...] Assim, a minha ideia trazia duas faces, como as medalhas, uma virada para o público, outra para mim. De um lado, filantropia e lucro; de outro, sede de nomeada. Digamos: -- amor da glória”. Logo, alguns perguntarão: onde está o método da pesquisa?

Nessa perspectiva, assumi postura semelhante a do *flâneur* na ótica do poeta francês Charles Baudelaire, que “[...] amava a solidão, mas a queira na multidão [...]” (BENJAMIN, 1989, p. 47), inspirando-se nela na produção de sua poesia. Essa figura do *flâneur* emerge a partir do surgimento das multidões urbanas, com a industrialização europeia nos séculos XVIII e XIX, porém alheia a essas transformações nessas sociedades, como se não aceitasse as mudanças.

De maneira análoga a essa figura da modernidade, tentei viver a experiência da *flânerie*, perambulando pela agrovila e pelas roças do Assentamento Paulo César Vinha, bem como pelas suas estradas de acesso e comunidades circunvizinhas, buscando inspiração para essa pesquisa. Semelhantemente ao *flâneur* Baudelaire, que se inspirava com a multidão da cidade, além de Machado de Assis que se inspirava nas classes dos negros escravizados e dos negros livres, bem como nos demais pobres livres do Brasil, observei os sujeitos desse contexto e, principalmente, os educadores, em suas rotinas diárias,

sobretudo, fora dos contextos escolares. Desse modo, fino leitor, busquei coleccionar narrativas com os educadores sem terra em diálogo com a estilística narrativa de Machado de Assis na obra **Memória Póstumas de Brás Cubas**, que apresenta a perspectiva de ruptura com a linearidade e recriação do passado através da memória, bem como outros autores que integraram essa coleção.

Assim como nessa perspectiva não linear de **Memórias Póstumas**, sentia um desconforto quanto ao uso das metodologias de narrativas de história oral de vida na produção de narrativas com os educadores, porém não tinha consciência sobre motivações que me levaram a essa aversão, talvez apenas a impressão de que o uso não reflexivo e acrítico das narrativas empobrecia os estudos e as próprias narrativas. Nessa angústia quanto à metodologia, que se somava a outras aflições nessa experimentação, ao procurar aprofundamentos para o conceito de experiência, fui rerepresentado pelos meus parceiros teóricos de conversa a Pierre Bourdieu. Coube a esse momento, a experiência de “atravessar a rua” e me (re)encontrar com ele, a partir de suas problematizações em “*A ilusão Biográfica*” sobre a abordagem metodológica da história oral de vida. Nesta ótica ampliada por Bourdieu, a partir da problematização sobre a história de vida, passei a desconfiar da noção de que as lembranças relacionadas às intenções dos educadores (causa) da infância e juventude são preponderantes para as suas práxis (como efeito), uma vez que “[...] cada estação da vida é uma edição, que corrige a anterior, e que será corrigida também, até a edição definitiva, que o editor dá graça aos vermes.” (ASSIS, 1994, p. 51).

A narrativa da experiência geográfica

Assim como Machado de Assis cria um narrador que já está morto em **Memórias Póstumas**, a fim de narrar sua vida em primeira pessoa com total isenção, desvinculado de qualquer relação com a sociedade, com a própria vida; adotei a categoria da experiência geográfica coletiva na perspectiva produzir narrativas que, apesar do ponto de vista da primeira pessoa, não são biográficas, como um(a) *não flâneur* já dissera, pois estão vinculadas às marcas das experiências geográficas e históricas.

O conceito de experiência, que apresenta centralidade em toda a obra de Walter Benjamin, está relacionado aos valores ancestrais comunitários transmitidos de geração em geração. Contudo, em sua obra, Walter Benjamin abor-

da as ações de experiência para além da relação social. Ele entendia que os sujeitos também produzem experiências na relação com os elementos do espaço. Na obra "*Rua de Mão Única*", Benjamin (1987) rememora a cidade, durante a sua infância e juventude, ciente de que essas lembranças não resgatavam a história desse momento de sua vida, mas consistiam em condensar a experiência vivida com a experiência atualizada, enquanto adulto.

Na perspectiva de aprofundar essa conexão da experiência com a espacialidade, encontro no geógrafo Eric Dardel (2011) uma reflexão filosófica que explora de forma profunda a relação fenomenológica e existencial entre homem e natureza que se manifesta de forma teórica, prática, afetiva e simbólica. Desse modo, a geografia não implica somente no reconhecimento da realidade material, mas também se conquista na técnica de irrealização, sobre a própria realidade. Nessa ótica, Dardel (2011) menciona a noção de *experiência geográfica*:

[...] a experiência geográfica, tão profunda e tão simples, convida o homem a dar à realidade geográfica um tipo de animação e de fisionomia em que ele revê sua experiência humana, interior ou social. É naturalmente que falamos de rios majestosos ou *caprichosos*, de torrentes *fogosas*, de planícies *risonhas*, de relevo *tormentoso* (p. 6).

Decida o flâneur entre a noção e o possível conceito de experiência geográfica; eu volto aos educadores.

As experiências geográficas das práxis de educadores: a perspectiva de recriação da geografia comunitária camponesa sem terra

De maneira análoga à narrativa de Milton Santos (2001) de que vivemos em um mundo confuso e confusamente percebido que apaga as memórias das experiências geográficas e históricas dos vencidos, constatei na experiência de observação participante e no diálogo com os educadores de jovens e adultos sem terra, do Assentamento Paulo César Vinha, que as suas narrativas do campo, produzidas a partir de suas experiências, tanto com esse espaço geo-

gráfico, quanto com o espaço da “rua” e da cidade, contrastam com o contexto objetivo de conflitos rurais pela terra no Brasil.

Desse modo, estranhei a ênfase das narrativas de alguns educadores na paz, tranquilidade e sossego do campo, diferentemente da “rua” (cidade), concebida como espaço da insegurança e da dificuldade. Segundo Tuan (1980, p.117) “[...] as virtudes do campo requerem sua antiimagem, a cidade, para acentuar a diferença e vice-versa [...]”. Essa experiência de idealização do campo caracteriza-se como uma um componente que pode ser unificado e transformado nas práxis, de acordo com a perspectiva de E.P. Thompson (1987), caracterizando-se como experiência geográfica da práxis na perspectiva da recriação de um espaço geográfico comunitário seguro.

Conectada a essa narrativa do campo que o retrata como lugar tranquilo e pacífico, evidenciei também nas narrativas de educadores o amor pelo lugar onde vivem e trabalham – a comunidade do Assentamento Paulo César Vinha. Esse sentimento do amor pela comunidade do Assentamento Paulo César Vinha caracteriza-se como saber da experiência geográfica das práxis dos educadores na perspectiva de recriação do passado e idealização do futuro.

Essa experiência de alienação, na dimensão da perda da tranqüilidade e sossego do campo, não é descartada, tampouco desvalorizada, mas transformada dialeticamente na práxis do MST, resultando na síntese das experiências geográficas das práxis. Dessa forma, não são as experiências de grandes realizações que se caracterizam como elementos unificadores, mas as derrotas e as perdas, experiência compartilhada pelo personagem Brás Cubas de **Memórias Póstumas**. A despeito de alguns educadores nunca terem o acesso à terra ou nunca terem vivido a experiência objetiva de luta pela terra em suas infâncias e juventudes, os seus pais e demais antepassados viveram a experiência geográfica da perda, sendo transmitida de geração em geração. Ao abordar essa experiência do amor pela terra, o geógrafo Y-Fu-Tuan (1980) afirma:

Este sentimento de fusão com a natureza não é simples metáfora. Os músculos e as cicatrizes. testemunham a intimidade física do contato. A topofilia do agricultor está formada desta intimidade física, da dependência material e do fato de que **a terra é um repositório de lembranças e mantém a esperança**. A apreciação estética está presente, mas raramente é expressada (p. 111, grifo nosso).

A partir dessa reflexão de Tuan, verifiquei também a visão da terra como lugar de armazenamento, organização e preservação das lembranças, ou seja, das experiências, mantendo assim a esperança. Além dessa importância repositória, alguns educadores também consideram a terra como mãe e fonte de vida.

Contudo, trata-se de uma perspectiva comunitária específica: a geografia comunitária camponesa sem terra. Ao recriarem as narrativas do passado, sobretudo, geográficas, os educadores não recordam as memórias dessas experiências, simplesmente expressam experiências geográficas transformadas nas práxis, que está relacionada à transformação operada pelo trabalho na natureza humana (VÁZQUEZ, 2011).

De acordo com educadores sem terra, enquanto os sujeitos da Fazenda São José, adjacente ao Assentamento Paulo César Vinha, vivem a experiência da sujeição, da exploração e da opressão em sua "comunidade", os sujeitos do "Paulo Vinhas" vivem outras experiências geográficas, marcadas, sobretudo, pela liberdade, componente essencial para a *vocação do ser mais*, ou seja, essa comunidade apresenta condições concretas favoráveis para o processo de humanização (FREIRE, 2001).

Constatei em narrativas dos educadores a centralidade da terra na recriação da geografia comunitária camponesa sem terra, isto é, essa concepção de comunidade está condicionada à relação do homem com a terra, que se constitui como o maior princípio de unidade e agregação comunitária. Além da (re)conquista da terra apresentar centralidade na recriação da geografia comunitária camponesa sem terra, observei na pesquisa de campo, bem como nas narrativas dos educadores, a importância da recriação de outros espaços comunitários, como a escola, as igrejas, os campinhos, entre outros.

Portanto, a (re)conquista do direito à terra pelos sem terra caracteriza-se apenas como o início da experiência geográfica de (re)conquista de outros direitos fundamentais para a existência humana: o direito à educação, o direito à saúde, o direito ao lazer, entre outros. Sendo assim, vem sendo recriadas as espacializações, organizações e culturas camponesas, articuladas às práxis do MST, na perspectiva de contribuir na "[...] construção de um outro mundo, mediante uma globalização mais humana [...]" (SANTOS, 2001, p. 20).

Das experiências negativas

Assim como em **Memórias Póstumas de Brás Cubas** (ASSIS, 1994), este derradeiro capítulo é todo de negativas. Não alcancei a notabilidade com o estudo, não recebi grandes recomendações, não alcancei o conceito da “geografia comunitária filosófica”. Entretanto, não morri em meio à guerra, não me exilei em terra estrangeira, não fui perseguido pelo totalitarismo, não tive o título negado. Mas ao me achar a este outro lado, distante da geografia moderna científica, “achei-me com um pequeno saldo, que é a derradeira negativa deste capítulo de experiências negativas: - Não tive filhos, não transmiti a nenhuma criatura o legado de nossa miséria” (ASSIS, 1994, p. 174).

Referências

- ASSIS, Machado de. **Obra Completa**. v. I, Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.
- BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Obras Escolhidas; v. 2).
- _____. **Charles Baudelaire: Um lírico no auge do capitalismo**. 1 Ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. – (Obras Escolhidas; v. 3).
- _____. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994. – (Obras Escolhidas; v.1).
- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina. (org.). **Usos & abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. pp. 183-191.
- DARDEL, Eric. **O homem e a terra: Natureza da realidade geográfica/Erid Dardel**; tradução Werther Holzer. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- _____. **Política e Educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: Do pensamento único à consciência universal**. 6. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- THOMPSON, Edward P. **A formação da classe operária inglesa**. Tradução: Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- TUAN, Y. F. **Topofilia: Um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. São Paulo: Difel, 1980.
- VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

12

Narrativas literárias dos povos tradicionais: educação e resistência

Fabiano de Oliveira Moraes

Introdução

*“Cada ancião que morre é uma biblioteca que se queima”
Amadou Hampâté Bâ (2003, p. 13)*

A Educação do Campo, em sua proposta contra-hegemônica e ruptora, ressalta o valor, tanto do que aprendemos na escola da vida, como das ações e reflexões que realizamos no meio social (NOSELLA, 2012a, p. 48-49).

O presente artigo nasceu do Plano de Trabalho apresentado por ocasião do ingresso deste docente na UFES, que vem sendo realizado no que diz respeito a coleta, transcrição e catalogação de Narrativas da Terra dentro do Projeto de Pesquisa “O papel político, cultural e educacional das Narrativas da Terra no Espírito Santo”, vinculado ao Grupo de Estudos de Narrativas da Terra [GENTE], por meio do Programa Institucional de Iniciação Científica [PIIC] da UFES. As demais ações aqui descritas, sejam as de retextualização e de aplicação no ensino, bem como coletas de outras narrativas, estão previstas para serem realizadas em momento posterior por meio de atividades de pesquisa, extensão e ensino.

Temos por foco as tradições orais do campo, vislumbrando tais tradições como saberes coletivos que perpetuam o vínculo dos camponeses com a terra, com a sua comunidade, com a sua história, com a sua cultura. Saberes que, ademais, quando vistos de uma maneira crítica (em um contra viés à folclorização que desqualifica tais saberes, despolitizando-os), assumem plenamente seu caráter educador, político, transformador e ressignificador, no âmbito da luta por uma Educação do Campo que esteja, de fato, vinculada à cultura, às lutas e à realidade de cada comunidade.

Tomamos como objeto de estudo as “Narrativas da Terra”, termo por meio do qual denominamos os relatos relativos às lutas, às crenças, à história oral e à memória da comunidade, a serem valorizadas em seu caráter histórico, mitológico, simbólico, intergeracional, político, social (tenham sido eles vividos ou escutados pelos narradores). Concebemos tais relatos como instrumentos imprescindíveis às práticas da Educação do Campo e às lutas contra-hegemônicas pelo protagonismo dos saberes camponeses.

Traçamos, portanto, possibilidades de ação junto ao curso de Licenciatura em Educação do Campo, considerando a realidade do campo no Espírito Santo e visando ao uso de narrativas dos camponeses das comunidades locais no ensino de Língua Portuguesa e Literatura, em pé de igualdade com textos literários. Portanto, objetivamos, com as ações apresentadas: contribuir com o registro das Narrativas da Terra por meio do estímulo à partilha, ao registro e à transcrição de tais narrativas; retextualizar essas narrativas e organizá-las a partir de categorias que dialoguem com as tradições e com as práticas de suas comunidades de origem; e produzir material didático com esses textos, em coerência com as propostas pedagógicas das escolas de cada comunidade de origem visando a práticas de ensino a serem realizadas junto aos alunos em seus estágios e ações educacionais no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa e de Literaturas de Língua Portuguesa na Educação do Campo.

Reconhecemos, para tanto, de um lado a riqueza da expressão linguística das comunidades rurais a serem valorizadas na modalidade oral e retextualizadas na modalidade escrita (em alguns casos presente em outra língua, como em comunidades dos povos indígenas e pomeranos), e de outro lado a manifestação literária oral como uma dentre as tantas expressões culturais dos grupos rurais, pois, como destaca Paulo Freire (2008, p. 117), é importante que o educando reconheça que tanto é cultura “[...] a poesia dos poetas letrados de seu País, como também a poesia de seu cancionero popular. Que cultura é

toda criação humana”, reconhecendo-se, nesse processo, como sujeito e agente protagonista da cultura e da história.

Contexto educacional das comunidades

“Não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes”

Paulo Freire (1987, p. 68)

A histórica herança da desarticulação entre cidade e campo, acentuada pelo desenvolvimento industrial e pela ruptura do homem citadino para com a terra trouxe graves consequências às escolas situadas nas regiões rurais. Para além do descaso com o campo (fechamento de escolas, escolas inexistentes ou precárias, falta de recursos humanos e materiais), a cultura burguesa urbanocêntrica pretensiosamente busca submetê-lo à cidade, impondo às regiões rurais um modelo de escola e de educação que não apenas desconsidera os saberes do campo, mas também os desvaloriza. Nesse modelo, o saber e o modo de vida urbano são, com frequência, situados em oposição aos saberes e ao modo de vida rural (em detrimento desses últimos), o que resulta, dentre outras trágicas consequências, na evasão das melhores mentes do meio rural para a cidade (como se permanecer no campo fosse pouco para aqueles que se destacam).

Os movimentos camponeses contra-hegemônicos e os povos tradicionais (MERLER; FOERSTE; PAIXÃO; CALIARI, 2012) têm questionado cada vez mais essa imposição cultural (reforçada pela globalização que acentuou as diferenças locais) e proposto novas práticas educacionais que valorizem o protagonismo dos saberes rurais na Educação do Campo.

Considerando a diversidade cultural das comunidades do campo em terras capixabas, destacamos a relevância de que as ações se deem por meio de diálogos culturais horizontais que reconheçam os aspectos sociais, geográficos, étnicos, ambientais, históricos, linguísticos e econômicos de cada comunidade.

Buscamos, desse modo, valorizar as especificidades de cada comunidade com o objetivo de contemplarmos as particularidades das escolas (multisseriadas ou não) no que diz respeito ao seu vínculo, ou não, a Movimentos Sociais, à aplicação, ou não, da metodologia da Pedagogia da Alternância, e às especificidades étnicas, culturais e linguísticas das Comunidades e dos Povos Tradicionais nas quais se localizam.

O público envolvido no trabalho proposto são os licenciandos em Educação do Campo; os educadores, monitores e professores, os estudantes da Educação Básica, os familiares dos alunos, os membros de associações e movimentos, e os camponeses das comunidades do entorno das escolas atendidas. Na ocasião da aplicação e do uso dos textos no ensino, também estarão envolvidos os professores e alunos de outras escolas do campo do Espírito Santo.

As narrativas no ensino de língua e literatura

“A pena é o meu arado¹”

Ditado medieval.

Com a intenção de fundamentarmos nosso trabalho com as narrativas e com a cultura popular como arena de luta, no processo de ensino de Língua Portuguesa e Literatura, iniciamos por destacar as razões que nos levaram a prezar pelo trabalho com as Narrativas da Terra. Em seguida, salientamos o caráter ideológico do signo linguístico em sua relação com a cultura popular, situando brevemente Língua e Literatura no contexto da Educação do Campo.

As narrativas herdadas pelos povos camponeses, nascidas do trato com a terra e com a natureza, reúnem material cultural simbólico de enorme riqueza. Utilizando-nos do mesmo material simbólico dos relatos, optamos por destacar a relevância das narrativas em sua relação orgânica e fisiológica com a terra a partir de um, dentre os tantos elementos representados nas narrativas tradicionais: o tapete (também a colcha de retalhos, a esteira, a renda, o tear, o ato de tecer, a teia). O tapete (como os tantos outros elementos que lhe são correlatos) simboliza a palavra e a tecitura da vida e das histórias: narrar é, simbolicamente, tecer, delinear paisagens, cores, texturas, textos. O tapete simboliza ainda a continuidade da nossa terra e do nosso solo sob os nossos pés, razão pela qual os povos nômades do norte do continente africano utilizam tapetes de suas nações ao montar suas tendas em terras estrangeiras (até mesmo a teia é o solo da aranha², é a sua terra, a sua casa).

1. Burdach (s/d, *apud* CURTIUS, 1979, p. 326).

2. Ananse, na tradição Africana, é uma aranha-homem que sobe aos céus pela sua teia e, do deus Nyame, recebe as histórias para serem narradas para os povos.

Fisiologicamente, as mãos que tecem o tapete e que realizam expressões gestuais em composição com a oralidade são as mesmas que plantam, colhem, revolvem a terra, amassam o pão, sulcam linhas, lavram terras e (pa)lavras. A língua, por sua vez, se de um modo transmite e perpetua as histórias e experiências de vida, os saberes do campo e a educação da terra nas elaborações sutis dos sons da fala, de outro saboreia os frutos da terra, lê sutilmente as sensações gustativas do trabalho do campo. Trabalho e educação, alimento e vida, sabores e saberes.

Portanto, língua e mãos operam complementarmente, cooperam tanto na nossa relação fisiológica com a terra e com as nossas culturas e cultivares, como no processo interacional oral e escrito de nossa relação com as palavras de nossos antepassados, com as histórias de nossa terra e com a tecitura de nossa cultura.

Optamos por tomar como objeto de nosso trabalho as Narrativas da Terra pelas razões destacadas acima que atestam a relação desses saberes populares com a terra em seus labores, lutas, labutas e sabores. Na contramão das críticas reacionárias, propomos uma crítica para frente, atentos aos elementos presentes e aos interesses gerais das comunidades rurais no processo de formação de intelectuais orgânicos (NOSELLA, 2012b, p. 23).

No que diz respeito ao caráter ideológico do signo linguístico no âmbito da luta de classes, Bakhtin/Volochínov (1992, p. 46) afirmam que o signo, como fenômeno ideológico, é a arena onde ocorre a luta de classes. Seu caráter polivalente e ideológico é ocultado pela classe dominante que o monopoliza ao, pretensamente, querê-lo monovalente, levando a classe dominada a acreditar que não possui a palavra. “O signo, se subtraído às tensões da luta social, se posto à **margem da luta de classes**, irá infalivelmente debilitar-se, degenerará em alegoria [...] não será mais um instrumento racional e vivo para a sociedade”.

Em complemento, Hall (2003) defende que tanto o signo como a cultura popular são arenas onde se dão as lutas de classe pelo significado tanto dos próprios signos como das práticas culturais. O signo, dessa forma, tal como a cultura popular, não possui em si a conotação determinada por uma classe específica, podendo perder sua ancoragem na luta em torno das cadeias de conotação. O signo e a cultura popular são, pois, plurivalentes. Portanto, se a classe dominante tenta torná-los monovalentes para ocultar a luta dos

índices sociais de valor neles presentes, torna-se necessário, como nos sugerem Stallybrass e White (1986), lançar mão das metáforas da transformação como mecanismos que

[...] nos permitem imaginar o que aconteceria se os valores culturais predominantes fossem questionados e transformados, se as velhas hierarquias sociais fossem derrubadas, se os velhos padrões e normas desaparecessem ou fossem consumidos em um “festival de revolução”, e novos significados e valores, novas configurações socioculturais, começassem a surgir (HALL, 2003, p. 219).

A língua, por sua vez, “é uma instituição social” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 31), constituindo-se, a língua materna, como bem coletivo e patrimônio cultural de um povo, como elemento gerador de significação coletiva e individual, e como fator imprescindível para a organização do mundo e da interioridade. Seu domínio é condição necessária à plena participação social.

Por essas razões, no que diz respeito aos registros linguísticos de tais comunidades e ao respeito a esses registros, partimos da premissa destacada por Bortoni-Ricardo (2005, p. 14-15), ao reconhecer o comportamento linguístico como evidente indicador da estratificação social:

O comportamento linguístico é um indicador claro da estratificação social. Os grupos sociais são diferenciados pelo uso da língua. Em sociedades com histórica distribuição desigual de renda [...], as diferenças são acentuadas e tendem a se perpetuar. Pode-se afirmar que a distribuição injusta de bens culturais, principalmente das formas valorizadas de falar, é paralela à distribuição iníqua de bens materiais e de oportunidades. [...] No caso brasileiro, o ensino da língua culta à grande parcela da população que tem como língua materna – do lar e da vizinhança – variedades populares da língua, tem pelo menos duas conseqüências desastrosas: não são respeitados os antecedentes culturais e linguísticos do educando, o que contribui para desenvolver nele um sentimento de insegurança, nem lhe é ensinada de forma eficiente a língua-padrão.

Para Geraldi (2009), a escola age como se a língua fosse estática e houvesse uma forma linguística correta, desvalorizando com preconceitos a modalidade oral e as variedades dialetais. Para o autor, é urgente a democratização da escola, pois os alunos de classes populares falam e compreendem o mundo de uma maneira que não é aceita e não é compreendida pela escola. “Seus falares e saberes são ‘capitais não rentáveis’ nas escolas” (GERALDI, 2009, p. 62). Bortoni-Ricardo (2005, p. 15) complementa: “[...] A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. [...] O caminho para uma democracia é a distribuição justa de bens culturais, entre os quais a língua é o mais importante”.

Situando, portanto, a luta dos povos do campo pelo signo e suas valências, pelas narrativas de sua cultura, e pelos registros de suas comunidades de fala, estaremos atuando no âmbito da luta pela terra, pela palavra do camponês, pelo seu protagonismo na história, na cultura e na educação.

No que diz respeito à Literatura, buscamos atentar tanto para a presença de narrativas que dialogam com obras literárias e quanto para a presença de variantes de contos coletados provenientes da Literatura Oral.

O ensino de Literatura na Licenciatura em Educação do Campo pode se dar, em nossa concepção, por meio do diálogo de tais narrativas com as concepções de campo e de cidade presentes em obras literárias, tal como em Williams (2011), que ao analisar obras literárias europeias, aponta para o histórico da concepção de campo (que serve à cidade e é negado) como alvo de ironia e do desdém (WILLIAMS, 2011, p. 151). A História do campo, aponta o autor, é vista sob uma perspectiva liberal, a partir de uma visão reacionária que o idealiza e o contrapõe à cidade:

Com frequência afirma-se que, com o processo de industrialização e urbanização, todas as pessoas capazes foram para as fábricas e para as cidades, ou resolveram emigrar, restando apenas os lerdos, os incapazes e os ignorantes. Até historiadores radicais falam do “bravo campesinato” do século XVIII e do “desalentado proletariado rural” do século XIX (WILLIAMS, 2011, p. 306).

Também consideramos relevante que sejam destacadas obras que dialoguem com as lutas e vivências dos sujeitos do campo, atentando para o tex-

to literário como metáfora social (LEAHY-DIOS, 2000). Valorizando, desse modo, a leitura literária como ato político e democrático (LEAHY-DIOS, 2000, p. 250).

Educação e resistência

“A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo”

Nelson Mandela.

As relações entre a luta pela educação, a luta pela terra e a luta pelas narrativas e experiências dos povos da terra não param por aí. Nosella (2012a, p. 35-36) chama a nossa atenção para a crise do homem moderno como consequência de sua ruptura com a terra. Com o crescente processo de industrialização burguesa modernista, o homem urbano perde seu ponto de relacionamento “fontal”. Marx (1971, p. 236) destaca que na sociedade burguesa, “[...] a agricultura torna-se cada vez mais um simples ramo da indústria e acha-se totalmente dominada pelo capital”.

Se o advento da Modernidade por um lado promove a ruptura entre a cidade e o campo, entre o homem e a terra, conduzindo gradativamente à crise do homem e da escola, concomitantemente se daria a gradativa desvalorização da experiência e da tradição oral. Benjamin (1979) traça uma visão panorâmica da decadência da figura do narrador na sociedade ocidental do início da Modernidade aos tempos atuais, conceituando narrador como aquele que aconselha e usa a matéria da vida vivida para transmitir experiências, despertar sabedoria. A escola urbanocêntrica, pois, contrapõe-se à experiência, às Narrativas da Terra, à cultura popular (folclore). Ela, “[...] mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepção do mundo” (GRAMSCI, 1982, p. 130).

A verificação do processo de decadência da oralidade nos põe frente a um mecanismo de poder fundado em crenças que defendem ideologicamente a supremacia da escrita em detrimento da oralidade, como se pode ver em Gnerre (1998). Pode-se observar que a partir da visão grafocêntrica, as culturas de tradição predominantemente oral têm sido consideradas, por séculos seguidos, inferiores e menores em relação às culturas de tradição escrita.

Gnerre (1998, p. 47) afirma: “É difícil achar qualquer avaliação explícita dos aspectos positivos das culturas orais, às vezes definidas de forma negativa como culturas ‘sem tradição escrita’”.

Em uma proposta contra-hegemônica, alinhada às lutas das comunidades do campo, reconhecemos que entre esses povos, “[...] a literatura oral, os aprendizados domésticos e o ambiente de trabalho são formas de transmissão de patrimônio cultural” (NASCIMENTO, 2012, p. 190). Portanto, as escolas do campo encontram-se inseridas em uma “[...] realidade impregnada de riqueza cultural, com valores e conhecimentos peculiares. Essa realidade representa um potencial enorme a ser trabalhado” (PEREIRA, 2012, p. 107).

Por tais razões, a formação do educador do campo deve estar vinculada às lutas do campo e à ruptura para com essa concepção urbanocêntrica excludente, uma ruptura às avessas, uma contra-ruptura em um movimento contra-hegemônico e crítico, pois “[...] a transformação se dará quando as escolas proletárias – incluímos aqui a escola pública campesina – e os professores, de forma participativa romperem com a cultura urbanocêntrica e passarem a conservar, resgatar valores e conhecimentos a serviço dos camponeses” (TRARBACH; NICKEL; HEHR, 2012, p. 53). Essa transformação se dará pela apropriação da escrita e da escola pelos sujeitos do campo e de seu uso em prol da valorização e do reconhecimento de seus saberes, de modo que a caneta, a pena, seja o arado com o qual o camponês poderá revolver a terra, plantar sua palavra, seu saber e sua luta, colhendo os frutos de sua cultura e disseminando, por meio de uma educação crítica e contra-hegemônica, as suas sementes.

Considerando que “[...] a educação do campo se identifica pelos seus sujeitos [pois trata-se de] uma educação *dos* e não *para os* sujeitos do campo [...]” (CALDART, 2011, p. 150-151), a formação dos Educadores do Campo visando favorecer a percepção dos sujeitos como potenciais Intelectuais Orgânicos (MERLER; SCHÜTZ-FOERSTE; FOERSTE, 2012) se dará em processos escolares e não escolares, no âmbito da constituição de sua identidade social como membros de sua comunidade e como educadores criticamente envolvidos na cultura, na história, nas lutas, nos saberes e práticas do campo, “comprometidos com essa visão da educação” (CAMPOS, 2001, p. 266).

Pautados nesses aspectos teórico-metodológicos e, principalmente, na realidade e na vida das comunidades, nas vozes, nas lutas, na história, no trabalho

de tais povos, propomos ações que se deem por meio de um diálogo horizontal que tenha como ponto de partida os sujeitos do campo, protagonistas de sua cultura, de sua educação.

Momentos de ação coletiva

“Meu avô contou para meu pai, meu pai contou para mim, e eu contarei a meus filhos”

Ditado indígena

Em nosso trajeto metodológico, tomamos a comunidade como ponto de partida e como fim (WIRTH, 1973). Para tanto, nossa escolha das comunidades com as quais trabalharemos estarão, a princípio, ligadas aos seus vínculos com os graduandos de Educação do Campo. A partir dessa relação, buscamos, junto aos graduandos, a identificação de camponeses narradores: “Mestres’ da cultura popular, que transmitem seus ritos e costumes oralmente, num aprendizado cotidiano, detentores dos saberes passados por seus ancestrais, porém excluídos dos saberes acadêmicos” (RUFINO, 2012, p. 203). Os encontros com rodas de histórias serão priorizados, buscando a favorecer troca intergeracional de tradições.

Depois da coleta por meio de gravação em áudio, são realizadas as transcrições das narrativas, que, por sua vez, também serão retextualizadas a partir da metodologia proposta por Marcuschi (2007) com vistas a constituir textos do gênero conto, na modalidade escrita.

Em momento futuro do projeto em realização, que apresentamos no presente artigo, os contos retextualizados comporão material didático a ser preparado pelos graduandos em suas atividades de ensino nos estágios realizados junto às escolas das comunidades de origem das narrativas. Nesse momento, a participação dos educadores que atuam nessas escolas, a partir das demandas dos educandos e dos moradores da comunidade, será de extrema importância para que o material didático seja preparado especificamente com a escola, em função das atividades de ensino de Língua Portuguesa a serem realizadas no segmento atendido e das metodologias pedagógicas adotadas.

Tais práticas, que culminarão com a revisão do material didático a partir

dos seus possíveis usos, são de extrema relevância para o processo, considerando que os Educadores do Campo “[...] são motivados pela possibilidade de gerar novos aportes teóricos e metodológicos de compreensão do mundo a partir da práxis e dos saberes dos camponeses e com eles” (MERLER; FOERSTE; PAIXÃO; CALIARI, 2012, p. 29).

Parafrazeando Almeida, Schubert, Cari e Marcilino (2012, p. 175) ao se referirem às culturas indígenas, poderíamos dizer acerca das demais culturas do campo que “[...] é possível que a escola, um dos principais instrumentos históricos de descaracterização das culturas [camponesas], possa assim se transmutar em um decisivo instrumento de reafirmação das coletividades e de seus projetos de vida” (ALMEIDA; SCHUBERT; CARI; MARCILINO, 2012, p. 175).

Referências

- ALMEIDA, Andrea Cristina; SCHUBERT, Arlete Maria P. CARI, Claudio David. MARCILINO, Ozirlei Teresa. Saberes e fazeres da Educação Escolar Indígena das comunidades Tupinikim e Guaraní do Espírito Santo. *In*: MERLER, Alberto; FOERSTE, Erineu; PAIXÃO, Laura Maria Bassani Muri; CALIARI, Rogério (Orgs.). **Diálogos interculturais em terras capixabas**. Vitória: EDUFES, 2012. p. 160-176.
- BÂ, Amadou Hampâté. **Amkoullel, o menino fula**. São Paulo: Palas Athena; Casa das Áfricas, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV, Valentin). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BENJAMIN, Walter. O narrador. *In*: **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola editorial, 2005.
- CAMPOS, Samuel. A formação de uma professora Sem Terra: reflexo do processo na prática escolar. *In*: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 261-280.
- CURTIUS, Ernst Robert. **Literatura Europeia e Idade Média Latina**. Brasília: Instituto Nacional do Livro, 1979.
- CALDART, Roseli Saete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Saete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, p. 149-158.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

- _____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**: exercício de militância e divulgação. Campinas: Mercado das letras, 2009.
- GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.
- LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação como metáfora social**: desvios e rumos. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2007.
- MARX, Karl. **Contribuição para a crítica da economia política**. Lisboa: Estampa, 1971.
- MERLER, Alberto; SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit; FOERSTE, Erineu. Educador do Campo, um intelectual orgânico? (memórias em imagens de D. Arlete). In: MERLER, Alberto; FOERSTE, Erineu; PAIXÃO, Laura Maria Bassani Muri; CALIARI, Rogério (Orgs.). **Diálogos interculturais em terras capixabas**. Vitória: EDUFES, 2012. p. 216-231.
- _____; FOERSTE, Erineu; PAIXÃO, Laura Maria Bassani Muri; CALIARI, Rogério. Apresentação. In: MERLER, Alberto; FOERSTE, Erineu; PAIXÃO, Laura Maria Bassani Muri; CALIARI, Rogério (Orgs.). **Diálogos interculturais em terras capixabas**. Vitória: EDUFES, 2012. p. 28-33.
- NASCIMENTO, Olindina. Escola Quilombola: memória, vivências e saber em comunidades do Sapê do Norte. In: MERLER, Alberto; FOERSTE, Erineu; PAIXÃO, Laura Maria Bassani Muri; CALIARI, Rogério (Orgs.). **Diálogos interculturais em terras capixabas**. Vitória: EDUFES, 2012. p. 186-199.
- NOSELLA, Paolo. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2012a.
- _____. Prefácio. In: MERLER, Alberto; FOERSTE, Erineu; PAIXÃO, Laura Maria Bassani Muri; CALIARI, Rogério (Orgs.). **Diálogos interculturais em terras capixabas**. Vitória: EDUFES, 2012b. p. 14-27.
- PEREIRA, Irineu Gonçalves. Escola de Ensino Fundamental Assentamento União: origem, trajetória e aspectos pedagógicos. In: MERLER, Alberto; FOERSTE, Erineu; PAIXÃO, Laura Maria Bassani Muri; CALIARI, Rogério (Orgs.). **Diálogos interculturais em terras capixabas**. Vitória: EDUFES, 2012. p. 90-123.
- RUFINO, Patrícia. Práticas culturais Afro-Brasileiras construindo referências na Educação Quilombola. In: MERLER, Alberto; FOERSTE, Erineu; PAIXÃO, Laura Maria Bassani Muri; CALIARI, Rogério (Orgs.). **Diálogos interculturais em terras capixabas**. Vitória: EDUFES, 2012. p. 200-213.

STALLYBRASS, Peter; WHITE, Allon. **The politics and poetics of transgression**. Ithaca, NY: Cornell, 1986.

TRARBACH, Maria Aparecida; NICKEL, Mônica; HEHR, Roseli Gonoring. O professor como Intelectual: um estudo de Educação do Campo. In: SILVA, Adenilde Stein; MORETO, Charles; FOERSTE, Erineu; GERKE DE JESUS, Janinha; TRARBARCH, Maria Aparecida (Orgs.). **Saberes e práticas**. Vitória: EDUFES, 2012. p. 38-58.

WILLIAMS, Raymond. **O campo e a cidade**: na história e na literatura. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

WIRTH, Louis. Delineamento e problemas da comunidade. In: FERNANDES, Florestan. (Org.). **Comunidade e sociedade**. São Paulo: Editora Nacional e Editora da USP. p. 83-95.

13

Um autor-ilustrador, Luís Camargo: conhecer para ofertar a literatura aos pequenos

Yngrid Karolline Mendonça Costa
Cynthia Graziella Guizelim Simões Giroto

Introdução

Este artigo deriva-se de minha trajetória acadêmica na UNESP e faz parte de uma pesquisa de mestrado em Educação que está em desenvolvimento, iniciada neste ano de 2016. O tema a ser estudado surgiu a partir de minha banca de Trabalho de Conclusão de Curso, em uma observação de um dos membros, evidenciando o quanto autores e ilustradores estrangeiros apareciam nas obras selecionadas pelo PNBE-2012, que foram analisados nesta pesquisa. A necessidade de evidenciar livros de escritores nossos surgiu, também para pensarmos na relação dos próprios autores-ilustradores com as editoras, responsáveis por produzirem o material e posteriormente, selecionar e enviar as obras para a seleção do Programa Nacional.

Inicialmente, tínhamos outro autor-ilustrador em mente, porém, como o projeto pretende usar a entrevista como instrumento e para isso seria necessário um contato pessoalmente, no contato com esse autor-ilustrador a pesquisa se inviabilizou por trâmites capitais, visto que a pesquisa não é financiada e nem todos os autores se disponibilizam a contribuir com o seu tempo de forma livre. Isto é um

dado importante para evidenciarmos, pois muitas pesquisas podem ser inviabilizadas por falta de uma compreensão por parte dos pesquisados e porque o capital está tão enraizado em nossa vivência que dependemos dele para tudo e quando não o temos, somos incapazes de realizar determinadas ações que contribuiriam para pensarmos na Educação e em tantas outras áreas.

Após o primeiro projeto se desfazer, conhecemos Luís Camargo, que além de escrever e ilustrar livros para as crianças e é doutor em Teoria e História Literária pela UNICAMP, tem pesquisa nas áreas da leitura e escrita, com diversos projetos voltados diretamente para o trabalho com as crianças. O conhecemos por um curso de formação dado ao grupo de pesquisa do qual participo, PROLEAO “Processos de Leitura e Escrita: Apropriação e Objetivação”, sendo coordenado pelo Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena e vice-coordenado por minha orientadora Prof. Dra. Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto. Já conhecia seus livros e conversando pessoalmente num coffebreak do Congresso de Literatura promovido pelo CELLIJ (Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil) em Presidente Prudente no final do ano passado, onde Camargo teria uma fala, ele me questionou sobre as pesquisas que eu havia realizado e qual pretendia realizar no mestrado, indicando até bibliografia. A partir deste momento, em comum acordo com minha orientadora, mudamos o projeto e decidimos que pela atenção dada a nós e disponibilidade em contribuir para a área da Educação, iríamos estudá-lo.

Objetivos da pesquisa

Concebemos o livro como um objeto-material que compõe em si grande parte da cultura humana historicamente acumulada, pois ao longo do tempo vai sofrendo mudanças gráficas, de formato, texturas (POWERS, 2008), mas sempre tem a função de comunicação com o outro. Comunicação que pode se estender por anos, como os clássicos de nossa Literatura, Monteiro Lobato, Carlos Drummond de Andrade, Vinicius de Moraes, dentre outros. O livro também traz em si a interlocução com o outro, neste caso o autor, pois, em um processo de comunicação há a dialogia, a questão da responsabilidade em ler com atenção para ter elementos para a responsividade, resposta para os argumentos que o autor propõe nesta interlocução, em que o leitor pode concordar, discordar, complementar, etc. (BAKHTIN, 2003).

Desse modo, os livros também vão mobilizando em nós, principalmente se formos pensar nos pequeninos, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (VYGOTSKY, 1995), como a atenção, concentração, memória, percepção, visto que ao tomar contato com esse objeto da cultura humana, se ele nos mobilizar positiva ou negativamente, iremos recordá-lo para leituras e conversas posteriores, tanto mais se sua escrita nos provocar percepções que vão desde o manuseio das páginas até mexer com todos os nossos sentidos, por serem narrados por algum fato/acometimento da história.

Além disso, em minha pesquisa de IC (MENDONÇA, 2015), notamos o descrédito que a Literatura Infantil possui no ano pré-escolar, em que só se pensa em alfabetizar a todo custo e a leitura fica descartada, como se ela não fosse uma parte do processo da escrita e de constituição dos modos e ações de ler ¹(FOUCAMBERT, 2008), que faria com que as crianças compreendessem que a escrita está relacionada com a leitura, e é, antes de tudo, comunicação, serve para pessoas trocarem ideias a respeito de algum assunto, não simplesmente uma soletração, silabação e escrita sem interlocução, como ainda ocorre em várias salas de aula, infelizmente. Por esse motivo, o princípio da escrita se perde na escola e talvez isso implique na dificuldade das crianças em serem alfabetizadas, pois escrevem, porém com um único leitor, o professor, que irá sempre corrigir seus erros, mas sem um por que ou para quê.

Por verificar que não haver a transmissão vocal² da leitura (BAJARD, 2007) na Educação Infantil, neste caso no ano pré-escolar, sendo presenciada por mim apenas duas proferições, realizei as intervenções com as Estratégias de Leitura (GIROTTI; SOUZA, 2010) para constatar as contribuições que esse

-
1. As ações e modos de ler para Foucambert vão desde o modo como seguramos o livro, até as ações utilizadas para folhear (da direita para a esquerda), para ler ou escrever no Hemisfério Ocidental (da esquerda para a direita), as nossas entonações, nossa expressão corporal, enfim, tudo que um leitor experiente já realiza em suas leituras.
 2. O autor diferencia transmissão vocal de contação de histórias, bem como proferição da leitura, sendo a transmissão vocal o que nós comumente chamamos de leitura de livros para as crianças, pois eu preparo a leitura com antecedência e quando estou realizando a mediação estou transmitindo para as crianças o que está no texto escrito. Não é leitura, pois as crianças não estão tendo o contato com o código escrito, só com a performance do mediador de leitura. Na contação de histórias, a gente lê previamente, mas ao mediar não utilizamos o objeto livro. Por sua vez, na proferição transmitimos a leitura em voz alta, porém não realizamos a leitura prévia, podendo ter uma mediação mais defasada por não saber fazer as entonações e o encadeamento da história.

trabalho teria com as crianças em idade pré-escolar. O resultado foi positivo, mas neste momento dava mais ênfase no texto escrito do que na linguagem visual³ (ilustrações), o objetivo de minha pesquisa não estava nos paratextos⁴ (LINDEN, 2011). Ao estudar a autora supracitada em seu livro “Para ler o livro ilustrado”, para a análise de livros de Literatura Infantil para minha pesquisa de Iniciação, fui me dando conta da função e importância que os paratextos possuem na configuração do livro e deveriam possuir no momento da transmissão vocal do texto, sendo evidenciados, pois a leitura não deveria começar apenas no texto verbal, mas em sua totalidade, já que, ao propor o livro, autor e ilustrador têm em mente uma intencionalidade.

A partir desta intencionalidade surge minha pesquisa, questionando como a concepção de criança e a formação como leitor mirim, bem como a visão de arte, literatura e leitura influenciam no momento da criação das obras de um escritor e das editoras que as publicaram? Tendo em vista que o autor-ilustrador e editora pretendem que o seu livro circule pelo maior número de leitores possíveis, é importante para nós, pedagogas (os), compreendermos a concepção e intencionalidade do outro pólo promotor do material-livro a ser explorado em sala de aula.

Ao levantar essa questão, o objetivo que rodeia a pesquisa é compreender os elementos que constituem os livros de Literatura Infantil e o seu processo de criação/editoração. Para entender o outro pólo, que é o de planejamento por parte do autor-ilustrador e de editoração e execução, por parte da editora, preciso compreender não apenas o objeto-fim, que é o livro como recebemos nas escolas para trabalhar com as crianças, mas o objeto-inicial e objeto-meio. Necessito desvendar todos os processos envolvidos para dialogar com as experiências tidas em outras pesquisas, em que ressaltávamos a importância de trabalhar a literatura desde a mais tenra idade, com livros em diversos tipos

3. Chamo de linguagem visual as ilustrações, pois, quando estávamos com a pesquisa em que eu era bolsista de Treinamento Técnico -1, tivemos uma palestra com o ilustrador e editor de livros Luís Camargo, da FTD, onde o questionamos se podíamos falar texto não verbal, tivemos a negativa, pois ele dizia que isso parecia deixar a ilustração em detrimento do texto, desvalorizando-a, concordamos com ele e passei a chamar as ilustrações não de texto não verbal, mas de linguagem visual.

4. Para Linden, os paratextos são todos os elementos que constituem o livro, mas que vão além do texto escrito, por exemplo, capa, contracapa, orelhas, guardas (as primeiras páginas do livro antes da página de rosto e depois do fim da história).

de materiais e com os autores estudados por mim, que falam sobre a leitura e a literatura, podendo citar Arena (2010); Faria (2006); Cademartori (2010); Bajard (2007); (2012); Foucambert (2008); Smith (1989); (1999); Zilberman e Lajolo (2001); além de Bakhtin (2003) tratando da importância do outro e; Vygotsky (1995) tratando do desenvolvimento humano.

Além de compreender os elementos que constituem o livro, preciso entender as técnicas e opções utilizadas pelo ilustrador por meio da análise de 2 obras. Delimitamos em duas obras para conseguirmos fazer uma análise aprofundada dos livros, para não termos impressões e resultados aligeirados e não contundentes ou não condizentes com o que se encontra nelas. As escolhas foram feitas levando em consideração os livros mais conhecidos, então optamos por *Maneco Caneco*, *Chapéu de Funil* (1996) e *O cata-vento e o ventilador* (1986), que lhe rendeu Prêmio Jabuti em Melhor Ilustração. Gostaríamos de analisar também um livro contemplado pelo PNBE, *Traça Travessa* (2011), por ter sido contemplado no PNBE 2014, porém, neste livro ele não é autor e ilustrador, apenas autor. A análise dos livros será feita mediante estudos de Linden (2011); Powers (2008); Oliveira (2008) que estudam acerca da ilustração e da mudança que vai ocorrendo em sua concepção e em seus traçados com o passar dos anos, além de novos autores que ainda possa encontrar em levantamentos bibliográficos que tratem desta temática. Observarei vários elementos, como a presença no livro de: guardas, orelhas, resumo, apresentação do autor e ilustrador, o tamanho e formato da capa, o material que o livro foi impresso, os tons utilizados, além de outros elementos que podem surgir nos estudos de novas bibliografias e na entrevista realizada com Luís Camargo.

Além do estudo da ilustração, me deterei também no texto escrito no livro, o tamanho da fonte, se está em caixa alta ou baixa, pois, compreendendo que a língua é viva e compõe não só letras, mas vários caracteres (BAJARD, 2011), que incluem as letras com acentos (ex: letra A, caracteres: A; a; Á; á; Â; â; Ã; ã; à, etc.) e de acordo com Bajard (2011) deveríamos usar os caracteres tais como convencionalmente (maiúsculos em início de frase e para nomes próprios e minúsculos seguidas das maiúsculas), não seriando o aprendizado das crianças, mas já a inserindo no sistema gráfico tal como ele é. Um dos eixos de análise será, também, formular propostas para a exploração dos livros com crianças de 4/5 anos.

Realizar uma entrevista com o ilustrador para compreender suas intencionalidades e possíveis entraves editoriais durante a edição dos livros também

será um dos objetivos da pesquisa, visto que, para fazer uma pesquisa qualitativa eu não poderei me deter na superficialidade dos fatos ou em “achismo” nas análises. Para que eu não incorra no erro de descrever técnicas inutilizadas pelo autor ou diga que houve entraves editoriais sem que tenha havido, precisarei ouvir Luís Camargo e se possível os editores dos livros para realizar uma pesquisa idônea, pois

Mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, [...], na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde (LÜDKE; ANDRÉ, 2004, p. 33).

Acredito que a entrevista é uma oportunidade de troca com mais riqueza de detalhes do que uma análise sem interlocução, visto que precisarei de responsabilidade no trato com as obras difundidas do autor, mas também de responsividade do ponto de vista de uma Pedagoga que busca potencializar o desenvolvimento de crianças leitoras. Pretendo realizar duas entrevistas, uma antes da análise dos livros, para ir com uma visão num primeiro momento só do ilustrador e outra, após a minha análise para podermos discutir se houve impressões ou mudanças na concepção do ilustrador e como eu, leitora, apreciei e concebi suas ilustrações.

Implicações da pesquisa em sala de aula

Compreendemos que para uma pesquisa ter relevância na área da Educação, ela não pode se desgarrar da escola e para isso, é preciso conhecer a realidade enfrentada por crianças e professores. Esta pesquisa nasce de minha experiência como pesquisadora ao notar em minha Iniciação Científica o quanto a leitura é secundarizada e pouco oportunizada para as crianças. Considerando que a linguagem, a leitura e a escrita são funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 1995) que só os humanos são capazes de desenvolver e esse desenvolvimento ocorrerá apenas se um parceiro mais experiente promover encontros das crianças com esse material da cultura historicamente acumulado (livro), falta a promoção desse bem cultural nas escolas.

Não só a minha pesquisa e minha vivência em estágios evidenciaram a leitura ser secundarizada em sala de aula, como também pesquisas maiores, feita em âmbitos municipais, com coordenação da Prof. Dra. Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto e Prof. Dra. Renata Junqueira de Souza, em Marília e Presidente Prudente, com financiamento da FAPESP E FMCSV (2011-2014), intitulada “Literatura e Primeira Infância: dois municípios em cena e o PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola) na formação de crianças leitoras”, constataram que as crianças na Educação Infantil nem manipulam os livros e que os livros disponibilizados pelo PNBE encontram-se encaixotados, sem circulação e não raras vezes, com desconhecimento total de sua existência por parte dos professores, mesmo sendo uma política pública.

Graças a esse desconhecimento por parte dos professores, os grupos envolvidos nas pesquisas anteriores do CELLIJ e CEPL⁵, notaram a necessidade de estudar a formação inicial do professor nos cursos de Pedagogia, então, entraram em contato com outras colegas e hoje, desenvolvem uma pesquisa financiada pelo PROCAD/MEC, na qual atuo como colaboradora voluntária, intitulada “Leitura nas licenciaturas: espaços, materialidades e contextos na formação docente” com quatro universidades: UNESP – Campus de Marília e Presidente Prudente; UFES – Universidade Federal do Espírito Santos e; UPF- Universidade de Passo Fundo, levantando dados acerca do perfil leitor dos alunos ingressantes e concluintes dos cursos de Pedagogia e Letras, para relacionarmos se houve mais indicações de leituras não acadêmicas, mas de outros gêneros após terem cursado a Universidade.

Creio que minha pesquisa colaborará para a minha formação, mas também para a formação desses professores e de outros que já estão na rede, que por vezes passam pelo curso de licenciatura sem conhecer a literatura infantil, sua especificidade, sua riqueza gráfica, estética e o poder de fruição. Acredito que compreendendo o processo de criação dos livros, a intencionalidade do autor-escritor, bem como da editora, este professor, assim como eu, se tornará mais capaz de elencar livros que tenham uma boa qualidade estética e literária para ofertar às crianças em sala de aula, além de saberem explorar cada cantinho do texto e da linguagem visual, saberem contextualizar para as crianças

5. CELLIJ (Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil), coordenado pela Prof. Dra. Renata Junqueira de Souza e o CEPL (Centro de Estudos e Pesquisa em Leitura e Escrita), coordenado pela Prof. Dra. Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto.

os autores e ilustradores, bem como os seus traços ou tipo de linguagem, pois, leitores nunca estão só na leitura (COSSON, 2011), sempre estão cercados de questionamentos, afirmativas, encantamentos, então, a leitura, principalmente de livros de literatura infantil provocam em nós, a dialogia (BAKHTIN, 2003), porque estamos num eterno vai-e-vem com tudo o que compõe, por isso, chamamos de obra. Meu querer maior ao realizar pesquisas é sempre o de contribuir para a formação de mais adultos, professores, crianças leitoras, que sejam capazes de se colocar no texto e desenvolver suas máximas potencialidades e capacidades humanas, com o material mais rico e elaborado da cultura.

Referências

- ARENA, D. B. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, R. J. (Org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 13-44.
- BAJARD, E. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007. (Col. Questões da Nossa época, v.133).
- _____. **A descoberta da língua escrita**. São Paulo: Cortez, 2012.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CADERMATORI, L. **O que é literatura infantil**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 2010. Col. Primeiros Passos.
- CAMARGO, L. **Quanto vale uma imagem?** Presidente Prudente, Unesp – FCT, 28/03/2014. (Palestra).
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- FARIA, M. A. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006, 156 p. (Col. Como usar na sala de aula)
- FOUCAMBERT, JEAN. **Modos de ser leitor: Aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental**. Tradução de Lucia P. Cherem e Suzete P. Bornatto. Curitiba: Editora UFPR, 2008.
- LINDEN, S. V. **Para ler o livro ilustrado**. Trad: Dorothee de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2004, p. 25-44.
- MENDONÇA, Y. K. **Estratégias de leitura e literatura infantil: contribuições para a formação da compreensão leitora em crianças de idade pré-escolar**. 2015. 112 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Unesp – Faculdade de Filosofia e Ciências – Marília. 2015.

MORAES, O.; HANNING, R.; PARAGUASSU, M. **Traço e prosa**: entrevistas com ilustradores de livros infantojuvenis. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

OLIVEIRA, R. de. **Pelos Jardins Boboli**: reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

POWERS, A. **Era uma vez uma capa**. Trad. Otacílio Nunes. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do ato de ler. (Trad. Daise Batista). Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. **Leitura significativa**. Trad. Beatriz Affonso neves. Porto Alegre: Artmed. 1999.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escojidas**, v. III, Madri: Visor, 1995.

ZILBERMAN, R. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: Senac, 2001.

14

Literatura infantil e escola: reflexões a partir do panorama histórico

Débora Santos Couto

Introdução

O presente artigo é oriundo de pesquisa desenvolvida para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “A arte de contar histórias: o Projeto Viagem pela Literatura como fomento da literatura infantil capixaba. Um olhar sobre o material produzido em formato de CD e DVD”, apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo. No referido trabalho se buscou analisar se o material produzido divulga e promove a literatura infantil em geral e, especificamente, a capixaba. Neste artigo, como vertente do trabalho supracitado, pretende-se discorrer sobre a relação entre literatura infantil e escola.

Quando se fala de literatura infantil/juvenil refere-se tanto a uma literatura com “[...] livros *infantis* (destinados a crianças até 9/10 anos de idade); como os *infanto-juvenis* (para a meninada entre 10/11 anos até 13/14 anos) e os *juvenis* (para adolescentes a partir de 14/15 anos)” (COELHO, 1991, p. 06). A autora aponta existir, porém, uma dificuldade em se empregar a terminologia adequada a essa literatura não adulta. Com base nessa concepção, neste trabalho o foco se encontra na literatura infantil destinada ao público compreendido até os 10 anos de idade.

A literatura juvenil estará presente na rememoração do processo histórico que circunda o gênero.

Esta pesquisa se propõe, como objetivo geral, compreender o panorama histórico do trabalho com a literatura infantil no espaço escolar. A partir disto, e buscando embasar as considerações levantadas ao longo da pesquisa, elegemos como primeiro objetivo específico rememorar o trajeto histórico que circunda o surgimento do conceito de infância, bem como da literatura infantil/juvenil. Um segundo objetivo específico se compromete em discorrer sobre como o ensino da literatura está compreendido nos documentos oficiais.

Tendo em vista os objetivos propostos, esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, exploratória, e de cunho bibliográfico. Qualitativa, por considerar que se prioriza o processo como um todo, e não apenas a mensuração de dados quantitativos. Define-se o “[...] processo como uma seqüência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório” (GIL, 2002, p. 133). Com base nos objetivos, é exploratória, pois visa “[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” (GIL, 2002, p. 41). E finalmente, dados os procedimentos técnicos utilizados, é bibliográfica, “[...] desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44).

A metodologia utilizada na pesquisa dispôs de instrumentos de coleta de dados baseados na pesquisa bibliográfica a partir de textos contidos em livros, dissertação, tese, artigos acadêmicos, além de documentos oficiais.

Infância e história

É possível dizer que a criança é percebida de diferentes formas pela sociedade, conforme os desdobramentos decorrentes das relações ocorridas com o passar dos anos (FARIA, 1997). Dessa forma, com base no contexto histórico, que irá envolver fatores políticos, sociais, culturais, religiosos, dentre outros, teremos diferentes concepções do que é ser criança e, com base nas imagens sociais construídas sobre elas, ter uma visão do papel que ela ocupa na sociedade (SARMENTO, 2007).

No que cabe a Idade Média, a falta de um sentimento de infância não permitia que existisse uma distinção quanto às figuras da criança e do adulto. Essa invisibilidade dedicada à criança estava ligada a aspectos que permeavam: a conjuntura familiar da época; a considerar a criança como um adulto em miniatura e a infância como sendo uma fase passageira, e de transição para a vida adulta, necessitando a criança aprender as tarefas para quão logo exercê-las e participar do trabalho; o alto número de filhos por família, o que resultava tanto na garantia de assegurar o patrimônio por parte de herdeiros quanto em uma quase insensibilidade dos pais, mas não falta de afeição, frente à perda de um filho; o que nos leva a citar um último aspecto, ligado às condições precárias impostas pela realidade vivida, o que refletia diretamente nas taxas de mortalidade infantil (ARIÈS, 1986; FARIA, 1997).

Somente a partir da Idade Moderna, compreendida entre os séculos XV e XVIII, é que teremos a criança como ser passível de receber importância. Tal ideologia constitui-se a partir dos desdobramentos que culminaram na decadência do sistema feudal e resultaram tanto na Revolução Industrial e os adventos do capitalismo quanto nas influências recebidas por parte do Iluminismo e configuração do Estado, este último prevendo a gênese do atendimento a infância (FARIA, 1997). Tais eventos delimitaram novos parâmetros sociais. Segundo o autor, “no período de transição do feudalismo para o capitalismo ocorreram, na Europa Ocidental, alterações nas relações sociais que tiveram reflexos na organização familiar, escolar, e no sentimento de infância” (FARIA, 1997, p. 12). Assim, as configurações sociais que ecoam do sistema capitalista imprimem à infância, e conseqüentemente à imagem da criança, novas nuances.

Literatura infantil: histórico em Zilberman e Lajolo

Se o conceito de infância remete a modernidade, também a este período podemos atribuir o surgimento de uma literatura voltada para o público infantil/juvenil, que tem sua gênese atrelada tanto ao surgimento do conceito de infância quanto à literatura oral, com raízes populares, que tinham por característica o relato de histórias com uma moral, com vistas a educar as crianças, passadas a estas oralmente, e, por isso, passíveis de modificações em seu conteúdo cada vez que era contada (NASCIMENTO, 2009). Assim, o que hoje é concebido como literatura infantil, tem sua gênese na literatura popular

oral, ou seja, na contação de histórias. Nessa literatura, “[...] havia a intenção de “passar” determinados *valores* ou *padrões* a serem respeitados pela comunidade ou incorporados pelo comportamento de cada indivíduo” (COELHO, 1991, p. 36).

Os primeiros livros considerados adequados ao público infantil/juvenil surgiram em meio ao classicismo francês, no século XVII, e contaram com obras como: as *Fábulas* (1668-1694), de La Fontaine; *Contos da Mãe Gansa* (1697), ou *Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades* (título original da obra), de Charles Perrault; e *As aventuras de Telêmaco* (1717), de Fénelon. Em Perrault teremos o precursor daquele que pode ser considerado como gênero literário direcionado ao público infantil/juvenil, com obras que incorporavam textos de La Fontaine e Fénelon, e a difusão dos contos de fadas, com influências da literatura popular (ZILBERMAN; LAJOLO, 1984).

O desenvolvimento da literatura infantil não se deu apenas em solo francês, mas também no inglês, com o gênero se expandindo na Inglaterra e a presença de textos que nascem influenciados pelo contexto econômico e social da época, marcada pelo fenômeno da industrialização, no século XVIII (ZILBERMAN; LAJOLO, 1984). Circundadas por esse panorama, no que diz respeito às produções ocidentais publicadas ainda no século XVIII, teremos obras como *Robinson Crusóé* (1719), de Daniel Defoe, e *Viagens de Gulliver* (1726), de Jonathan Swift. Já no início do século XIX, somam-se aos textos literários direcionados ao público infantil/juvenil as obras dos irmãos Grimm (1812), que tornam sua coleção de contos de fadas sinônimo de literatura infantil.

E se há a produção de livros infantis, as principais temáticas abordadas no conteúdo das histórias passam a delimitar-se. Dentre os principais assuntos que compõem as histórias, destacam-se: o *fantástico*, presente em *Contos* (1833), de Hans Christian Andersen; *Alice no país das maravilhas* (1863), de Lewis Carroll; e *Pinóquio* (1883), de Collodi; a *aventura*, em *O último dos moicanos* (1826), de James Fenimore Cooper; *Cinco semanas num balão* (1863), de Jules Verne; e *As aventuras de Tom Sawyer* (1876), de Mark Twain; e por fim o *elemento que trata do cotidiano da criança*, com *As meninas exemplares* (1857), da Condessa de Ségur; e *Mulherzinhas* (1869), de Louise M. Allcott, entre autores que figuraram na segunda metade do século XIX, configurando “[...] a literatura infantil como parcela significativa da produção literária da sociedade burguesa e capitalista” (ZILBERMAN; LAJOLO, 1984, p. 21).

Literatura infantil e escola

A escola se constitui como espaço privilegiado para a formação do indivíduo, bem como para oportunizar o acesso às obras literárias e seu estudo. Este não deve se caracterizar, porém, pelo modelo aplicado pela escola tradicional (COELHO, 1991). Ao longo do processo histórico que permeia a instituição da escola, ensinar a ler e escrever surge como seus atributos iniciais (ZILBERMAN, 1988). Nesse sentido, a literatura vem atender a uma demanda que reduz seu trabalho ao campo da alfabetização e transmissão de valores da sociedade vigente.

Historicamente, como uma das demandas do sistema capitalista, a emergente classe burguesa busca sua consolidação. Essa busca dá-se, dentre outras formas, por meio do apoio que a classe busca junto às instituições como a família e a escola (ZILBERMAN; LAJOLO, 1984). Para a primeira instituição, cabe a manutenção da nova estrutura familiar. O modelo de família burguesa baseia-se numa conjuntura unicelular, não mais priorizando as amplas relações, mas preocupando-se em manter a privacidade, com um modo de vida mais doméstico, o estreitamento das relações entre os membros da família, e o empenho no cuidado com os filhos (reflexo do surgimento de um conceito de infância e do reconhecimento desta como uma faixa etária diferenciada) (ZILBERMAN, 2003).

Seguindo uma perspectiva de controle emocional e intelectual da criança é que a escola se constitui como mecanismo que é “[...] convocada a colaborar para a solidificação política e ideológica da burguesia [...]” (ZILBERMAN; LAJOLO, 1984, p. 17). E o faz, também, por meio da literatura destinada a esse público, à medida que “os primeiros textos para crianças são escritos por pedagogos e professoras, com marcante intuito educativo” (ZILBERMAN, 2003, p. 15 e 16). Com a burguesia ascendente influenciando a ideologia da escola, esta adquire um sistema próprio de funcionamento, tanto no aspecto físico quanto no pedagógico. No que cabe ao fator físico, a instituição assume um regime de clausura (ZILBERMAN, 2003). Isso reflete diretamente na prática pedagógica, pois a burguesia torna-se responsável tanto por sua estrutura “[...] claustral, como pela elaboração do conjunto de ideias que justifica a validade da educação e suas principais concepções e atividades” (ZILBERMAN, 2003, p. 22). Dessa forma, a escola, que ainda engloba o caráter alfabetizador, que se tornará um pré-requisito para que a criança se torne um leitor, terá por

função transmitir, de forma normativa, a ideologia praticada pela sociedade burguesa.

A literatura converte-se, também, em “[...] outros dos instrumentos que têm servido à multiplicação da norma em vigor. Transmitindo, em geral, um ensinamento conforme a visão adulta de mundo, ela se compromete com padrões que estão em desacordo com os interesses do jovem” (ZILBERMAN, 2003, p. 23). Assim, estará presente na estrutura ficcional da literatura, composta por narrador, visão de mundo e linguagem, a visão de mundo e ensinamentos conforme a ideologia que o adulto que a escreve deseja transmitir, e o que considera ser pertinente que a criança saiba. Ao se perceber a intenção moralizante do texto, este “[...] se revela um manual de instruções, tomando o lugar da emissão adulta, mas não ocultando o sentido pedagógico” (ZILBERMAN, 2003, p. 24).

O ensino da literatura nos documentos oficiais

Em um contexto mais atual, citando os documentos oficiais (BRASIL, 1997; 2010), no que cabe à Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, que tem como eixos do currículo as interações e as brincadeiras, orientam que essa etapa da Educação Básica deve garantir experiências que “Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e o convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (BRASIL, 2010, p. 25), além de promover “[...] o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas práticas de manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (BRASIL, 2010, p. 26). Já no que se refere ao Ensino Fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, orientam que o ensino de literatura deve envolver o conhecimento das singularidades do texto literário. Dessa forma, é possível

[...] afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto”, etc. Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos

pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (BRASIL, 1997, p. 30).

O texto de literatura infantil e juvenil, que outrora era um mero canal de transmissão de ensinamentos morais, hoje se apresenta como objeto real, tendo um diálogo entre a linguagem verbal e a visual, que juntas significam, “[...] (isto é, juntas transmitem um sentido)” (GÓES, 1993, p. 15). Assim, cabe à literatura e ao seu ensino um caráter mais amplo, que supere a visão retrograda ora lhe atribuída. Ela se configura como arte que contribui para a formação integral do ser (COELHO, 1991). Para a autora

A Literatura Infantil é, antes de tudo, *literatura*; ou melhor, é *arte*: fenômeno de criatividade que representa o Mundo, o Homem, a Vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e sua possível/impossível realização... (COELHO, 1991, p. 24).

Considerações finais

A literatura infantil nasce permeada por todo um contexto histórico, social, político e cultural, o que, com base no panorama histórico apresentado, corroborou para influenciar diretamente nas relações tecidas entre literatura infantil e escola.

Compreendemos que trabalhar a literatura infantil na escola, que se configura como espaço privilegiado para tal, significa quebrar com paradigmas que fragmentam seu ensino e reduzem seu trabalho apenas ao âmbito da alfabetização e ensino da gramática e ortografia.

O texto literário é vivo, e cheio de sentido e significado, assim como os sujeitos aos quais ele se dirige, que são históricos, de direitos, e carregados de vivências. Ao seu ensino, portanto, não cabe um trabalho engessado, mas que seja abrangente, englobando temáticas e estruturas diversas, pensado a partir de um planejamento que possibilite um ensino mais amplo, contínuo e sistemático.

Referências

- ARIÈS, Phillip. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro. 1986.
- BRASIL, MEC/SEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília. 2010.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa**. Brasília. 1997.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**. Teoria, Análise, Didática. 5. ed. São Paulo: Ática, 1991.
- FARIA, S. C. História e políticas de educação infantil. In: KRAMER, S. *et al.* (Orgs.). **Educação Infantil em curso**. Rio de Janeiro: Raval, 1997. p. 9-36.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GÓES, Lúcia Pimentel. **A Aventura da Literatura para Crianças**. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1993.
- SARMENTO, Manuel J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, Vera M.; SARMENTO, Manuel Jacinto(orgs). **Infância (In) Visível**. Araraquara. Junqueira e Marin, 2007. p. 25-49.
- NASCIMENTO, José Augusto de A. **Literatura infantil e cultura hipermidiática: relações sócio-históricas entre suportes textuais, leitura e literatura**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009.
- ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Democracia, educação e leitura. A escolha do texto. Segundo grau, vestibular e literatura. Coleção Repensando o ensino. São Paulo: Contexto, 1988.
- _____. **A literatura infantil na escola**. 2. ed. São Paulo: Global, 2003.
- _____. ; LAJOLO, Marisa. **Literatura Infantil Brasileira: História e Histórias**. São Paulo: Ática, 1984.

Eixo 2

EXPERIÊNCIAS

15

Leitura literária na transição educação infantil e ensino fundamental

Elis Beatriz de Lima Falcão
Luciana Pimentel Rhodes Gonçalves Soares
Raquel Krauzer Alves

Introdução

A implantação da Lei Federal 11.274 (BRASIL, 2006) que tornou obrigatório o Ensino Fundamental de 9 anos e promoveu a inserção das crianças de 6 anos de idade nesta etapa da educação básica tem trazido muitas indagações e tensões tanto para os sujeitos que atuam na educação infantil quanto para os que atuam no ensino fundamental. Estas inquietações são derivadas especialmente no que diz respeito ao currículo que deve ser praticado com as crianças e às expectativas em relação aos conhecimentos/experiências vivenciadas pelas crianças na educação infantil para a continuidade do processo de escolarização no ensino fundamental.

A transição entre a pré-escola e o ensino fundamental é um momento crucial na vida das crianças, e suas implicações têm sido objeto de estudo ao longo das últimas décadas. Na produção nacional dentre os estudos que buscam compreender os significados da transição entre os distintos espaços de socialização da criança, destacam-se Kramer (1992) e Castanheira (1991).

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa-ação desenvolvida a partir do Projeto de Ensino *Transição educação infantil e ensino fundamental*. O referido projeto integra o Programa Institucional de Apoio Acadêmico (PIAA)¹ da Universidade Federal do Espírito Santo e tem como objetivo geral o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contribuam para a articulação entre as etapas da educação básica, educação infantil e ensino fundamental e, portanto, para a transição das crianças, tendo em vista a continuidade no processo de apropriação de saberes no que tange a leitura e a escrita sem prescindir do direito de aprender brincando.

Os sujeitos participantes desse projeto são uma coordenadora, docente que atua na educação infantil, três professoras colaboradoras, uma aluna bolsista da graduação em Pedagogia e dez alunas voluntárias, também do curso de Pedagogia. O projeto está sendo desenvolvido em parceria com uma escola pública de ensino fundamental localizada no município da Vitória, em uma turma do primeiro ano e num Centro de Educação Infantil (CEI) também do município de Vitória, em uma turma de crianças de 5 e 6 anos, Grupo 5.

Caminho teórico-metodológico

Ao acompanhar a trajetória de um grupo de crianças em sua transição da educação infantil para o ensino fundamental, Neves, Gouvêa e Castanheira (2011) destacam alguns aspectos, que, considerados em conjunto, representam uma ruptura em relação às práticas escolares vivenciadas pelas crianças na educação infantil, como: a questão da variedade de artefatos culturais; o uso individual de materiais; a realização individual de atividades; o número de atividades voltadas para a apropriação do sistema de escrita alfabético e a diminuição dos gêneros textuais disponíveis às crianças.

Nessa direção, Angotti (1994) destaca que a educação infantil favorece interações mais plurais, com maior espaço tanto para a questão lúdica quanto para o diálogo. Já no ensino fundamental, a estrutura organizacional privilegia práticas

1. O PIAA visa ao acompanhamento acadêmico dos estudantes de graduação, tendo em vista a promoção do sucesso acadêmico e o combate à retenção, ao desligamento e à evasão nos cursos de graduação da UFES. O programa tem como proposta a criação de atividades que propiciem: a) uma melhor inserção do estudante no ambiente acadêmico; b) o acompanhamento de seu desempenho durante o curso, e; c) a preparação de sua passagem para a vida profissional.

individualizadoras, ou seja, as crianças têm que cumprir as atividades muito mais individualmente que em grupo, com pouca ênfase nas interações das crianças entre si. O ensino dos conhecimentos se torna mais linear, estático, desinteressante, na medida em que os modos de ser das crianças nem sempre são considerados, o que nos causa certo estranhamento devido ao fato de estarem passando por uma mudança significativa tendo em vista que novos modos de organização em torno dos conhecimentos são propostos. Inevitavelmente as crianças comparam esses dois universos (educação infantil e primeiro ano do ensino fundamental), tão distintos, pois marcados por práticas muito distantes entre si.

Em relação às práticas de leitura na transição, Oliveira (2009), destaca em seus estudos a ênfase no ensino fundamental em relação a aquisição da escrita, ocorrendo em muitos casos desconectada do processo de aprendizagem da leitura, bem como a leitura apenas como decodificação. Concluindo, a autora afirma que a passagem educação infantil para o ensino fundamental se faz de maneira descontínua, automática e não resgata as experiências da leitura infantil da etapa anterior, tão rica de possibilidades educacionais e de crescimento pessoal.

Acerca do resgate das experiências da leitura infantil, Souza (2012) percebeu, ao analisar o que as crianças da educação infantil disseram sobre as atividades de leitura na escola, que a escuta de histórias lidas pela professora constituía uma experiência marcante e prazerosa. No entanto, conforme resultados dessa pesquisa, essa prática tornou-se muito escassa ou até mesmo ausente no ensino fundamental.

Não é suficiente apenas discorrer sobre a importância da leitura, mas também sobre a concepção de linguagem e de leitura que deve orientar o trabalho com as crianças, pois o modo como abordamos a leitura revela concepções que subsidiam a nossa prática. Sendo assim, no desenvolvimento desse trabalho nos apoiamos na filosofia bakhtiniana de linguagem que evidencia as relações entre a linguagem, a vida e os sujeitos e a constituição desses últimos a partir de suas interações verbais com os outros (BAKHTIN, 1999). No contexto da produção bakhtiniana considera-se que os indivíduos se comunicam por meio de enunciados produzidos nas diferentes situações de comunicação verbal. Consideramos, portanto, que essa perspectiva teórica vai ao encontro das culturas infantis por favorecer um compartilhar de experiências cotidianas e históricas.

Considerando o nosso objeto de estudo orientamo-nos por essa abordagem, pois concebe a leitura como um processo de construção de sentidos. Assim, partilhamos também da ideia de Koch e Elias (2006), de que na leitura deve acontecer um diálogo entre o leitor, o autor e o texto, mediado pelo professor. De acordo com essas autoras a leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos. Portanto, no caso das crianças, a leitura vista sob esses princípios, amplia o universo de sentidos e contribui para novos modos de ver, sentir e experimentar o mundo. Essa abordagem contribui para rompermos com a ideia de infância como *in-fans* (*o que não fala*), pois não é objetivo que elas apenas ouçam e repitam. As crianças a partir da sua maneira própria de significar, criar e recriar, podem (e devem ser incentivadas) a

[...] receber e acolher um texto literário provocativo, que amplia a significação da língua, que renova o seu olhar sobre o cotidiano, seja pelo tratamento do tema, seja pela elaboração da língua, seja, ainda, pelas ilustrações que dialogam polifonicamente com o verbal (CORSINO, 2010, p. 187).

Concordamos com Koch e Elias (2006) que ler é mais do que aprender o código e, nesse sentido, possibilita uma série de estratégias para a construção de sentidos de um texto. A abordagem discursiva defende que a compreensão de um texto não se encerra nele mesmo, nem somente nas capacidades cognitivas do leitor, pois leva em conta a sua bagagem cultural. O sentido do texto não está circunscrito apenas a ele, tampouco a seu leitor, mas na relação dialógica entre texto e sujeitos. O leitor aciona seus conhecimentos para integrar com o texto, dialogando com ele. Isso pressupõe explorar as condições de produção do texto, a sua relação com outros textos, as dimensões éticas, estéticas, políticas, as imagens que contribuem para a constituição de sentidos, a discussão crítica.

Considerando o diálogo autor-texto-leitor, acreditamos que precisamos vivenciar com os alunos estratégias de leitura e de compreensão dos textos. Segundo Solé (1998), constituem estratégias de compreensão leitora, atividades que realizamos antes, durante e depois da leitura. A referida autora destaca que o ensino das estratégias de leitura contribui para que os alunos ativem conhecimentos prévios, realizem inferências para compreenderem textos, identifiquem e esclarecerem o que não entendem.

Baseando-nos nesses pressupostos, para realização deste trabalho, seguimos os procedimentos metodológicos da pesquisa-ação. Segundo Moreira e Caleffe (2006, p. 89), “a pesquisa-ação é uma intervenção em pequena escala no mundo real e um exame muito de perto dos efeitos dessa intervenção”. A pesquisa ação foi realizada em etapas, mas articuladas entre si. Primeiramente, aconteceram observações de práticas desenvolvidas com a leitura literária na escola de ensino fundamental e no centro de educação infantil que sediaram a pesquisa e estudos acerca das concepções de infância, linguagem e leitura; posteriormente, foram orientados planejamentos de estratégias de leitura com literaturas e, por fim, considerando o referencial anteriormente destacado, promoção de vivências desses planejamentos com as crianças.

Práticas de leitura literária na transição

Dados os limites desse texto, apresentamos apenas uma das propostas vivenciadas na escola de ensino fundamental pela bolsista do projeto. Destacamos trechos dos registros da pesquisa na íntegra e esclarecemos que a literatura escolhida para o desenvolvimento dessas estratégias de leitura levou em consideração o assunto em pauta pela turma no momento da atuação. Assim, a literatura que escolhemos foi “Rosita Maria Antônia Martins da Silva”, da autora Ana Terra, editora Larousse Junior.

Estratégias antes da leitura: mostramos o livro para as crianças e perguntamos se conheciam e se alguém conseguia ler o título da história.

A professora regente da turma indicou um aluno para fazer a leitura. O aluno leu e quando chegou na parte do Silva, ele falou: “olha, é igual o meu nome!” Falei que Silva era um sobrenome e perguntei se mais alguém da turma também tinha o sobrenome Silva. Outra criança levantou a mão. Continuei questionando porque que o livro tinha o título “Rosita Maria Antônia Martins da Silva”. Eles ficaram pensando, mas não falaram.

“Vamos conhecer a autora?” Uma menina fez uma cara de espanto e questionou: “Autora?” Perguntamos se ela sabia o que o autor do livro faz e ela balançou a cabeça, fazendo o sinal que não sabia, mas logo em seguida duas ou três crianças responderam que o autor é quem faz história. Confirmamos a resposta e apresentamos a autora falando que ela é gaúcha. Logo um aluno falou: “olha, meu pai também é gaúcho!” Continuamos falando da autora e

apresentando outros trabalhos mais conhecidos. Fechamos a apresentação falando que ela era a escritora do livro e ilustradora também. Quando voltamos a falar, uma criança gritou: tia, Rosita é a menina da capa! Confirmamos e perguntamos: “mas, como está a carinha dela? Ela está triste? Alegre? Ele respondeu: “não, ela está pensando”.

Estratégias durante a leitura: Comecei a história, fomos lendo sem fazer interrupções, mas as crianças queriam muito ver todos os detalhes do livro. Na hora de falar todos os sobrenomes que Rosita gostaria de ter, algumas crianças foram se identificando. Mas, sem dúvida, a parte que elas mais ficaram empolgadas foi quando mostrei imagens de algumas pessoas famosas que são citadas no livro, principalmente quando falamos que o jogador famoso Pelé, se chama Edson Arantes do Nascimento. Uma criança logo sacou e falou que Pelé era o apelido do jogador. Perguntamos se mais alguém da sala tinha apelido e uma criança falou que sim, que o apelido dela é Duda. Perguntei se ela gostava do apelido e ela falou que sim. Quando questionei se a turma pode colocar apelido no colega sem ele permitir, duas crianças falaram que não, porque é bullying. Um dos alunos que respondeu falou que algumas crianças fazem bullying com ele, o chamando de gordinho. Falei que não era certo colocar apelidos sem o colega gostar, que apelido só é legal quando o colega também concorda. Logo após, uma criança levantou a mão e falou que o apelido do tio dele era “torresmo”, as crianças acharam graça por um tempo. Perguntei se o tio dele se importava com apelido, ele falou que não, que o tio também achava engraçado.

Estratégias após a leitura: Terminei de ler a história e fui entregando as fichas dos nomes para as crianças. A professora da turma me ajudou a fazer um gráfico no quadro com os nomes das crianças. Ajudamos cada criança a ler o nome completo e contar quantas palavras. Ganhou o gráfico que tinha a categoria de quatro palavras. Explicamos para turma o resultado do gráfico e falamos alguns exemplos de nomes formados por quatro palavras. Falei o meu nome e sobrenome e contei a quantidade de palavras junto com eles. Quando falei meu sobrenome uma criança achou estranho; falei que Krauzer vem do sobrenome da minha mãe e que é de origem alemã. Outra criança levantou a mão falando o sobrenome, contando que o pai dele tinha falado que era italiano. Perguntei se mais alguma criança sabia a origem do nome e eles falaram que não. Então, eu voltei lá na capa do livro, lembrando que um dos sobrenomes da Rosita é Silva, e Silva é um sobrenome de origem portuguesa. Perguntei também qual era a importância do sobrenome e um aluno logo respondeu falando que é para não

confundir as pessoas porque existem pessoas de nomes iguais. Confirmei a resposta e dei o exemplo de duas colegas da turma. Falei sobre a Rosita ter aceitado o nome dela no final da história, que eu entendi que ela aceitou porque percebeu que ela poderia ser uma cantora famosa, jogadora de futebol ou qualquer outra coisa que ela quisesse sem precisar trocar o nome dela.

Algumas considerações

Conforme estudos de Oliveira (2014) destacamos que as vivências constitutivas através das brincadeiras e práticas de leitura literárias, levando em consideração estratégias de leitura, contribuem para pensar estratégias interessantes de ensino e de aprendizagem na transição da educação infantil para o ensino fundamental. Além disso, a consideração das narrativas e da participação das crianças favorece que haja não só uma apropriação efetiva das histórias, mas o desenvolvimento pelo gosto de ler e uma produção de sentidos pelas crianças, sujeitos produtores de cultura que a partir dessas possibilidades alargam suas significações sobre o mundo.

A concepção discursiva e dialógica de linguagem contribui para essa ampliação na medida em que propõe a articulação entre teoria e prática em relação à leitura e, especificamente em relação às crianças, essa perspectiva teórica nos permite considerá-las como ativas diante da apropriação do conhecimento, por isso ouvi-las e buscar estratégias que valorizem a participação infantil.

Referências

- ANGOTTI, M. **O trabalho Docente na Pré-Escola**: Revisitando Teorias, Descortinando Práticas. São Paulo: Pioneira Educação, 1994.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- CASTANHEIRA, M. L. **Entrada na escola, saída da escrita**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1991.
- CORSINO, P. Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. In: **Literatura**: ensino fundamental / Coordenação, Aparecida Paiva, Francisca Maciel, Rildo Cosson. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- KRAMER, S. **A política da pré-escola no Brasil**: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 1992.

- KOCH, I. V. ; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- NEVES, V. F. A.; GOUVÊA, M. C. S. de; CASTANHEIRA, M. L. **A passagem da educação infantil para o ensino fundamental**: tensões contemporâneas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 1, 220. p. 121-140, jan./abr. 2011.
- OLIVEIRA, C. C. de. **A leitura na transição da educação infantil para o ensino fundamental**. *In*: I Congresso Nacional Linguagens e Representações, 2009, Ilhéus – BA.
- OLIVEIRA, M. M. S. de. **Práticas cotidianas na Educação infantil e na transição ao Ensino fundamental**: desafios e possibilidades. *In*: II Simpósio Luso Brasileiro em Estudos da Criança. Pesquisa com crianças: desafios éticos e metodológicos, 2014, Porto Alegre - RS. Anais Eletrônicos, 2014. p. 1-11.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.
- SOUZA, Bárbara Sabrina de. **As práticas de leitura e escrita**: a transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

16

Ensino de literatura: a sedução pelo riso nas crônicas veríssimas

Mariana Passos Ramalhete

Considerações iniciais

[...] quando passa do jornal ao livro, nós verificamos meio espantados que a sua durabilidade pode ser maior do que ela própria pensava (Antonio Candido).

Crônica. Gênero literário que se coloca nas fronteiras limítrofes entre jornalismo e literatura. Talvez por esse motivo e por ser um texto de curta extensão, ela seja alvo de severas críticas, tais como a de Lima (2002, p. 327): “A crônica é reconhecidamente um gênero menor. [...] Como o seu tema são os *fait divers*, curta a sua extensão [...] seu efeito antes seria o de facilitar a digestão do que demoradas ruminções, nem políticas nem tampouco ético-filosóficas”.

Sabemos que o jornal se vale da instantaneidade das notícias, alimenta-se vorazmente da velocidade da propagação das informações. No entanto, a despeito das supostas efemeridade e ausência da grandiloquência dessas, ressalta-se que a crônica é muito mais que a ocupação de caracteres em papel. Por meio da análise das notícias, com olhos argutos, percepção acurada das miudezas, subjetividade, ironia, humor, o cronista vê nos fatos aquilo que vale a pena se debruçar, ainda que no lugar de “rés-do-chão”, de que fala Candido (1992).

É nessa perspectiva de não inferiorizar a crônica, de trazer à baila algumas reflexões, que destacamos Luis Fernando Verissimo. Autor de inúmeras obras, inclusive romances, trata-se de um escritor notável no cenário brasileiro. Este trabalho visa, então, modestamente, a discutir algumas questões inerentes à temática literatura e educação, lançando mão, para tal finalidade, das proposições levantadas por Bourdieu (2007) e da obra veríssima, intitulada *Comédias para se ler na Escola*¹.

Literatura, Bourdieu e Verissimo: a tríade e o diálogo

Pierre Bourdieu foi um grande sociólogo do século XX, cujos estudos, permeados pela criticidade ao reprodutivismo e às discussões inerentes ao *habitus*, *campos*, ainda fomentam grandes debates nos estudos literários e na área educacional. O artigo *Sistemas de ensino e sistemas de pensamento*, circunscrito no livro *Pierre Bourdieu: a economia das trocas simbólicas*, constitui-se, em linhas gerais, numa análise de como os esquemas cognitivos são influenciados pela educação escolar, consolidados, portanto, por oposições e por binarismos, tais como bom/ruim, masculino/feminino, grande/pequeno, dentre outros.

Ao assumir uma postura eminentemente crítica, o autor inicia seu texto, a partir da citação da filosofia de Lévi-Strauss, que consiste, em linhas gerais, em opor dois pontos de vistas tradicionais de determinadas questões, para, então, se chegar a um terceiro ponto. Trata-se de uma prática cuja finalidade é mostrar o caráter parcial dos dois outros primeiros. Bourdieu direciona, também, sua discussão aos preceitos da Universidade de Sobornne, que seguiam esse modelo proposto por Lévi-Strauss, reduzindo-se, portanto, o ensino de francês aos esquemas intelectuais e linguísticos, bem como sedimentando, ainda mais, uma acadêmica visão dualista.

Pautando-se no exemplo do etnólogo, o sociólogo francês questiona se os esquemas da escola só operam o nível mais superficial da consciência. E, ainda, se é verdade que a cultura erudita transmite formas de pensamento, suscetíveis

1. Duas ressalvas: a) ainda que o título do livro indique um dos locais para se ler as crônicas, *Comédias para se ler na Escola*, defende-se que estas sejam lidas, dentro e fora do contexto educacional, assim como quaisquer outros textos literários; b) em 2008, foi lançado o livro *Mais Comédias para se Ler na Escola*, também de autoria de Luis Fernando Verissimo. Essa obra não foi mencionada neste trabalho, dado ao caráter conciso da discussão que ora se propõe.

à ironia ou à reflexão pedagógica, indaga-se se a sociologia da transmissão institucionalizada não constitui um dos caminhos mais significativos para sociologia do conhecimento.

Na parte do artigo dedicado à *Escola e a Integração Cultural*, Bourdieu assegura que os sociólogos que abordaram um ponto de vista antropológico enfatizam a função “moral” da escola e ignoram a “função de integração cultural”. Assegura, também, que a escola exerce função integradora, porque os conhecimentos progridem, já que “[...] os indivíduos “programados”, quer dizer, dotados de um programa homogêneo de percepção, constituem um produto mais específico de um sistema de ensino (BOURDIEU, 2007, p. 206).

Assim, de acordo com o tipo de educação, os indivíduos são moldados e mantêm uma espécie de cumplicidade, pois a escola, aparentemente, possui modos próprios de abordar problemas comuns, ainda que, numa mesma época, possam coexistir elementos pertencentes a eras escolares diferentes. Nessa perspectiva, o sistema escolar é o único que torna os sistemas de pensamento compreensíveis pelo exercício, como hábitos de pensamento, comuns e, de certa maneira, cognoscíveis a toda uma geração.

Em *Escolas de pensamento e culturas de classe*, já pelo subtítulo infere-se a crítica bourdieusiana à *distinção*, à valorização de culturas. Ele adverte que cada indivíduo possui esquemas de pensamento para entender o real, no entanto, o que é realidade está vinculado ao socialmente aceito; logo, a realidade não é absoluta e se difere conforme o grupo a que o indivíduo pertence. Desse modo, afirma-se que cada época tem uma hierarquia de estudos legítimos e esquemas linguísticos e intelectuais operam os nossos modos de pensar:

A língua e o pensamento de escola operam pela valorização de certos aspectos da realidade: produto específico da escola, o pensamento por ‘escolas’ e por gêneros (...) permite organizar as coisas de escola (...) e, além delas ou por seu intermédio, ordenar toda a experiência do real e todo o real (BOURDIEU, 2007, p. 213).

Bourdieu vai além. Discute que os gostos não passam da arte de produzir diferenças, que são fomentadas e acentuadas pelas instituições educacionais. A partir do exemplo da visita ao museu, o sociólogo assevera que a análise, o

juízo de valor e de gostos são guiados e permeados pelo olhar da escola: “Assim, não se pode ter a pretensão de compreender inteiramente cada “escola de pensamento”, definida pela submissão a este ou àquele programa, sem relacioná-la com a lógica específica do funcionamento da escola onde ela encontra o seu princípio” (BORDIEU, 2007, p. 216). Esquemas intelectuais e linguísticos, de igual modo, também são balizados pela escola, esta que possui a função de transmitir cultura.

O autor ainda critica o pensamento acadêmico, principalmente no tocante aos estudos literários. Repreende a categorização da literatura em escolas literárias estanques, cuja preocupação em classificar é a finalidade máxima. Assegura, mais adiante, que toda transmissão cultural implica afirmação de valor da cultura transmitida e, portanto, desvalorização, rechaçamento de tantas outras culturas possíveis. Assim, nessa hierarquização, muitos indivíduos não se reconhecem na escola, por terem que viver em contato com culturas nas quais a identificação com elas é pequena.

Bourdieu (2007, p. 218) garante que a separação de alunos de diferentes escolas e classes é propiciada pelos conhecimentos e os modos de aquisição desses conhecimentos, haja vista que os cânones regem os preceitos escolares. Trata-se, por conseguinte, de perceber que tais diferenciações no ensino constituem-se numa ameaça à integração cultural: os estudos, permeados por questões de classe, mantêm a dicotomia entre classes. Assim,

A escola não cumpre apenas a função de consagrar a “distinção” – no sentido duplo do termo – das classes cultivadas. A cultura que ela transmite separa os que a recebem do restante da sociedade mediante um conjunto de diferenças sistemáticas: aqueles que possuem como “cultura” (no sentido dos etnólogos) a cultura erudita veiculada pela escola dispõem de um sistema de categorias de percepção, de linguagem, de pensamento e de apreciação que os distingue daqueles que só tiveram acesso à aprendizagem veiculada pelas obrigações de um ofício ou a que lhes foi transmitida pelos contatos sociais com seus semelhantes (BOURDIEU, 2007, p. 221).

Logo, escola, por meio da transmissão de conteúdo, acentua ainda mais as disparidades, mantendo a “cultura erudita” como a única válida, pois trazem

consigo uma série de categorias distintivas. À cultura popular resta uma espécie de ostracismo: ela está privada de objetivação, cerceada de características inferiorizantes. O autor defende, então, que é preciso não só uma integração cultural, mas o acesso de todos a uma cultura erudita.

Na última parte do artigo, intitulado *Escola e Personalidade Intelectual de uma Nação*, Bourdieu ainda discute sobre a preferência acadêmica pelo clássico, mostrando a grandeza e a pompa, sem conjecturá-lo ao espírito literário. Quanto à escola na França, trata-se de uma instituição que privilegia o estilo e não um lugar onde se aprendem coisas; ela formou vários profissionais, mas não formou homens com conhecimentos sólidos nas línguas e na literatura. Nessa perspectiva, faz-se necessário salientar que

Embora a escola seja apenas um agente de socialização dentre outros, todo este conjunto de traços que compõem a “personalidade intelectual” de uma sociedade – ou melhor, das classes cultivadas desta sociedade – é constituído ou reforçado pelo sistema de ensino, profundamente marcado por uma história singular e capaz de modelar os espíritos dos discentes e docentes tanto pelo conteúdo e pelo espírito da cultura que transmite como pelos métodos segundo os quais efetua esta transmissão (BOURDIEU, 2007, p. 227).

A hierarquia da escola norteia as produções intelectuais com os preceitos retóricos inspirados em preceitos valorativos. “O sujeito que tem acesso à compreensão imediata e concreta do mundo familiar [...] acaba sendo privado, por este motivo, da possibilidade de apropriar-se plena e imediata do mundo estrangeiro. Ter acesso à cultura é o mesmo que ter acesso a *uma* cultura, a cultura de classe de uma nação” (BOURDIEU, 2007, p. 229). Nesse sentido, é preciso conjecturar os sistemas de ensino para além das dicotomias e dos binarismos, para que, de fato, a escola cumpra o seu papel.

Feitas as considerações, a partir dos estudos do sociólogo francês, expõe-se o *corpus*, *Comédias para se Ler na Escola*. A obra em questão possui 35 (trinta e cinco) crônicas, com apresentação da escritora Ana Maria Machado, subdivididas em assuntos a saber: *Equívocos*, *Outros Tempos*, *De Olho na Linguagem*, *Fábulas*, *Falando Sério* e *Exercícios de Estilo*. Dada à impossibilidade de análise e/ou menção de cada uma delas, escolheu-se duas: *Hábito Nacional* e *Segurança*, ambas inseridas na subtítulo *Fábulas*.

A primeira delas narra a história de personalidades que estavam dentro de um avião que “se espatifa no chão” (VERISSIMO, 2001, p. 85). Ao chegarem diante São Pedro, a fim de receberem o veredicto final, cada personagem confessa seus erros: roubo, corrupção, engano, enriquecimento ilícito, assassinato. Depois de uma série de processos burocráticos, mesmo diante de tantos erros, todas as pessoas conseguem absolvição do “Todo-Poderoso”, ratificando, assim, o famigerado ditado popular “Deus é brasileiro”.

A crônica *Segurança*, por sua vez, narra a saga de moradores de um condomínio, que se viram, após inúmeras tentativas de proteção sem sucesso, trancafiados dentro de uma espécie de fortaleza. Ironicamente, a segurança aparentemente conquistada trouxe, também, o sentimento de prisão aos condôminos, fomentando, por conseguinte, o desejo de fuga e obrigando a guarda “[...] a agir com energia” (VERISSIMO, 2001, p. 99). Em outras palavras: segurança, nos dias atuais, significa prisão, cerceamento, investimentos vultosos em aparatos de segurança que vão além da suposta proteção policial.

Outro aspecto que se pode salientar é a inserção das crônicas mencionadas no subtítulo *Fábulas*. Ora, sabemos que, na fábula, o enredo é construído a partir de personagens animais e essa caracteriza-se pela função moral contida em suas mensagens. Entendemos que as crônicas em questão não possuem uma função moralizante, didatizante. Por outro lado, como pode ser visto, há uma evidente crítica do autor à burocracia em julgamentos, à impunidade tão costumeira no Brasil, repousada na atitude de um “Deus” benevolente e que, por isso, salva seus “compatriotas”, mesmo diante de tantos abusos e crimes. Discute-se, de igual modo, a violência, propiciada não só pela maldade alheia, mas pela ineficiência estatal em políticas públicas dignas, em nossa sociedade, que obriga as pessoas se trancafiarem dentro de casa e, as de mais posse, a contribuírem para o enriquecimento dos bolsos dos grandes empresários de segurança privada.

Salienta-se, também, que a linguagem informal, quase à moda “conversa fiada”, faz parte das crônicas. Tal aspecto não se constitui num demérito, pois, segundo Candido (1992, p. 15), este permite uma aproximação maior com o leitor, possibilitando-lhes a humanização. O autor ainda admoesta que essa leveza não se constitui, necessariamente, numa superficialidade e, que, valendo-se do riso, há a possibilidade do aprendizado. O riso seduz: “[...] aqueles traços constitutivos da crônica são um veículo privilegiado para mostrar de modo persuasivo muita coisa que, divertindo, atrai, inspira e faz amadurecer a nossa visão das coisas” (CANDIDO, 1992, p. 15).

Diante dessas questões, propõe-se algumas outras reflexões. Se a escola, consoante Bourdieu (2007), possui uma função que consegue abordar problemas comuns com modos próprios e, ainda, possui uma função de integração das culturas, pensa-se que é possível, sim, o trabalho com as crônicas em sala de aula, porque esse gênero, mesmo com todos os “poréns” acadêmicos, fomenta a discussão de problemas do dia a dia, daquilo que está na boca do povo, incentiva, pois, a reflexão, a criticidade, permeadas, inclusive pelo riso.

Se distinguir culturas implica a produção de diferenças, muitas vezes de cunho depreciativo e valorativo, é necessário que a escola, como *locus* privilegiado para a leitura literária, não seja um agente que acentue as desigualdades, mas que lute contra elas. Isso significa dizer que a crônica, com sua despreten-siosidade, leveza e simplicidade, pode ser um gênero literário que se aproxima dos alunos.

Nossa exposição sobre as potencialidades da crônica não visam, de modo algum, a negar o “clássico”. Mais uma vez, ratifica-se: é preciso que os sistemas de ensino não contribuam para a solidificação, ainda maior, das desigualdades. Ensino de literatura não se reduz a categorizar textos em escolas literárias, com datas e características rígidas. Ensinar literatura implica, por conseguinte, um ato político, reflexão, implica pensar n(o) mundo.

Considerações finais

Ainda que o intento deste trabalho não seja fazer uma análise literária das crônicas veríssimas, podemos fazer algumas considerações, não com intuito de encerrar a discussão, mas de problematizar, ainda mais, o ensino de literatura. Logo, relembramos as palavras de Bourdieu (2007), cuja crítica se debruça numa tendência acadêmica de inferiorizar outros gêneros que não façam parte do “clássico”. Há décadas, esse autor também já criticou o que, aparentemente, a escola não conseguiu superar no ensino de literatura: categorizar autores e obras em escolas literárias estanques.

Sabemos, ainda, o quanto a crônica tem sido alvo de impasses e de movimentos belicosos. É jornalismo? É literatura? No entanto, por meio da uma percepção mais atenta à obra do cronista Luis Fernando Verissimo, por exemplo, percebe-se que as discussões ora levantadas, que certamente estão presentes em outras obras para além do *corpus* mencionado, evidenciam mais

que efemeridade. Por isso, defende-se que o ensino de literatura, à revelia dos cerceamentos reducionistas, também deve abordar esse gênero.

Verissimo (2001), paradoxalmente, discute alguns assuntos demasiados sérios, num livro em que a palavra “comédias” está circunscrita no título. Ainda hoje, 2016, vivemos num contexto histórico, social, político, cujo riso fica difícil de sair, diante de tanta injustiça, desigualdade, vilanias, que atacam os pressupostos democráticos e ferem a nossa dignidade, dentro e fora do contexto escolar. Por fim, somos cômicos de que a escola é um espaço privilegiado para a leitura, mas não é o único. Se o riso seduz, e se é pelo humor, também, que se pode dizer o indizível, que saibamos perceber o perfume que emana, nesse “jardim de delícias”, como bem disse Ana Maria Machado.

Referências

- BOURDIEU, Pierre. Sistemas de ensino e sistemas de pensamento. In: MICELI, S. (Org.). **Pierre Bourdieu: a economia das trocas simbólicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007. p. 203-229.
- CANDIDO, Antonio. “A vida ao rés-do-chão”. In CANDIDO, Antonio et al. **A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil**. Campinas: Editora da Unicamp, Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992, p. 14 - 20.
- _____. **O Direito à Literatura**. 1988. Disponível em: <<https://culturaemarxismo.files.wordpress.com/2011/10/candido-antonio-odireito-c3a0-literatura-in-vc3a1rios-escritos.pdf>>. Acesso em: 21 maio 2015.
- LIMA, Luis Costa. Machado: Mestre de Capoeira. In: _____. **Intervenções**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002. p. 327-337.
- VERISSIMO, Luis Fernando. **Comédias para se ler na Escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

Oficina de leitura com “O recado do morro” (Guimarães Rosa)

Selso Vieira Farias Júnior
Wallas Gomes Zoteli

Considerações sobre a novela “O recado do morro”

Em se tratando da criação de estórias, alguns autores, pelos mais diversos motivos, têm um poder de perpetuar seu nome e suas criações. Dentre eles, João Guimarães Rosa (1908 -1967) é um bom exemplo a ser destacado na literatura brasileira. Nascido em Cordisburgo, Minas Gerais, é um dos mais importantes escritores brasileiros: sua obra *Grandes Sertão: Veredas* (1956) tornou-se um clássico da nossa literatura, despertou discussões e é lembrado, com regularidade, pelos jogos linguísticos, criação e reutilização de vocábulos, entre outras peculiaridades de sua escrita. Rosa produziu diversos trabalhos que tomam lugar no chamado sertão, dentre os quais está a novela “O recado do morro”, que se ambienta na região chamada de “os Gerais” ou “Campos Gerais”. São paisagens típicas dos estados de Minas Gerais, Goiás e parte da Bahia, com suas pequenas fazendas e vilarejos como cenários para a construção literária. A viagem nos revela um espaço que se relaciona com a história e com os personagens, sendo o mesmo parte indissociável da narrativa rosiana.

A estória começa com cinco viajantes indo “cerra-cima” por esses Campos Gerais: 1. Pedro Orósio, “de guiador – a pé, descalço”; 2. “um, de fora, a quem tratavam por seo Alquiste ou Olquiste”; 3. “um frade louro – frei Sinfrão – desses

de sandálias sem meias e túnica marrom”; 4. “Seo Jujuca do Açude, fazendeiro de gado”; 5. “– a cavalo esse, e tangendo os burros cargueiros –: um Ivo”. Tanto na ida quanto na volta uma ameaça de traição paira sobre o grupo de Pedro Orósio. Um enigma é dado e retransmitido entre sete recadeiros. De Gorgulho, um eremita, que teria ouvido um anúncio do morro; depois seu irmão Catrás, que deseja se casar, reconta o que ouvira do irmão; em seguida pela conversa de Joãozezim e Guégue; depois pelo louco Nominatedomine, que vive a profetizar, reinterpreta o que ouviu do papudo Guégue; e, enfim, pelo doido Coletor, que crê ser dono de tudo que há, que inspira o poeta-cantador Laudelim. Nesse jogo com enigmas, Pedro Orósio, o herói, teve diversas oportunidades de antever o que viria (a traição dos sete), ele estava sempre presente quando o recado era recontado e repassado; entretanto não percebe a mensagem até que, finalmente, canta a cantiga composta que o faz antecipar o perigo. Ele, então, vence a luta contra os sete e “com medo de crime, equipou, mesmo com a noite, abriu grandes pernas. Mediu o mundo. Por tantas serras, pulando de estrela em estrela, até aos seus Gerais” (ROSA, 2007, p. 38).

Há no texto diversos pontos deixados pelo autor que nos chamam a atenção e que têm sido objeto de estudos e debates. Destacamos, primeiramente, a questão da viagem empreendida pelos personagens. Viagem, como sabemos, é tema recorrente na obra de João Guimarães Rosa, estando presente em *Sagarana* (1946) e *Primeiras histórias* (1962), por exemplo. Logo de imediato na narrativa há duas que acompanhamos, uma pelo sertão e outra pela linguagem:

Em “O recado do morro” desenvolvem-se duas viagens entrelaçadas. Na primeira, a viagem literal de ida e volta entre Cordisburgo e os Gerais. [...] A outra viagem, metafórica, é a do recado enigmático que o “homenzinho” à beira da estrada e morador de gruta, Gorgulho, diz ter ouvido dos possíveis desabamentos subterrâneos do Morro da Garça. [...] Incompreensível e esfingética, a mensagem (que fala de festa e morte) vai passando oralmente – viajando – de recadeiro em recadeiro [...] (WISNIK, 1998, p. 160-161).

Guimarães Rosa, nas primeiras páginas da narrativa em estudo, já antecipa que “[...] o ocre da estrada, como de costume, é um S, que começa grande frase” (ROSA, 2007, p. 3). É a sinuosidade da estrada e da letra como também o corpo de uma cobra, a traição. Além disso, cada ponto de parada dos viajantes nos remete

a cosmologia. São sete as paradas com nomes que nos faz lembrar os corpos celestes do sistema solar, o recado os acompanha em todas; cada um que o recebe o amplia, como apontado por José Miguel Wisnik em seu artigo “Recado da Viagem” (1998). Inicia-se, antes, com a voz irada de Gorgulho ao ser interpelado pela comitiva de Pedro Orósio. Ele dá voz ao recado, mesmo que de forma confusa. Percebemos durante a viagem a interação das formas orais e escritas trazidas por Rosa para a “O recado do morro”. Temos os letrados e os não letrados interagindo a todo momento. O recado dado pela terra – o morro – viaja, é passado e recriado oralmente até se tornar palavra cantada. No final é música nas mãos e voz de Laudelim e do povo que a repete, como o próprio autor disse certa vez em relação à obra: “a estória de uma canção a formar-se” (ROSA, 1980, p. 59). É enigma, que traz aviso de traição, tornado cantiga que conta uma estória dentro de outra.

Poderíamos dizer ainda que há no texto uma imagem posta da construção do Brasil. Vemos o europeu naturalista que sai a anotar e catalogar coisas, os guias sertanejos, habitantes locais e as visitas religiosas. Viagens tantas vezes empreendidas por cientistas, curiosos e religiosos em terras brasileiras “estranhas” e “exóticas”. Como acredita o pesquisador José Miguel Wisnik ao dizer que “além de ser uma narrativa do caso sertanejo, a novela remete a história do reconhecimento do território e à memória ancestral da terra natal rosiana” (WISNIK, 1998, p. 161). Nos traços de Rosa que nos conduzem pela leitura da obra, é possível perceber essa relação que os personagens têm com a viagem: essa que poderia ser interna de cada indivíduo, a vida de todos ou, realmente, o ato de sair a andar por lugares novos ou já conhecidos.

Proposta de oficina

Apresentadas as abordagens anteriores, percebemos que o texto literário em questão contém diversas facetas para análise. Potencial clássico da literatura brasileira, ele conjuga elementos linguísticos e narrativos inovadores quanto à forma de se tratar a língua na composição da narrativa, na organização de pensamento e na composição de personagens, como fora apontado por Wisnik (1998). O objetivo, então, será buscar uma aproximação entre os alunos do Ensino Médio (2º e 3º anos) e a literatura de escritores ditos canônicos. Para tanto, descreveremos as estratégias que poderiam ser usadas para o referido contexto escolar e o livro “O recado do morro”. Elegemos as estraté-

gias de *inferência* e *conexão* presentes no capítulo "Estratégias de Leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem", de Cyntia Graziella Simões Girotto e Renata Junqueira de Souza, do livro organizado pela última, intitulado *Ler e compreender: estratégias de leitura*, de 2010. As conexões são descritas e entendidas pelas autoras, como em "[...] as vivências e conhecimentos prévios dos leitores abastecem as conexões que fazem. Livros, discussões, boletins de notícias, revistas, Internet e até mesmo as conversas informais criam conexões que levam a novos *insights*". Ainda complementam que "[...] o propósito de fazer conexões é aumentar o entendimento para que o pensamento da criança não escape para outras áreas completamente alheias ao texto". Quanto à inferência, dizem que "leitores inferem quando utilizam o que já sabem, seus conhecimentos prévios e estabelecem relações com as dicas do texto para chegar a uma conclusão" (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 67-68). Ressalvamos, contudo, que no nosso caso não lidaremos com crianças, mas sim com adolescentes em sua maioria entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos. Para o plano de aula que propomos, usaremos as inferências para buscar o significado de palavras desconhecidas. Procuraremos aplicar as ideias em 3 (três) etapas, por meio da seguinte organização:

Ano(s)	2º e 3º Anos do Ensino Médio.
Tempo estimado	5 (cinco) encontros.
Material necessário	Mapa-múndi para cada aluno ou um único em tamanho ampliado para toda a classe; solicitação de autorização à editora para a cópia do texto "O recado do morro"; post-it coloridos; fotografias ou pintura (digitais ou impressas) das viagens naturalistas pelo Brasil; computador e projetor.

Primeira etapa: "isso me faz lembrar de..."

Como primeira etapa da atividade, sugerimos que os alunos descrevam algumas viagens que já fizeram. Para isso, de início, o professor deve expor suas próprias lembranças que julgar pertinentes para a situação, ilustradas ou não por fotos e suvenires. A discussão pode ser em grupos primeiramente. Pode durar por volta de quinze minutos. Em seguida, o professor distribui mapas-múndi e pedirá aos alunos que indiquem com *post-it* os lugares que gostariam de conhecer. Esses mapas, agora marcados, ficarão expostos na sala.

Terminada essa parte, o professor poderá fazer um *brainstorm* a respeito das viagens e expedições que eram feitas há cinquenta, cem anos. Lembrar aos alunos as comitivas de pesquisa que levavam estudiosos estrangeiros pelo país a catalogar a fauna e a flora das regiões brasileiras, destacando os meios de transporte usados. É relevante mostrar, durante as exposições, algumas imagens dessas incursões para os estudantes e pedi-los que tentem imaginar-se naquela época. Para encerrar, o professor explicará que juntos trabalharão com um texto que trará alguns elementos dessas viagens. Comentará o gênero literário a que pertence a obra, no caso uma novela. Fará, também, uma breve descrição do lugar onde se passa a narrativa e dirá que há um mistério, sem fornecer mais informações sobre o conteúdo.

Em outro encontro, o professor apresentará a capa do livro e lerá em voz alta as primeiras páginas. De preferência, projetará tais páginas para que todos usem o mesmo meio de leitura nesse primeiro contato direto com o texto. Descreverá para os alunos o que ele imagina ao ler. Demonstrará suas visões a respeito dos pontos descritos pelo autor no início da narrativa. O enredo conta com acuradas descrições dos personagens e dos espaços. Na sequência, sugerirá serem possíveis conexões com outros textos, com o leitor e com os acontecimentos do mundo.

No caso específico da produção de Rosa, a ideia de viagem, já trabalhada no encontro introdutório, pode vir a ser retomada. Outra conexão possível é com as profissões que foram extintas com o desenvolvimento tecnológico. Gorgulho é um valeiro, profissional responsável por fazer as marcações que dividiam as fazendas. Há o irmão do eremita que é um inventor – aos moldes dele – de diversas coisas. E, claro, o espaço descrito por Rosa é uma grande fonte de conexões, seja pelas cidades pequenas, pelos morros e pelas montanhas, todos com importância histórica. Aconselhamos o uso da frase “*isso me faz lembrar de...*”, sugerida no mencionado capítulo do livro organizado por Renata Junqueira de Souza (2010), escrita na lousa para ajudar os alunos a entenderem a maneira de proceder quando estiverem a ler sozinhos.

No texto de Guimarães Rosa, fica bem evidente também a questão dos nomes e apelidos que atribuiu a seus personagens, por exemplo “[...] Pedro Orósio (também acudindo por Pedrão Chãbergo ou Pê-Boi, de alcunha)” ou ainda “[...] seo Jujuca do Açude, fazendeiro de gado, e filho de fazendeiro, de seu Juca Vieira, com apelido seu Juca do Açude, da Fazenda do Açude, para lá do Saco do Sãjoão” (ROSA, 2007, p. 1-2). O professor poderá escrever em

lousa ou cartaz as observações dos alunos sobre esse ponto. Deverá orientar seus discentes a fazerem o mesmo quando estiverem a ler em casa ou nos momentos de leitura independente que poderão ser organizados na sala da oficina.

Segunda etapa: tomar notas e avançar na viagem

O fato de o autor se utilizar da escrita de modo muito peculiar nos será útil para tratarmos do processo de inferência que fazemos ao ler e também para que os alunos passem a entender tal processo de forma mais clara. Em sala, os alunos, munidos de seus materiais, passarão à leitura silenciosa. Antes, porém, serão orientados a observar, tanto nas partes lidas pelo professor quanto nas que lerão, as palavras que não compreenderam completamente, anotá-las em *post-it* e colá-lo no canto da página. Essas anotações devem conter a palavra e o significado apreendido com a ajuda do contexto ou de algo fora do texto que os tenha ajudado no processo. Para os alunos que optem pelo formato digital, uma tabela deve ser disponibilizada. O educador deve destacar exemplos do seu material para mostrar com clareza como a atividade deve ser feita. Poderá discutir com os alunos as palavras escolhidas para que eles possam assimilar o mecanismo, pois será de novo utilizado posteriormente. Além disso, deverão também tomar nota de fatos interessantes e importantes encontrados nas páginas lidas. As anotações serão exploradas mais adiante, na terceira etapa. A ideia é elaborar um perfil dos personagens e suas ações.

Desse encontro em diante os alunos farão leituras individuais em sala e também em casa. Nos próximos encontros, mostrarão de que forma estão prosseguindo com a leitura e compartilharão suas impressões com a turma. A cada encontro, um grupo de alunos, previamente escolhido, guiará a atividade aplicando as estratégias, quando possível, junto com o docente. Para facilitar, o professor elaborará algumas perguntas-chave para essa fase do trabalho e deixará disponível para uso dos grupos. Poderá perguntar, por exemplo, onde estão os personagens no ponto da leitura em que se encontram; quais outros personagens apareceram; quais características lhes foram atribuídas; o que sabemos até o momento sobre o tal recado. É pertinente que seja checado em uma conversa rápida, individual ou em pequenos grupos como eles estão compreendendo o texto, as principais dificuldades encontradas e as percepções sobre a obra até então. Dessa forma, o professor terá uma ideia

mais clara a respeito do rendimento da turma e poderá adaptar novas lições ou mesmo repetir os passos ensinados.

Terceira etapa: compartilhar perspectivas entre leitores

Como programado, os alunos selecionariam e anotariam informações e ações relacionadas aos personagens. Devem ser orientados a manter as anotações claras e sempre atualizadas com a leitura. Cada aluno, agora, vai organizar suas anotações de forma a possibilitá-lo criar um perfil para cada um dos personagens principais de “O recado do morro”. Um quadro-mosaico será produzido e exposto em sala, contendo representações imagéticas de tais personagens como imaginados pelos estudantes. É indicado que o professor divida a turma em pequenos grupos para que previamente desenhem sua coleção de caricaturas. Os alunos podem comparar suas produções escritas e visuais com as dos colegas. Com esse trabalho e, já com a leitura encerrada, uma roda de conversa será proposta e mediada pelo professor. O mesmo deve buscar a compreensão dos alunos, apresentar uma série de fichas contendo afirmações diversas acerca da novela lida. Para cada ficha lida para a turma, será solicitado se os participantes concordam ou não com a afirmação e explicitem o porquê. Em vista disso, torna-se instigante trazer algumas afirmações que ultrapassem os limites do texto ou que sejam completamente falsas em relação aos seus referentes, permitindo que o professor avalie se ocorrerá leitura atenta e crítica da obra. Por fim, pode-se pedir que destaquem alguns pontos curiosos e importantes da novela segundo a sua perspectiva como leitor.

Conclusão

O trabalho com literatura no Ensino Médio ainda está recorrentemente atrelado a uma forma de busca por periodização, estudo de características e vida dos autores. A presente proposta de atividade busca levar os alunos a entrarem em contato com a leitura sem um fim explicitamente avaliativo. As estratégias estudadas e expostas durante o artigo demonstram ser possível oferecer ferramentas que melhorem a experiência de ler e contribuam para a formação de efetivos leitores literários.

Referências

BIZARRI, Edoardo. **J. Guimarães Rosa**: correspondência com seu tradutor italiano Edoardo Bizarri. São Paulo: T.A. Queiroz, Instituto Cultural Ítalo-Brasileiro, 1980.

NOGUEIRA JÚNIOR, Arnaldo. **João Guimarães Rosa**. Disponível em: http://www.releituras.com/guimmarosa_bio.asp. Acesso em: 04 jan. 2016.

ROSA, João Guimarães. O recado do morro. **No Urubuquaquá, no Pinhém**. 7. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

GIROTTO, Cyntia Graziella Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de Leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. *In*: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

WISNIK, José Miguel. Recado da viagem. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 160-170, 1998.

As escritas de si na formação do sujeito: autocrítica e autoinventividade

Francielli Noya Toso

Atualmente, uma parcela da crítica preocupa-se em entender um movimento de produção massiva de escritas de si, isto é, uma expressiva publicação de textos que tenham o autor como principal tema da narrativa. Seguindo esse movimento, foi observado que não apenas existem muitos autores escrevendo sobre si mesmos, como há um crescente interesse pela vida de quem escreve, se expõe, se coloca como figura pública.

Há poucos estudos que promovem uma leitura pedagógica das escritas de si, sobretudo na contemporaneidade, o que não é necessariamente um problema, haja vista que a escrita literária não precisa ter uma finalidade didática e formativa. Mas, enquanto há um grupo de estudiosos¹ que buscam entender esse fenômeno que tem sido convencionalmente denominado de “retorno do autor”, ao mesmo tempo em que fazem a crítica ao “retorno ao autor”, também é possível levantar o questionamento sobre quais implicações pedagógicas/formativas podem surgir nessa colocação do sujeito como personagem de sua obra.

Apesar de haver poucos estudos que relacionem escrita de si com formação humana, o próprio pensador Michel Foucault, que nos anos 1960 debateu o

1. Cf: SIBILIA (2008), ARFUCH (2010), NASCIMENTO (2011), KLINGER (2012), AZEVEDO (2013), FIGUEIREDO (2013) e PADILHA (2013).

desaparecimento do autor, publicou, em 1984, uma reflexão sobre o caráter pedagógico de determinadas categorias de textos em primeira pessoa. No capítulo “A escrita de si”, do livro *Ética, sexualidade, política* (2004), ele discute a escrita de si como uma das práticas de cuidado de si na cultura greco-romana, nos dois primeiros séculos do império. A escrita das ações e dos pensamentos teve naquele período um papel fundamental à vida ascética. O ato de escrever e o ato de ler o que se escreveu seriam exercícios de meditação, de reativação do pensamento. Ele analisa nesse capítulo dois gêneros que, na perspectiva de Sêneca, proporcionavam uma experiência pedagógica indispensável ao treinamento de si: os *hupomnêmata* e as missivas.

Os *hupomnêmata* eram uma variação de cadernetas individuais que podiam ser livros de contabilidade, registros públicos, anotações de citações, fragmentos de obras, reflexões e rascunhos de tratados, um material disperso que serviu como um livro da vida para muitas figuras notórias e cultas daquele período imperial.

Não se deveria considerar esses *hupomnêmata* como um simples suporte de memória, que se poderia consultar de tempos em tempos, caso se apresentasse uma ocasião. Eles não se destinam a substituir eventuais falhas de memória. Constituem de preferência um material e um enquadre para exercícios a serem frequentemente executados: ler, reler, meditar, conversar consigo mesmo e com outros etc. (...) A escrita dos *hupomnêmata* é um relé importante nessa subjetivação do discurso (FOUCAULT, 2004, p. 148).

A despeito de promover um aprendizado pela tradição, haja vista o costume da época, há nesse exercício de escrita um distanciamento da ação doutrinária. De acordo com Foucault, naquele tempo, “o papel da escrita [era] constituir, com tudo o que a leitura constituiu, um ‘corpo’” (2004, p. 152) que digere, que se apropria de suas leituras.

As missivas também serviam como exercícios de escrita pessoal e tinham um diálogo mais inequívoco com um outro, reforçando ainda mais a relação pedagógica entre leitura e escrita: “a carta que se envia age, por meio do próprio gesto da escrita, sobre aquele que a envia, assim como, pela leitura e releitura, ela age sobre aquele que a recebe” (FOUCAULT, 2004, p. 153). As missivas forneciam trocas de conselhos, tratados sobre comportamento, exames de consciência e

muitas discussões relativas ao corpo, mais especificamente à saúde. “No caso do relato epistolar de si mesmo, trata-se de fazer coincidir o olhar do outro e aquele que se lança sobre si mesmo ao comparar suas ações cotidianas com as regras de uma técnica de vida” (*idem*, p. 162).

Esta colocação da escrita como instrumento didático para uma técnica de vida viria a ser herdada pelo cristianismo, que, por sua vez, adaptaria o relato de si mesmo ao modelo do confessor, com propósito purificador. Mas, no contexto greco-romano imperial, “como elemento de treinamento de si, a escrita tem, para utilizar uma expressão que se encontra em Plutarco, uma função *etopoiética*: ela é a operadora da transformação da verdade em *éthos*” (*idem*, p. 147)

A filósofa *queer* Judith Butler escreveu o livro *Relatar a si mesmo: crítica da violência ética* (2015) para tratar deste mesmo tema, isto é, a função ética do relato de si mesmo, desta vez inserido na contemporaneidade. O texto de Butler, além de dialogar com Michel Foucault, pontua questões importantes sobre filosofia moral a partir das teorias de outros filósofos, sobretudo Theodor Adorno e Friedrich Nietzsche.

Para Butler (2015, p. 9), não é possível elaborar um relato de si mesmo sem ver o “eu” implicado numa temporalidade social, movido por um contexto que pode mudar a forma das questões. Assim, a busca por uma narrativa do eu que tem em vista as condições de seu próprio surgimento deve tornar esse “eu” num teórico social (BUTLER, 2015, p. 9).

Butler (2015) avança sua reflexão a partir da descrição que Nietzsche faz da capacidade humana de responder a questionamentos sobre suas ações e condutas, relacionando essa narrativa a um sentimento de responsabilidade perante um tu.

Relatamos a nós mesmos simplesmente porque somos interpelados como seres que foram obrigados a fazer um relato de si mesmos por um sistema de justiça e castigo. Esse sistema não existe desde sempre; é instituído com o tempo e com um grande custo para os instintos humanos (BUTLER, 2015, p. 12).

A filósofa reconhece que nem toda narrativa de si mesmo parte de um sistema punitivo, de uma acusação que, sob a égide do medo, obriga o sujeito

a reconstituir seus atos; no entanto concorda com Nietzsche que o “eu” só começa a contar uma história sobre si mesmo diante de um “tu”.

Butler discute a postulação foucaultiana de sujeito, muito defendida por pós-estruturalistas, e reformulada pelo próprio Foucault nos anos 1980: a de que somos “divididos, infundados ou incoerentes” e cujas condições de nosso surgimento jamais poderíamos explicar totalmente. Essa postulação que demarca uma opacidade do sujeito parece encaminhar para a impossibilidade do relato de si mesmo, no entanto Butler (2015) defende que é justamente nessa condição que somos capazes de sustentar uma concepção de ética e de responsabilidade. Ou seja, é reconhecendo os limites do conhecimento de si que estamos autorizados a constituir um relato sobre nós mesmos (BUTLER, 2015, p. 22).

A base teórica para uma metodologia de trabalho com escritas de si nas escolas poderia partir dessa teoria de formação do sujeito discutida por Butler, uma vez que:

Essa postulação de uma opacidade primária ao si-mesmo que decorre de relações formativas tem uma implicação específica para uma atitude ética para com o outro. Com efeito, se é justamente em virtude das relações para com os outros que o sujeito é opaco para si mesmo, e essas relações para com os outros são o cenário da responsabilidade ética do sujeito, então se pode deduzir que é justamente em virtude da opacidade do sujeito para consigo que ele contrai e sustenta alguns de seus vínculos éticos mais importante (BUTLER, 2015, p. 23).

Portanto, é relacionando escrita de si com formação ética que podemos justificar uma abordagem pedagógica desse tema. Entretanto não é novidade o trabalho com escritas de si nas escolas de ensino básico, já que é conhecido pelo senso comum aquele método tradicional e muitas vezes mal planejado de se cobrar do aluno uma redação sobre o que ele fez nas férias escolares, por exemplo. O relato pessoal é comumente abordado enquanto gênero nas aulas de produção textual, mesmo porque consta na grade curricular de língua portuguesa, mas quase nunca é relacionado à literatura ou ainda à distinção dos limites do conhecimento de si, que implicam ter ciência da força

normativa do contexto histórico e social na formação humana. Como Judith Butler nos coloca: reconhecendo os limites da atuação do sujeito, o contexto específico (histórico-social) de formação, seríamos capazes de romper com **responsabilidade** os limites impostos, desde as compotas dos gêneros textuais às normas autoritárias das instituições.

Considerando a dificuldade para se conceber uma compreensão total sobre o sujeito e a possibilidade de se encarar uma formação ética diante da elaboração de narrativas de si, seria uma contribuição ao próprio estudo dos relatos pessoais na escola se o estudante tivesse acesso à autoficção, como pesquisador, leitor e escritor. Os estudos sobre autoficção no âmbito acadêmico ainda são muito recentes e divergentes, mas isso não impediria os estudantes do ensino médio de realizarem o seu próprio laboratório de autoficção, tomando parte no debate contemporâneo sobre as escritas de si.

No entanto, mais interessante do que os jovens fazerem parte de um debate crítico, é a colocação desse grupo como produtor cultural: construtores de narrativas. A realidade sócio-cultural do grupo escolar vai definir a novidade das escritas de si elaboradas, se levarmos em conta a tese de Judith Butler sobre a formação moral do sujeito em relação com os relatos de si.

A autoficção é uma nomenclatura que surgiu nos anos 1970, na França, dentro do círculo acadêmico. Seu criador, o professor Serge Doubrovski, pretendeu, com seu romance *Fils*, ir contra a ideia pomposa das autobiografias, quebrando o tom de grande narrativa. Desta forma, a autoficção não está atrelada a feitos memoráveis de personagens heroicos, mas a uma constituição de sujeito que se aproxima mais do postulado de Foucault: fraturados e opacos. A principal diferença em relação ao gênero autobiográfico inicialmente colocado por Doubrovski, todavia, é a coincidência onomástica entre autor e narrador. Apesar da coincidência onomástica, os eventos narrados não necessariamente corresponderiam aos da vida pública e empírica do autor. Assim, o personagem se confundiria com o autor, deslocado para a linguagem literária. Desde os anos 1970, houve várias adaptações e aprimoramentos da invenção de Doubrovski por diversos escritores que dela se apropriaram, de maneira que muitos críticos não se prendem à proposta inicial do escritor francês ao estudarem muitos romances contemporâneos.

Por isso, a novidade da autoficção é justamente a ultrapassagem da própria concepção do que são gêneros textuais, ao ir além das normas convencionais-

mente estipuladas para as variações de biografia, diários e prosa ficcional. Ou seja, de acordo com uma parcela da crítica literária, a autoficção surge contemporaneamente como provocação às “características definidas e repetidas à saciedade” (NASCIMENTO, 2011, p. 195) para ser uma escrita inventiva e redimensionadora das noções de verdade e ficção. Soma-se a isso o seu caráter autorreflexivo, procedimento indispensável para uma formação ética. Destacaria para reforçar o papel ético da autoficção, o fator interrelacional que Evando Nascimento (2011) observa:

O leitor é convocado a intertrocar papeis com todas essas máscaras ficcionais, atribuindo também algo de sua própria vida, sem o que a literatura permanece letra morta. A vida de toda ficção depende da *bios* leitoral, sem o qual nada acontece. Pois a autoficção só existe de fato como *efeito* e não como novo dogma de criação (NASCIMENTO, 2011. p. 199).

Portanto, sendo uma variação de escrita de si, a autoficção permite o reconhecimento de diversas condições limitadoras e normativas na constituição do sujeito, mas vai além disso quando abre a possibilidade de inventar, inovar – a si mesmo, à narrativa.

A abordagem escolar sobre esse tema, no entanto, não poderia se resumir a uma ou duas aulas. Necessitaria de um projeto mais amplo com sequência didática cuidadosa, para contemplar pesquisa, leitura e produção de conhecimento. Desta forma, proponho alguns passos para um possível projeto escolar.

É de suma importância que a pesquisa seja a primeira etapa do projeto, com discussão de narrativas contemporâneas que fizeram uso de procedimentos autoficcionais². Em segundo momento, o professor poderia propor que os alunos produzissem seu próprio projeto literário colocando-se como personagens de suas histórias. Nessa etapa é indispensável que o professor oriente seus alunos para terem em mente um público leitor. Em terceiro momento, os textos produzidos devem ser trocados ou mesmo publicados – por meio de *blogs*

2. A seleção dos textos pode ficar a critério do professor ou mesmo do grupo de alunos, desde que traga de alguma forma a figura do autor à história. Recomendaria: *José* (2011), de Rubem Fonseca, *O irmão alemão* (2014), de Chico Buarque, *Como me tornei freira* (2013), de Cesar Aira, *Diário da Queda* (2011), de Michel Laub.

ou redes sociais. A interação com um público é importante para que a autoficção se constitua como efeito de leitura e, sobretudo, para que seja concreta a experiência de se realizar uma escrita de si com responsabilidade, isto, é, com consciência da alteridade. Além disso, a troca de textos abre a possibilidade de fundação de uma comunidade escolar de escritores e críticos.

Considerando que a escola já é naturalmente um espaço de produção de muitos relatos pessoais, sobretudo orais, promover um laboratório de criação literária autoficcional pode valorizar a capacidade que o aluno já possui de narrar, trazendo novos elementos à sua narrativa, entre as quais a autocrítica e a autoinventividade.

Referências

- AIRA, C. **Como me tornei freira**. Rio de Janeiro: Rocco, 2013.
- ARFUCH, L. **O espaço biográfico**: dilemas da subjetividade contemporânea. Rio de Janeiro: Eduerj, 2010.
- BUARQUE, Chico. **O irmão alemão**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- BUTLER, J. **Relatar a si mesmo**: crítica da violência ética. Trad. Rogério Bettoni. Rio de Janeiro: Autêntica, 2015.
- FIGUEIREDO, Eurídice. Formas e variações autobiográficas. A autoficção. In: _____. **Mulheres ao espelho**: autobiografia, ficção, autoficção. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.
- FONSECA, Rubem. **José**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.
- FOUCAULT, M. A escrita de si. In: _____. **Ética sexualidade, política**. Org. e sel. De Manuel Barros da Motta. Trad. Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Col. Ditos e escritos. v. V. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2004, p. 144-162.
- KLINGER, Diana Irene. **Escritas de si, escritas do outro**: o retorno do autor e a virada etnográfica. Rio de Janeiro: Letras, 2012.
- LAUB, Michel. **Diário da queda**. São Paulo: Companhia das letras, 2011.
- NASCIMENTO, Evando. Matérias-primas: da autobiografia à autoficção – ou vice-versa. In: NASCIF, Rose Mary Abrão; LAGE, Verônica Lucy Coutinho (Org.). **Literatura, crítica, cultura IV**: interdisciplinaridade. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010, p. 189-207.
- PADILHA, Fabíola. Autoficção: entre o espetáculo e o espetacular. In: **Anais do XV Congresso internacional da ABRALIC**. Campina Grande, 2013. Disponível em: http://www.abralic.org.br/anais/arquivos/2013_1434406382.pdf. Acesso em: 25 mai. de 2015.
- SIBILIA, Paula. **O show do eu**: a intimidade como espetáculo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

19

Quadrinhos como instrumentos de ampliação do conhecimento na infância

Beatriz Celeste Martins da Silva

O gênero textual quadrinhos e a leitura

As histórias em quadrinhos¹ são excelentes parceiros no estímulo à leitura, imaginação, criatividade e uma forma ímpar de apresentar conceitos abstratos, pois no mundo dos quadrinhos tudo pode acontecer e lidar com essa diversidade de situações de forma lúdica estimula o movimento do pensamento e de assimilação de situações, através da leitura o sujeito pode se sentir vivenciando algo (e conseqüentemente aprendendo) sem sair do lugar, através da leitura e da imaginação viagens inesquecíveis e fantásticas podem acontecer.

As Histórias em Quadrinhos foram em tempos passados discriminadas pela sociedade, por ser considerada uma má influência na educação de jovens e adolescentes. Mas há algum tempo foi reconhecida pela LDB e pelos PCNs, como uma ferramenta didática que ensina de forma lúdica. Isso aconteceu porque através de

1. Durante a escrita ao referenciar-me as histórias em quadrinhos termos como HQ's, quadrinhos, arte sequencial ou gibis também serão usados.

pesquisas descobriu-se que a maioria dos jovens e adolescentes se interessa em ler as HQs (SANTOS, 2003, p. 01).

Ramos e Vergueiro (2009, p. 12) nos falam que no ano de 2006, publicações em quadrinhos foram selecionadas pela primeira vez na lista do PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola) que distribui livros nas escolas de todo o país, dando a oportunidade de mais crianças conhecerem, aprenderem e se encantarem com os Gibis, apesar da quantidade de histórias em quadrinhos presentes e distribuídas pelo programa naquele ano não ter sido tão significativa.

Calazans (2004, p. 11) diz que “as HQs permitem a leitura simultânea da página, fazendo com que o leitor perceba simultaneamente a ação presente, passada e futura enquanto vislumbra a prancha-página”. Os quadrinhos são um gênero textual que necessita ser mais bem aproveitado na sala de aula, vemos que as HQs estão inseridas nas páginas dos livros didáticos e em muitas escolas, o uso pedagógico desse material para por aí. Quando isso acontece o professor e suas crianças perdem uma rica oportunidade de encontros, conversas e movimentos de *ensinoaprendizagens*² que poderiam ter acontecido a partir de quem sabe uma página de história em quadrinhos.

“Quando dominamos um gênero textual não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (MARCUSCHI, 2005, p. 29), ou seja, aprender sobre os gêneros é uma forma de inclusão na sociedade, pois dessa forma se entende que existe um gênero adequado a cada coisa, um uso para cada gênero e um ambiente para cada comportamento.

Esses movimentos de *ensinoaprendizagens* sobre gêneros textuais são essenciais para complementar a leitura de mundo das crianças. Aprender sobre o gênero textual quadrinhos, sobre as linguagens verbal e não verbal ampliam as possibilidades de pensamento das crianças, as convocando a perceber que não é apenas a palavra que transmite informação, pois como

2. A opção de escrever algumas palavras juntas, sem espaço entre elas, vem de uma prática adotada inicialmente por Nilda Alves, e estará presente por toda minha escrita, pois os movimentos que permeiam os cotidianos da escola estão sempre se tecendo e em movimento.

já dizia Freire (1992, p. 11) “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”.

Então quando uma criança se apropria do conhecimento sobre as diversas linguagens presentes dentro de uma história em quadrinhos ela tem a sua disposição os conhecimentos necessários para se comunicar em diferentes situações, dessa forma quando uma pessoa lê uma imagem ou um texto cada criança assimila da sua maneira, através daquilo que a compõe, a transpassa e o faz atravessada também por suas experiências anteriores.

Bakhtin nos ensina que “é preciso dominar bem os gêneros para empregá-los livremente” (2003, p. 284), pois o ato da comunicação é recheado de signos que variam de significado de acordo com a cultura onde são usados, sem o conhecimento da cultura que passa pelos signos a comunicação fica prejudicada, incompleta, pois “os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p. 268). O autor também aborda dois gêneros discursivos “o gênero de discurso primário (simples) e o gênero de discurso secundário (complexo)” (BAKHTIN, 2003, p. 282) e observando sua abordagem as HQ’s se constituem como um gênero secundário, pois:

O gênero simples do discurso é também a linguagem verbal como ensinada na escola através de produção de textos, como gênero complexo podemos usar de exemplo de uso as HQs visto que existem diversos componentes para enriquecer a leitura deste gênero, que se compõe não apenas da linguagem verbal, mas da não verbal e se completa com uma variedade de signos como o requadro, balões, onomatopeias e metáforas visuais. Bakhtin indica também que a riqueza dos gêneros secundários está nessa relação com os gêneros primários, pois os secundários os abraçam de forma a os incorporar e transformá-los, perdendo sua relação imediata com a realidade e se transformando em linguagem literário-artística.

Will Eisner (1989, p. 5) explica que a arte sequencial se caracteriza por ser “uma forma artística e literária que lida com a disposição de figuras ou imagens e palavras para narrar uma história ou dramatizar uma ideia”. Ao trabalharmos as HQ’s na escola temos uma grande oportunidade de lidar com a linguagem em suas várias situações de uso, e para a alfabetização essa oportunidade é riquíssima, visto que as diversas histórias trazem personagens de

locais diferentes com formas diferentes de se expressar e a partir daí podemos disparar várias aulas e conversas.

Uma das potências do uso das HQs é que elas colaboram para a ampliação do conhecimento, estimulando reflexões críticas não restringindo o conhecimento, mas ampliando-o com sua diversidade de temas. Vergueiro (2004, p. 21) confirma que “as histórias em quadrinhos aumentam a motivação dos estudantes para o conteúdo das aulas, aguçando sua curiosidade e desafiando seu senso crítico”.

Diversas entidades não escolares usam os quadrinhos como forma de transmitir alguma mensagem ou apresentar algum assunto, as aulas de robótica para crianças que a empresa LEGO promove, por exemplo, usam sempre uma história em quadrinhos para iniciar a discussão em cada aula. Outras entidades como sindicatos também usam os quadrinhos para transmitir informações por ser uma forma leve de leitura. A prática de leitura e confecção de histórias em quadrinhos pode em muitos momentos transformar-se em uma oportunidade de exteriorizar experiências e sentimentos e provocar redes de trabalho em equipe, pois como nos traz Bakhtin (2003, p. 22), “a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social”.

Os movimentos criativos gerados a partir das HQ's

As histórias em quadrinhos reúnem diversas linguagens. A linguagem verbal e não verbal, o desenho e todas as outras partes integrantes de uma HQ dão as crianças pistas de como desenvolver melhor suas leituras de signo e vida.

A pesquisa aconteceu com os 25 alunos do 5º ano de uma escola pública de Vitória, no ano de 2015 e durante os encontros eles aprenderam um pouco mais sobre as linguagens presentes nas histórias em quadrinhos e apesar do pouco tempo surgiram movimentos de afeto, pertencimento e compreensão dos signos que são usados em nossa sociedade. O projeto de pesquisa desenvolvido com as crianças teve como objetivo geral: Articular linguagem verbal e não verbal tendo como suporte para mediação as histórias em quadrinhos. Desenvolvendo assim o pensamento crítico, a capacidade analítica das próprias produções e de terceiros e a estimulando a fruição, interpretação e produção de significado das diversas linguagens.

Então durante alguns encontros entreguei para as crianças folhas com histórias quadrinhos com várias formas de atividades diferentes e assim produzimos os encontros mediante as conversas explicativas sobre cada quadrinho. Através das atividades consegui perceber a grande dificuldade que essas crianças tinham na interpretação, provavelmente por não terem tanto contato com esse tipo de atividade e também percebi o quanto eles se acostumaram a respostas prontas.

Não haviam respostas certas ou erradas na composição com os quadrinhos que eu apresentava, os balões estavam sempre com a escrita apagada dando margem a expressão e imaginação das crianças porém elas se mostravam presas ao medo de não atenderem as expectativas da atividade e acabavam copiando a atividade de algum colega, recebi muitos quadrinhos preenchidos da mesma maneira. Quando apresentava quadrinhos de autores não tão conhecidos os meninos tinham mais dificuldade para preencher e em alguns casos a compreensão que eles faziam do quadrinho era outra que não a ideia principal, alguns assuntos que apesar de serem cotidianos não são tão discutidos eram os que as crianças mais apresentavam relutância na escrita, questões de gênero, preconceitos e política não eram bem compreendidos e ganhavam outros ares de acordo com cada um e suas referências.

Uma das atividades de leitura de imagens aconteceu com uma tirinha de Maurício de Souza e seus personagens da turma da Mônica. Como as crianças tem um maior contato com Gibis da turma da Mônica percebi que até nos quadrinhos que estavam com os balões apagados as crianças conseguiam entender o contexto e completar a história. Os momentos de criação das próprias histórias em quadrinhos foram bem movimentados, com crianças pegando gibis e trocando entre si para obterem inspiração de como produzir os quadrinhos. Os atravessamentos foram perceptíveis e alguns se colocaram de tal forma nas histórias que eu consegui sentir a profundidade nos singelos desenhos que eram apresentados, alguns gostaram tanto de suas produções que quiseram levar pra casa e mostrar a família, outros diziam morrer de vergonha e pediam pra que eu só olhasse em casa.

Foram encontros estimulantes e arrebatedores com muita potência aprendizagens e sentimentos. Acredito que a escola é isso e esses momentos deixam as aprendizagens ainda mais significativas e profundas. Os quadrinhos e aquelas crianças se tornaram bons encontros, bons encontros promovem conhecimentos, ensinam e estimulam a vida em sua potência.

Considerações finais

Os movimentos de criação, leitura e afeto são estimulados ao praticarmos o ato de ler uma história em quadrinhos, se sentir parte da história observar atentamente todos os detalhes consciente ou inconscientemente para então compreender mesmo sem saber fazer a leitura do signo verbal presente na página. Essa é a magia que as histórias em quadrinhos nos convocam a participar, por meio de suas narrativas, imagens e sentidos, elas nos movem e impulsionam a vida.

O desenho é parte essencial da arte sequencial, sem ele a narrativa perde a graça e o sentido, a imagem por outro lado pode existir em uma história em quadrinhos sem os signos escritos. Quando uma criança faz um desenho ele vem sempre carregado de sentidos e atravessamentos, e foi esse o propósito deste trabalho perceber como as várias linguagens presentes nas histórias em quadrinhos podem afetar as crianças e promover a ampliação do conhecimento por meio dos movimentos criativos, críticos e questionadores. Dessa forma os movimentos de *ensinoaprendizagens* gerados através dos encontros foram recheados de atravessamentos e como já dizia Spinoza que é da natureza do mundo “afetar e ser afetado” e ao final dos bons encontros sempre fica uma saudade boa.

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Ática, 2003.
- CALANZANS, F. **História em quadrinhos na escola**. São Paulo: Paulus, 2004.
- EISNER, W. **Quadrinhos e arte sequencial**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- RAMOS, P.; VERGUEIRO, W. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- SANTOS, R. E. dos. **A história em quadrinhos na sala de aula**. Trabalho apresentado no Núcleo de comunicação Educativa do XXVI Congresso Anual em Ciências da Comunicação. Belo Horizonte, 2003. Disponível em: <http://docslide.com.br/documents/historia-em-quadrinhos-na-sala-de-aula.html>. Acesso em: 10 out. 2015.

VERGUEIRO, W. Uso das HQs no ensino. *In*: RAMA, A.; VERGUEIRO, W. (Org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

Um canto feminino de resistência nas escolas: as charges de Henfil

Giovanna Carrozzino Werneck
Priscila de Souza Chisté Leite

Introdução

O presente artigo objetiva apresentar parte de pesquisa de mestrado em desenvolvimento no Mestrado Profissional em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo (campus Vitória), que tem como meta contribuir para a formação crítica de alunos do 9º ano do ensino fundamental em escola pública da rede municipal de Cacheiro do Itapemirim. Por meio da elaboração de material educativo pretendemos propor novas práticas educativas que promovam a formação crítica do leitor através de discussões e leituras relativas à violência contra a mulher tratadas em charges do cartunista Henfil, que dialogam com textos de outros gêneros com a mesma temática. Nos limites do texto em tela iremos expor um recorte da referida pesquisa e, de modo a sistematizá-lo, iniciamos com uma explanação do universo discursivo das charges de Henfil, que exteriorizam a rebeldia, a contestação política, a crítica aos costumes da época em que vivia, através do humor e da ironia. Serão abordados aspectos relativos à vida dele e ao contexto histórico em que foi produzida sua obra e de que forma ela pode oferecer contribuições para a problematização nas escolas do tema violência contra a mulher a partir da utilização das charges da personagem Graúna das Mercês e, ao mesmo tempo, contribuir para

a formação de um leitor crítico. Na segunda seção, exibiremos os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e suas interlocuções com a obra de Henfil. Já na terceira seção, será explicitado o trabalho com as charges em sala de aula tornando possível compreender a elaboração do material educativo para ser utilizado com os alunos.

Henfil: o humor engajado

Mineiro de Ribeirão Preto, radicado no Rio de Janeiro e nascido em 4 de fevereiro de 1944, Henrique de Souza Filho (Henfil) tornou-se um dos principais representantes da linhagem carioca da imprensa alternativa, principalmente durante a ditadura militar iniciada em 1964 no Brasil. Foi nesse contexto de ditadura e censura aos meios de comunicação que a imprensa alternativa se transformou num dos principais veículos utilizados por diversos atores sociais para expressar a oposição ao regime militar instaurado, bem como à defesa dos direitos fundamentais garantidos por uma sociedade democrática. Em 1969, Henfil passou a integrar a equipe do jornal alternativo Pasquim, a principal janela de suas críticas ao regime militar e aos costumes da época, assumindo uma postura combativa e irreverente contra o autoritarismo no âmbito político e dos costumes (MORAES, 1996). Há em sua obra uma visível preocupação em fazer do humor um instrumento de crítica social e política através de personagens notáveis. Dentre eles, utilizamos em nossa pesquisa as charges da Turma da Caatinga que surgiu em 1972, no Jornal do Brasil, e era formada pelo bode Orelana, pelo cangaceiro Zeferino e pela ave Graúna das Mercês. Seus personagens teciam críticas contra a censura, a desigualdade social, a corrupção, o machismo e a educação burguesa, com seu modelo de família nuclear e os estereótipos que marcavam um papel submisso para a mulher na sociedade da época. Nas charges, a Graúna personifica os ideais de submissão da mulher presentes em uma sociedade patriarcal e estabelece com Zeferino um tipo de relação baseada na dominação masculina, solidificando uma hierarquia de forças entre os personagens (PIRES, 2008). Ao mesmo tempo, a ação da Graúna indica uma resistência quando se identifica o exercício contra seu próprio dominador através de uma reapropriação e um desvio, uma subversão, dos instrumentos simbólicos que instituem a dominação masculina (PIRES, 2008).

Considerando o exposto, ratifica-se a importância de trabalhar as charges da Graúna que tratam de questões relativas à violência contra a mulher, tendo em vista o atual contexto nacional em que temas como o estupro, a culpabilização da vítima

(quando é mulher), os direitos reprodutivos e sexuais da mulher, a naturalização do machismo e do sistema patriarcal, encontram-se na pauta de discussões nacionais, tornando emergencial levar tais questões para a escola a fim de instrumentalizar o aluno para atuar criticamente sobre a realidade e, possibilitando, assim, a sua transformação. Ao mesmo tempo, a pesquisa com as charges contribui para a formação de leitores críticos a partir da concepção de leitura como processo dialógico de construção de sentidos que envolvem o contexto dessa produção, o conhecimento prévio dos envolvidos, a visão de mundo dos sujeitos e das diferentes vozes que se incorporam no processo discursivo, conforme nos aponta Bakhtin (2003). Em relação à leitura e formação de leitores críticos, Silva (2011) expõe que a leitura não pode ser concebida como simples decodificação de sinais ou como a reprodução mecânica de informações:

A leitura se manifesta como a experiência resultante do trajeto seguido pela consciência do sujeito em seu projeto de desvelamento do texto. É essa mesma experiência (ou vivência dos horizontes desvelados através do texto) que vai permitir a emergência do ser leitor. Por sua vez, os novos significados apreendidos na experiência do leitor fazem com que este se posicione em relação ao documento lido, o que pode gerar possibilidades de modificação do texto evidenciado através do documento, ou seja, a incrementação dos seus significados (SILVA, 2011, p. 110).

Para atingir nosso objetivo, utilizamos os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, que pressupõem práticas educativas voltadas para a promoção da liberdade e da emancipação humana. A partir desse referencial teórico é possível promover discussões sobre a violência contra a mulher e proporcionar reflexões que entram em contradição com a lógica capitalista marcada pela injustiça, desigualdade, dominação e exclusão.

Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica

A Pedagogia Histórico-Crítica, fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético, está comprometida com um projeto educativo baseado em uma visão de ser humano como ser singular e ser genérico. Foi desenvolvida a partir

do pensamento de Dermeval Saviani, que entende a educação como atividade mediadora no interior da prática social global e como agente de transformação social. A educação encontra-se, então, incluída “[...] no processo social e histórico de humanização, no qual os homens produzem a sua existência por intermédio do trabalho [...]” (CHISTÉ, 2016, p. 12). Entende-se o ser humano como ser singular porque é dotado de capacidades situadas sócio-historicamente e porque “[...] sua atividade, por mais que reproduza as formações sociais que o circundam, possui mediação de abstrações subjetivas” (BUENO, 2011, p. 94) que dependem das possibilidades a ele dadas de apropriação dos elementos elaborados durante a trajetória da humanidade. Assim, é também ser genérico, pois envolve “[...] o conjunto das relações humanas e das objetivações por elas alcançadas no decorrer da história, desde os modos de produção da existência material desenvolvidos, até as expressões culturais mais complexas” (BUENO, 2011, p. 94).

Cabe apontar que na sociedade capitalista o trabalho é exterior ao trabalhador, não pertencendo a sua essência e há uma separação entre atividade material e imaterial, na medida em que o trabalho, ao invés de ser uma atividade de autorrealização dos indivíduos, é apenas um meio para a sobrevivência (DUARTE, 2011). Propõe-se, então, a implementação de um modelo de sociedade que rompa com o capitalismo e busque conceber o trabalho como “[...] autoatividade, ou seja, atividade na qual o indivíduo desenvolve sua personalidade e por meio da qual ele deixa a marca de sua individualidade na riqueza humana” (DUARTE, 2011, p. 16), possibilitando o desenvolvimento do indivíduo de maneira universal e livre a partir de relações plenas de conteúdo. Diante do exposto, ressalta-se que a Pedagogia Histórico-Crítica considera a educação como uma forma de trabalho não material e produtora de sentidos fundamentando-se numa ação transformadora, que visa à emancipação dos sujeitos sociais e da politização do fazer pedagógico através de uma concepção de educação escolar como mediação inserida na prática social global (CHISTÉ, 2016). Dessa forma, o conhecimento sistematizado tomado no seu aspecto objetivo e transmitido pela escola, em tese pode possibilitar aos alunos evidenciar as contradições da realidade e as repercussões dela na vida de cada um, bem como a constatação de que a história é (re) constituída pelo homem e só pode ser transformada por ele a partir de uma tomada de decisão diante da realidade tal como ela é (BUENO, 2011). Assim, é desta maneira que a prática educativa é concebida nessa pesquisa: como “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é

produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003, p. 13), sintetizando a complexidade e a relevância que envolvem a atividade de ensino.

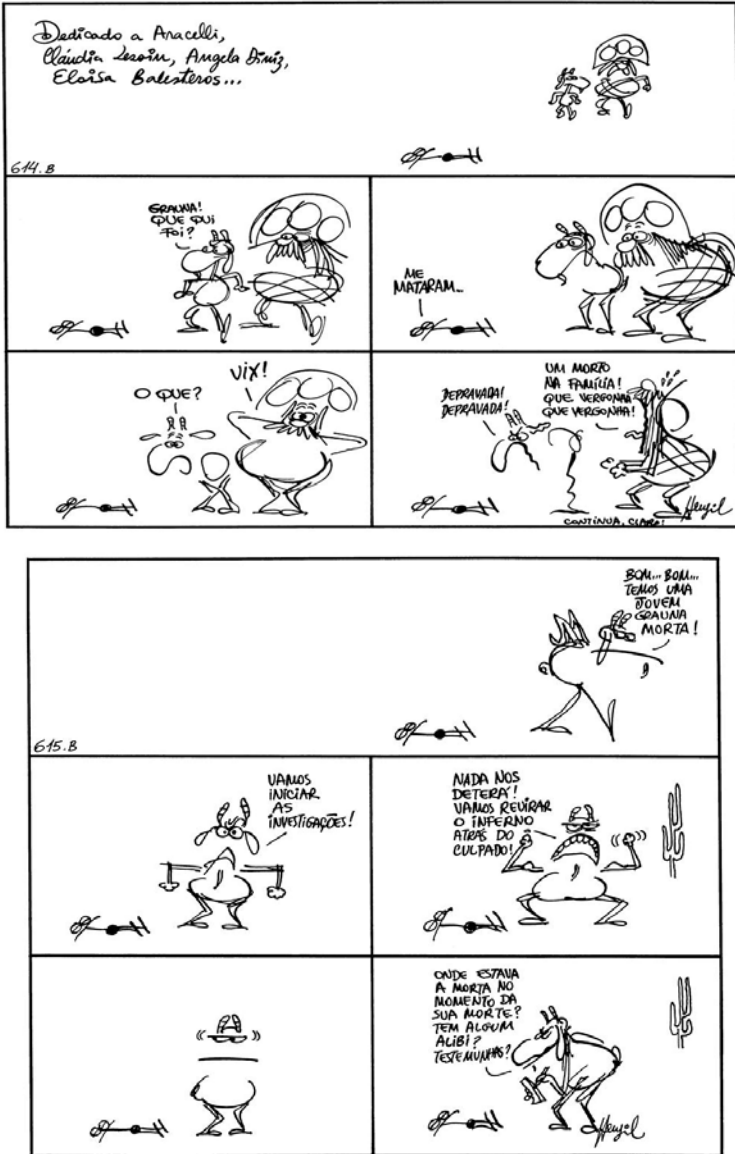
Os momentos pedagógicos e o trabalho com charges na sala de aula

Saviani (2008) propõe cinco momentos que devem compor o trabalho educativo: prática social inicial; problematização; instrumentalização; catarse e prática social final. Tais momentos são interdependentes e articulados, podem pautar o trabalho pedagógico e, como assevera Chisté (2016), devem ser considerados como uma metodologia de cunho filosófico e não procedimental. Saviani (2007, p. 422) nos ajuda a compreender os momentos quando explica que:

Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Aos momentos intermediários do método, cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentalização) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse).

Sendo o foco de nossa pesquisa o trabalho com charges do cartunista Henfil com temática voltada para a violência contra a mulher, explicitaremos as propostas acima relacionadas aos momentos de interação entre a pesquisadora, autora do texto que ora apresentamos, e os alunos no decorrer do processo educativo. Para efeito de exemplificação, serão elencadas apenas duas charges no presente artigo que fazem parte do material educativo proposto. Tais charges foram compiladas da página do Facebook (Instituto Henfil) e publicadas pela primeira vez na Revista Fradim, nº 29, de 1968, sendo parte de uma sequência de 12 charges que se encontrarão na íntegra no material educativo preparado para os alunos.

Figura 1 e 2 - Henfil, Turma da Caatinga, sequência 1 e 2



Fonte: Página do Instituto Henfil, no Facebook¹

1. Disponível em: <https://www.facebook.com/instituto.henfil>. Acesso em: 11 jun. 2016.

O ponto de partida da prática educativa corresponde ao primeiro momento e é nele que procuramos conhecer a realidade social dos alunos e nela reconhecer aquilo que deve servir como ponto de partida do processo. O início se dá com a apresentação das charges, uma de cada vez, sendo feitas perguntas aos alunos a respeito da temática abordada. Aproveitamos para situar o aluno em relação às charges, explicando suas características e falando sobre Henfil e o contexto histórico da charge, que foi criada há 48 anos. Assim, é nesse momento que questionamos os alunos a respeito de suas experiências do cotidiano em relação à violência contra a mulher, a opinião deles sobre o assunto, o que ouviram através da mídia, família, religião, bem como procuramos saber com as alunas se elas acreditam já ter passado por alguma situação que envolvia violência. Aproveitamos para também explicar sobre os vários tipos de violência, que não se restringem à violência física. Para Saviani (2008), o ponto de partida determina os problemas da prática social que devem ser compreendidos em totalidade em busca de superação e modificação e contribui, ao mesmo tempo, para a estruturação do início da atividade pedagógica.

A seguir, levantamos questões postas pela prática social que precisam ser resolvidas e o conhecimento necessário para respondê-las para além de uma compreensão caótica e superficial da realidade (CHISTÉ, 2016). É nesse momento que apresentamos aos alunos as razões pelas quais o tema “violência contra a mulher” está sendo inserido no planejamento das aulas. Assim, mostramos para eles os números oficiais que envolvem a violência contra a mulher no Brasil, inclusive aqueles que abarcam casos de estupro. Compartilhamos com eles os conceitos de misoginia, feminicídio e culpabilização da mulher e pedimos que relacionem aos assuntos discutidos. Relatamos para eles a história das mulheres citadas na primeira charge, pois os quatro casos estão relacionados à violência contra a mulher. Também utilizamos o laboratório de informática para que pesquisassem em sítios virtuais reportagens ou notícias sobre o tema e ligassem com aquilo que já havia sido dito por eles em relação ao saber do cotidiano de cada um e que é permeado por estereótipos e preconceitos. Desse modo, foram disponibilizados aos alunos conteúdos que se constituem como instrumentos para o desvelamento da prática social. Assim, conforme propõe Marsiglia (2011):

[...] é preciso instrumentalizar os educandos para equacionar os problemas levantados no momento anterior, possibilitando-lhes, de posse dos instrumentos culturais que lhes permitam compreender o

fenômeno em questão de forma mais complexa e sintética, dar novas respostas aos problemas colocados (MARSIGLIA, 2011, p. 25).

Assim, procuramos trazer novos recursos pedagógicos, como músicas, imagens de Facebook, propagandas, reportagens, filmes, pequenos documentários, que tratassem não só da violência contra a mulher de modo direto, mas que também instrumentalizassem o aluno para que ele relacionasse o machismo nas propagandas e piadas, a objetificação da mulher, a falta de representatividade política, a misoginia, a culpabilização da vítima (quando essa é mulher), o abuso sexual, as relações desiguais entre os gêneros, o desrespeito à mulher nas pequenas ações do cotidiano, como no trânsito, nas “cantadas impróprias e em locais indevidos”, as discrepâncias relacionadas ao mercado de trabalho, etc.

De modo a ampliar o processo educativo, buscamos nas atividades elencadas possibilitar que o aluno rompesse com uma visão parcial e fragmentada do fenômeno, favorecendo a compreensão do todo, o sentido de sua complexidade e do contexto do fato (MARSIGLIA, 2011). Ressaltamos que intentamos que isso ocorresse em vários momentos do processo educativo, buscando uma mudança na consciência individual e no mundo do aluno e proporcionando, como aponta Saviani (2008, p. 57), “[...] a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos da transformação social”.

Por fim, tendo os alunos adquirido e sintetizado o conhecimento relativo às práticas sociais patriarcais que contribuem para o aumento dos casos de violência contra a mulher no Brasil e de sua responsabilização (mesmo sendo a vítima), observamos que eles ampliaram seus conhecimentos, por meio do entendimento e do senso crítico para problematizar a prática social, evoluindo da síntese (conhecimento concreto empírico) para a síntese (novo conhecimento elaborado; o concreto pensado, visto em suas múltiplas determinações), estando no caminho da compreensão do fenômeno analisado em sua totalidade.

Conclusão

A partir do que foi exposto sobre os fundamentos filosóficos da Pedagogia Histórico-Crítica e da explanação de uma pesquisa desenvolvida a partir desses fundamentos, torna-se evidente a ética a que esta pedagogia se direciona: a educação escolar como instrumento de humanização dos homens e a prática pedagógica caracterizada pela transmissão de um saber sistematizado, que contribui para a formação do ser humano como ser histórico-social, concreto e genérico. Tais postulados sustentam uma educação escolar que tem como objetivo a formação do homem como um ser histórico, conhecedor da realidade concreta que determina sua existência na sociedade de classes, bem como das possibilidades de transformação consciente dessa realidade. Nesse sentido, é fundamental delimitarmos o papel histórico-social da escola no desvelamento das contradições e das transformações históricas ocorridas na sociedade. Conforme nos aponta Saviani (2011):

[...] o papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata (SAVIANI, 2011, p. 201).

Considerando a pesquisa apresentada, acreditamos nessas possibilidades de transformação de uma sociedade patriarcal pelos próprios sujeitos implicados nessa realidade, a partir do momento que se apropriam de um saber sistematizado culturalmente e conseguem também, ao mesmo tempo, transformá-lo e ressignificá-lo em prol de uma sociedade em que as relações entre os gêneros sejam mais igualitárias a partir de uma educação escolar emancipadora.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BUENO, J. Z. Ética marxista e formação moral na escola. In: MASIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). *Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos*. São Paulo: Autores Associados, 2011. p. 91-100.

- CHISTÉ, P. de S. **Momentos pedagógicos da Pedagogia Histórico-Crítica**. No prelo, 2016.
- DUARTE, N. Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica. *In*: MASIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos**. São Paulo: Autores Associados, 2011. p. 7-21.
- MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). A prática pedagógica na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. *In*: MASIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos**. São Paulo: Autores Associados, 2011. p. 101-120.
- MORAES, D. de. **O rebelde do traço: a vida de Henfil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1996.
- PIRES, M. da C. F. Graúna: um canto feminino de autocrítica na Caatinga. **Revista de História** [online], n. 158, 2008, p. 247-275. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=285022052009>. Acesso em: 11 jun. 2016.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- _____. **História das ideias pedagógicas**. Campinas: Autores Associados, 2007.
- _____. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, edição comemorativa, 2008.
- _____. Antecedentes, origem e desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica. *In*: MASIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos**. São Paulo: Autores Associados, 2011a. p.197-225.
- SILVA, E. T. da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova Pedagogia da Leitura**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

21

Conteúdo e forma: uma leitura da obra *Noite na Taverna*

Sandra Aparecida Pires Franco

Cyntia Graziella Guizelim Simões Girotto

Introdução

A leitura de uma obra literária dos períodos do Romantismo ou do Realismo, e até mesmo anteriores como do Trovadorismo, Humanismo ou outra escola literária pode causar um certo estranhamento nos adolescentes. Estranhamento causado principalmente pelos temas mórbidos do período ultrarromântico, como pelo vocábulo e pela linguagem diferenciada presente nessas obras diante da vivência cotidiano do século XXI. Esses textos literários de um determinado estilo de época estão presentes, principalmente, no Ensino Médio das escolas públicas e privadas brasileiras.

No entanto, nos anos de 2014 e 2015, tivemos contato com editoras que lançaram livros literários de conteúdo clássico, reeditando-as por meio de adaptação, principalmente em forma de História em Quadrinhos, procurando despertar o adolescente para o conteúdo/conhecimento de relações humanas de um determinado período histórico anterior a sua vivência.

Em *Noite na Taverna*, de Álvares de Azevedo, obra do período ultrarromântico brasileiro, conhecido como mal do século, pelo seu caráter sombrio e taciturno, em sua nova edição em HQs, Solfieri, Bertram, Gennaro, Claudius Hermann e

Johann apresentam suas narrativas macabras de uma outra forma. Suas narrativas são contadas em uma taverna e os leitores podem chegar ao conhecimento da obra por meio de imagens e texto escrito, feito por ilustradores. Os personagens da narrativa original apresentam-se em forma de imagem, fazendo com que o leitor consiga ao mesmo tempo em que lê, vivenciar a narrativa. O texto escrito por Azevedo em 1857 foi adaptado para uma nova forma de apresentação, mas não desmerece o conteúdo e o linguajar da época em que foi escrito pela primeira vez. A forma apresentada chama a atenção das crianças e dos adolescentes pela sua criatividade, originalidade e uma forma diferente de mergulhar no século XIX. A junção do texto de Azevedo com as imagens de ilustradores despertam o desejo pela leitura. O ritmo presente, as cores, as imagens, as formas geométricas despertam para a fluidez do texto e apresentam uma obra literária em que o narrador assume por vez a voz de o ator principal.

Percebemos assim que forma o conteúdo, categorias marxistas, estão indissociáveis nessa narrativa, apresentando um conhecimento clássico ao aluno do Ensino Fundamental e Médio.

A categoria Conteúdo e Forma

Para Gamboa (1998), as categorias marxistas são dialéticas, por permitirem apresentar em forma de pensamento a realidade mais concreta, ou seja, a realidade em suas múltiplas determinações. Tratam-se de generalizações e processos que existem fora do pensamento, mas que ao serem conhecidas permitem apreender os conteúdos objetivos. Essas categorias não separam o homem do mundo. Muito pelo contrário, essas categorias permitem o refletir acerca da sociedade, compreendendo-a no seu todo (MARX, 2011).

Em referência ao conteúdo literário, podemos afirmar, segundo Gamboa (1998) que os textos literários e filosóficos abrangem além da categoria conteúdo e forma, uma outra categoria primeira a totalidade. A literatura apresenta palavras, frases, fragmentos que só adquirem significados quando se compreende o todo de um texto, que estejam em consonância com o contexto social, histórico, político, cultural. Só compreendemos um texto literário quando nos apropriamos do conjunto da obra (GOLDMANN, 1979).

Para compreender uma obra literária precede apreender o que é arte. Vygotsky (1991, p. 374) referente à arte, afirmou que “as formas mais desenvolvidas da arte

são a chave das formas atrasadas, como a anatomia do homem o é em relação a dos macacos”. Para Vygotsky (1991), a arte emprega material extraído da vida cotidiana, mas lhe dá uma configuração diferente, que produz nos indivíduos sentimentos que normalmente não são vivenciados no cotidiano.

Assim, a discussão entre conteúdo e forma é essencial para a prática pedagógica dos professores formadores de leitores. A arte para Lukács (*apud* DUARTE, 2012) originou-se do trabalho, como atividade coletiva de transformação da natureza e produção da vida humana. Para o autor, na arte funde-se a essência e a aparência. Revela-se ao sujeito a realidade com suas contradições intensificadas, com a dramaticidade e comicidade. A arte para Lukács (*apud* DUARTE, 2012) não é a reprodução fotográfica do cotidiano, mas uma forma que evidencia aspectos da realidade que tornam a arte um reflexo da vida e ao mesmo tempo uma crítica à vida.

Interessa destacar que os conceitos de conteúdo e forma são definidos de maneira diferente por diversos autores. Uns consideram conteúdo, por exemplo, em sua acepção mais superficial como um conjunto de elementos constituintes de um objeto dado, já outros, além de deterem-se a essa significação ainda o consideram como não dialético (CHEPTULIN, 1982). Cheptulin (1982) aponta a veracidade das críticas a tais concepções reducionistas, pois um conteúdo não pode ser visto sem o seu movimento, uma vez que os aspectos de um determinado objeto encontram-se em constante integração.

Em uma visão das leis de correlação do conteúdo e da forma, assevera o destacado autor sobre o quanto toda forma está ligada ao conteúdo. Forma e conteúdo dependem reciprocamente um do outro. O conteúdo determina a forma e as mudanças do conteúdo, e, no pensamento do indivíduo, alteram a sua forma anterior. Essa forma, por sua vez, reage sobre o conteúdo contribuindo ou não para o seu desenvolvimento. (CHEPTULIN, 1982). Verifica-se que o conteúdo muda rapidamente, a partir do momento em que é apropriado. A forma por sua vez é mais estável, mas se altera conforme o movimento. Quando há a mudança do conteúdo, esse novo conteúdo rejeita a antiga forma e força-a a mudar, transformando-se em uma nova forma, ou seja, em um outro nível de desenvolvimento. Essa nova forma dá uma expansão para o conteúdo e esse começa a se desenvolver. Esse desenvolvimento do conteúdo vai ocorrendo e a forma não consegue se manter, fazendo conteúdo e forma entrarem em conflito. Essa discordância leva em rejeição a antiga forma e ocorre a transformação dessa forma e assim até o infinito. (CHEPTULIN, 1982).

Nesse sentido, o propósito deste estudo foi o de trabalhar com o conteúdo literário da obra *Noite na Taverna* de Álvares de Azevedo, na forma de HQs, analisando a fusão conteúdo, forma e receptor. Trabalhar essa literatura mostrando a presença dos seus diversos aspectos e determinações, permitem ao aluno compreender o conteúdo por meio de uma outra forma: a HQs. Nossa hipótese é a de que essa nova forma de ler permite analisar o que está ao redor nessa sociedade do século XXI.

Uma nova forma para o conteúdo da obra literária *Noite na Taverna*

A recepção de uma obra de arte envolve a interação entre sujeito e objeto. Essa interação é percebida por meio da forma que se apresenta determinado conteúdo. Notamos que o artista volta-se para a forma que ele busca dar a um determinado conteúdo. Para expressar o conteúdo em toda a sua riqueza, o artista busca a perfeição da forma e, se der certo, funde forma e conteúdo. (LUKÁCS, 1966b, p. 492).

Essa fusão é perceptível na obra em análise *Noite na Taverna* de Álvares de Azevedo. Nessa adaptação, os ilustradores são Márcio de Castro, Eduardo Arruda, Klayton Luz, LuCAS, Klaus Reis. O livro tem como adaptador Carlos Patati e como organizador Sílvio Alexandre. Trata-se de uma obra publicada em 2013.

Quanto à caracterização, a obra em análise pertence ao gênero História em Quadrinhos. Trata-se de uma releitura da obra *Noite na Taverna* de Álvares de Azevedo escrita em 1857, século XIX. A HQ é composta de sete histórias: Uma Noite do Século, Solfieri, Bertram, Gennaro, Claudius Hermann, Johann e o Último beijo de Amor. As principais temáticas da obra são o Amor e a Morte, comuns ao período ultrarromântico em que a melancolia e o pessimismo dominaram. Cada conto narrado em forma de HQ apresenta uma temática diferente. Uma Noite do Século tem por tema a imortalidade/mortalidade da alma; a existência/inexistência de Deus. Solfieri trata da necrofilia e da catalepsia. Bertram apresenta o amor obsessivo, o adultério, o canibalismo. Gennaro, a ingratidão, o aborto, o adultério, o suicídio. Claudius Hermann, o amor obsessivo. Johann, o incesto, assassinato. O Último beijo de Amor, a vingança e o suicídio.

Quanto aos elementos gráfico-editoriais, a obra apresenta um bom trabalho artístico. A arte foi realizada a partir de um ilustrador para cada HQ. O detalhe dos ambientes, as expressões fisionômicas das personagens, a tonalidade sombria e escura transmitem o caráter macabro das histórias contadas pelos personagens/narrador. Na história de Bertram, contudo, não está presente a mesma intensidade, pois o ilustrador usa traços para as expressões fisionômicas e ambiente com tonalidades pastéis. A capa cartonada e as folhas em papel cartão demonstram uma HQ bonita e bem apresentável ao leitor. As imagens, muitas vezes, são mais expressivas que o próprio texto. Essa ausência de texto verbal é perceptível na HQ de Bertram e Claudius Hermann. Há também o uso da forma geométrica retangular para as partes narradas e os balões para a fala dos personagens. As histórias são bem encadeadas, favorecendo a leitura. Há também, na obra, informações sobre a época em que foi escrita, sobre a biografia do autor, o que favorece a compreensão da temática e relaciona ao conteúdo pedagógico, presente na escola. No entanto, a obra não apresenta paratextos como prefácio e apresentação, os quais poderiam familiarizar o leitor com a obra antes de iniciar a leitura.

O texto possui qualidade literária e traz um conteúdo estruturante da Literatura Brasileira presente do currículo do Ensino Médio: o Romantismo, mas de uma forma diferente, fazendo com que o leitor se aproprie do novo conteúdo científico. Os contos provocam o leitor e permitem, por meio de outro suporte, que são as HQs, constituir novos sentidos. O uso de recursos de expressão como a intertextualidade está presente na primeira HQ: “Ou seja Nenhuma! O amigo leu o Livro desse doido, Spinoza” (AZEVEDO, 2013, p. 8). Os personagens da primeira história se tornam narradores em outras HQ. Os ambientes são macabros e a HQ apresenta histórias verossímeis de acordo com a estética do ultrarromantismo. Em Solfieri (AZEVEDO, 2013, p. 24), por exemplo, o personagem Solfieri mostra, para os outros jovens, a grinalda em seu pescoço: “Estão vendo as flores? Murchas e secas como o crânio dela”; e, no momento em que Geórgia aparece na Taberna para a vingança: “Você!? E não é um sonho?! Você! Cinco anos depois!!! AZEVEDO, 2013, p. 78).

A obra também explora significados simbólicos de certas imagens, como a flor para Solfieri, o navio para Bertram, a tela para Gennaro, a bebida e a taça para Claudius Hermann, a carta e o anel para Johann, a bebida e a faca na última história. As histórias são narradas de forma relativamente rápida, permitindo que o leitor vivencie alguns episódios de forma inesperada, por

exemplo, quando Gennaro retorna à casa do mestre e encontra Nauza e Godofredo mortos sobre a mesa (AZEVEDO, 2013, p. 48).

A HQ traz uma representação da vida humana afinada com a estética da segunda geração romântica, quando havia a valorização do mal do século, o sentimentalismo e o desejo pela morbidez por parte de alguns escritores: “Viva a Imortalidade da Alma! (AZEVEDO, 2013, p. 10) ; Alma...? Ora essa, Alma! Pois eu acho que nem o vinho tem alma!; Não tem...? (AZEVEDO, 2013, p. 08). Outra temática comum a esse grupo é a espiritualidade em queda: “A vadia, aqui, ainda hoje, tem um crucifixo acima da cama, e o Bispo alguns netos” (AZEVEDO, 2013, p. 15). A obra prende o leitor pela forma como é narrada, ou seja, trata-se de uma narrativa com um plano amplo, em que são apresentadas várias outras narrativas internas, não se desvinculando do conteúdo escolar. As situações narradas têm inspiração gótica-fantástica. Trata-se de uma história repleta de melancolia. Ao mesmo tempo, causa estranhamento no leitor por retratar temas mórbidos.

Pela análise da obra, podemos perceber que o receptor, por sua vez, fica atento ao conteúdo, mas o que o conduz à riqueza do conteúdo é a forma. O artista pode dar ao conteúdo uma forma que produza no receptor uma duplicidade, ou seja, um distanciamento em relação aos aspectos essenciais da vida dos seres humanos (DUARTE, 2012).

Lukács (1970) discorda em dois aspetos no campo da estética: da visão idealista que separa a arte da vida real e colocam-na em um outro mundo; e a visão instrumentalista em que a obra de arte tem funções práticas imediatas, centrada no conteúdo e com forma nula.

O efeito da obra de arte no indivíduo é analisado tanto por Lukács (1970) quanto por Vygotsky (1999). Assinalamos aqui alguns destaques essenciais à presente discussão.

A reação estética, segundo o célebre psicólogo bielo-russo, seria aquela que “encerra em si a emoção que se desenvolve em dois sentidos opostos e encontra sua destruição no ponto culminante, como uma espécie de curto-circuito”. (VYGOTSKY, 1999, p. 270). O autor enfatiza, portanto, que o alicerce da reação estética é a emoção e que “é nessa transformação das emoções, nessa auto-combustão, nessa reação explosiva que acarreta a descarga das emoções imediatamente suscitadas, que consiste a catarse da reação estética” (VYGOTSKY, 1999, p. 272).

Lukács (1970) aborda a catarse como o momento em que o indivíduo questiona a sua vida e a si mesmo. A relação entre o indivíduo e as obras de arte, para Lukács, é sempre “um passo de aproximação à omnilateralidade do ser humano” (1966b, p. 504). A arte mostra ao ser humano o mundo como obra humana, tanto como os aspectos positivos como negativos.

Considerações finais

Quanto aos aspectos positivos da obra posta neste texto em análise, *Noite na Taverna*, podemos assinalar um adequado trabalho artístico. O projeto gráfico-editorial, responsável pela materialidade da obra e por sua composição de forma objetual concreta, encerra em si um conteúdo não verbal de qualidade, o qual por sua vez cria condições motivadoras para engajar o jovem leitor em formação a um conteúdo verbal e imagético evidenciado pelo projeto estético-literário de grandeza humanizadora. Desse ponto de vista, há contribuição valorosa no processo humanizador da arte literária para que conteúdo e forma de seu psiquismo já seja outro em suas capacidades e funções. As transformações sucessivas e inconclusas provenientes de superações revolucionárias traduzem-se em novas configurações de ser, pensar, agir e sentir do jovem leitor, diante de si mesmo, do outro e do mundo, alicerçadas por um conteúdo-forma emancipadores.

Essa análise nos permite afirmar segundo as palavras de Lukács (1970) e Vygotsky (1999), que a arte está longe de ter sua função social definida pela busca pura e simples do prazer, posto estar ligada ao processo de desenvolvimento humano, em que a mediação pode ocorrer por convívio com o cotidiano ou por estudo escolar dos conhecimentos em processos sistemáticos de ensino.

Isso nos leva a pensar que seria impossível o contato do indivíduo com qualquer bem cultural livre de interferências externas. Para nós, o contato sempre está inserido, portanto, em relações sociais. A mediação escolar, por sua vez, está embutida de interferência sistematicamente direcionada para o objetivo de fazer as apropriações culturais diversas exercerem um ato positivo para o desenvolvimento do indivíduo. (DUARTE, 2012).

Vale esclarecer que podemos concluir, com Duarte (2012), do quanto o ensino não substitui a leitura de um romance, conto ou poema, a audição de uma

peça musical, a contemplação de um quadro, ou o assistir a uma peça teatral ou a um filme. O ensino, nessa perspectiva dialética, prepara a recepção da obra. O objetivo, todavia, não é encurtar a recepção, mas sim o de formar no jovem leitor as atitudes que o colocam a receber a riqueza contida na obra literária, uma vez que, para nós, todo indivíduo deve desenvolver suas próprias formas de se relacionar com as obras artístico-literárias.

Referências

- AZEVEDO, Á. **Noite na Taverna**. Adaptação de Carlos Patati; Coordenação de Sílvia Alexandre. Ilustrações de Márcio de Castro, Eduardo Arruda, Klayton Luz. LuCAS, Klaus Reis. São Paulo: DCL, 2013.
- CHEPTULIN, A. **A dialética materialista**. São Paulo: Alfa-ômega, 1982.
- DUARTE, N. *et al.* O marxismo e a questão dos conteúdos escolares. In: **Anais Eletrônicos do IX Seminário nacional de Estudos e pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”**. UFPA – João Pessoa, p. 3953 - 3979, 2012.
- _____. O ensino da recepção estético-literária e a formação humana. In: **Dossiê temático**. Eccos – Rev. Científica (São Paulo), n. 28, p. 31- 48. maio/ago. 2012.
- GAMBOA, S. S. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas (Campinas), 1998.
- GOLDMANN, L. **Dialética e Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista**. Sobre a particularidade como categoria estética. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.
- _____. **Estética: la peculiaridad de lo estético**. v. 1. Barcelona: Grijalho, 1966a.
- _____. **Estética: la peculiaridad de lo estético**. v. 2. Barcelona: Grijalho, 1966b.
- MARX, K. Introdução – I Produção, consumo, distribuição, troca (circulação). O Método da economia política. In: **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1958: esboços da crítica da economia política**. Tradução Márcio Duayer e Nélio Scheider. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.
- VYGOSTKY, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. **Obras Escogidas**. Tomo I. Madri: Visor, 1991.

22

Provisoriamente não cantaremos a prosa: poesia de Drummond na escola

Célia Sebastiana Silva

Considerações iniciais

Provisoriamente não cantaremos a prosa. Cantaremos a poesia. O intertexto com Drummond no título deste trabalho é porque ele serviu de *corpus* de leitura para um trabalho de mediação de poesia desenvolvido em sala de aula de uma turma de 9º ano, além da evidente ironia ao fato de que a prosa é, via de regra, a senhora dos anéis na escola. A leitura literária, de modo geral, é pouco frequentada na escola, mas quando ela se permite algumas visitas, quase sempre, a prosa é a grande dama, seja materializada no conto, nas crônicas, nos romances. O trabalho que ora se apresenta pretende apresentar algumas reflexões sobre os desafios para a formação do leitor de poesia na sala de aula/escola; uma questionável/possível resistência por parte dos alunos em relação ao gênero e os desdobramentos que uma ênfase na leitura da poesia moderna provoca na competência leitora e discursiva dos alunos.

O gênero

Octavio Paz (1996), ao comparar prosa e poesia, diz que há na linguagem uma inclinação natural ao ritmo e que, como uma “misteriosa” obediência à lei da gravidade, as palavras retornam espontaneamente à poesia, de tal modo que a razão, o silogismo, a “marcha intelectual” são transformados em correspondências, em analogias, em imagens, mas o prosista resiste ao ritmo em favor da busca da coerência e da claridade do conceito. E ainda relaciona, por analogia, a prosa a uma linha, que pode ser reta, sinuosa, espiralada, zigzagueante, mas que aponta sempre para adiante com precisão na meta a atingir. A poesia é relacionada com um círculo que se fecha sobre si mesmo e cujo fim é também princípio que volta, que repete, que recria. Muito provavelmente, esse direcionamento para a marcha intelectual, para a razão, para o objetivo e, conseqüentemente, para o mais acessível na apreensão de sentidos, fazem da prosa a eleita em relação à poesia. O nosso propósito, porém, é falar da poesia. “Pura e impura; sagrada e maldita; popular e minoritária; coletiva e pessoal; nua e vestida, falada, pintada, escrita, ostenta todas as faces, embora exista quem afirme que não tem nenhuma” (PAZ, 1996, 15-16). Nesse movimento pendular, ela se apresenta ora como vilã, ora como um grande enigma, ora como a aia. Este é, talvez, o único caminho para franquear ao aluno o acesso à poesia.

A prosa de ficção moderna, especialmente a dos contos, no mais das vezes, como se percebe na narrativa de Guimarães Rosa, Mia Couto, Bartolomeu Campos Queirós (bastante frequente nas leituras de escola) e do próprio Drummond, de modo diferente de como Paz concebe essa modalidade da linguagem literária, não oferece resistência à corrente rítmica em favor de conceitos e ainda menos delinea-se como uma linha que segue “sempre para adiante e com uma meta precisa” (1996). Em vez de um tempo narrativo bem definido, a história, em alguns casos, apresenta-se de forma circular, num movimento que distende e abrevia, deflui e reflui. Nesse mesmo sentido, Cortázar entende que “a tensão, o ritmo, a pulsação interna, o imprevisto dentro dos parâmetros previstos” (1974, p. 235) mostram que a eficácia e o sentido do conto dependem dos mesmos valores que dão caráter específico ao poema e também ao *jazz*. É também do escritor e crítico argentino, o conceito de conto como um “caracol da linguagem, o irmão misterioso da poesia em outra dimensão do tempo literário” (1999, p. 349) pelo quanto ele apresenta de dobrado em si mesmo, qual a poesia, bem de acordo com a idéia de Paz sobre a circularidade desta. Isso significa que, do ponto de vista genético, conto e poesia não apresentam diferença substancial, sobretudo, a partir do Romantismo, quando se instaura a concepção moderna

de gêneros literários e as suas fronteiras são quase diluídas. Essa aproximação entre prosa e poesia, sobretudo em relação à condensação, à sugestividade, à circularidade, a pausas bem ritmadas, à presença de metáforas, ironias e outros recursos da linguagem poética, favorece substancialmente a recepção da leitura de poesia na escola, uma vez que o alunado tende a receber melhor a prosa. O outro lado da questão é que justamente esses recursos do inacabado, do sugestivo, da concentração de sentido, da tensão também acabam por provocar um afastamento do leitor que, à primeira vista, considera “difícil”, “impenetrável”, “inalcançável” o desvendamento dos sentidos do texto poético. Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p. 74), questionam-se possíveis “erros” na formação escolar dos leitores para a poesia e aponta-se como resposta a seguinte reflexão:

A não exploração das potencialidades da linguagem poética, que fazem do leitor um coautor no desvendamento dos sentidos, presentes no equilíbrio entre ideias, imagens e musicalidade, é que impede a percepção da experiência poética na leitura produtiva. A exploração dos efeitos de sentido produzidos pelos recursos fonológicos, sintáticos, semânticos, na leitura e na releitura de poemas poderá abrir aos leitores caminhos para novas investidas poéticas, para muito além desse universo limitado – temporal e espacialmente – de formação.

Por certo, a exploração das potencialidades da linguagem poética em toda a sua interireza depende de uma mediação eficaz seja pelo professor na sala de aula, seja por outros agentes, como o bibliotecário.

A mediação da leitura de poesia

Em artigo sobre a poesia e os mediadores de leitura, Affonso Romano de Sant’Anna (2009) aponta três características que devem ser consideradas pelo mediador: há pessoas com sensibilidade específica para a palavra e que mostram natural intimidade com a forma poética; pessoas cuja sensibilização pode ser despertada e “pessoas avessas à poesia, seja por problema de educação, seja até por questões de configuração cerebral”. Com o devido respeito ao posicionamento do professor e escritor e sem querer levantar polêmica sobre esses

apontamentos perigosos, há que se reconhecer nessa última parte um certo tom de preconceito que só reforça a estratificação social, cultural e educacional, já muito realçada, sobretudo, nas escolas públicas. Faz-se necessário desconstruir a crença, muitas vezes vigorosa no contexto escolar, de que poesia é privilégio-de poucos, de que tão somente os “iluminados” têm sensibilidade e “educação” suficientes para usufruí-la. Essa ideia contrapõe-se frontalmente à defesa de Candido (2004) de que todos indistintamente têm direito à literatura. Ao expor seu ponto de vista, Sant’ Anna pretende afastar a “culpa” (destaque do autor) do mediador ou professor. Não se objetiva aqui discutir a mediação da leitura de poesia em outros contextos que não o escolar, mas, de antemão, pode-se afirmar que culpa o professor mediador deve sentir, se não conseguir criar uma aproximação, mínima que seja, entre aluno e texto poético.

O problema da mediação da leitura de poesia liga-se fundamentalmente a todos os problemas que envolvem a escola, mas cabe ao professor, na sala de aula, na intervenção direta entre aluno e texto poético, contestar o destino ditado pelas condições adversas impostas por um sistema educativo à beira da falência e proporcionar o caminho natural de uma leitura bem mediada: a fruição do texto poético, no melhor sentido de “texto de fruição” apontado por Barthes (1977, p. 22): “aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor.”

Para Hegel (1964), a poesia, embora originada no particular e no individual, pode exprimir o que há de “mais geral, mais profundo e mais elevado nas crenças, representações e relações humanas” e ainda acrescenta que ela pode florescer nas épocas mais diversas, principalmente nos tempos modernos, em que cada indivíduo requer o direito de ter uma maneira de pensar e de sentir eminentemente pessoal”. Com esse pensamento, dá-se dignidade à forma poética e a elatributa-se o poder de dar significado à vida e ao mundo, contrariando a volatilidade, a corrosão e o individualismo dos tempos modernos. É assim que se pode ler, por exemplo, a poesia drummondiana.

O sentimento e o mundo

A poesia aqui tomada como *corpus* é a de Drummond, em *Sentimento do mundo*, obra que contém poemas que expressam a justa polarização entre o

individual e o social, o objetivo e o subjetivo; o sentimento da memória pessoal e o sentimento do mundo.

Essa obra do poeta mineiro, publicada em 1940, bem traduz a opinião de Mario Faustino (1980, p. 206):

A poesia de Carlos Drummond é documento crítico de um país e de uma época (no futuro, quem quiser conhecer o “geist” brasileiro, pelo menos entre 1930 e 1945 terá de recorrer muito mais a Drummond que a certos historiadores, sociólogos, antropólogos e “filósofos” nossos [...]). um documento humano apolo-gético do Homem.

Sentimento do mundo é uma obra que constitui sim um documento crítico do Brasil, do mundo e de sua época, mas mantém a distância devida e necessária do engajamento excessivo para furtar-se à “derrapagem ideológica” de que fala Merquior (1975, p. 41).

Referências

- BARTHES, R. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- FAUSTINO, M. Poeta maior. In: _____. **De Anchieta aos concretos**: poesia brasileira no jornal (Org. Maria Eugenia Boaventura). São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- HEGEL. **Estética**. Poesia. Lisboa: Guimarães Editores, 1980.
- MERQUIOR, J. G. **Verso Universo em Drummond**. Rio de Janeiro: José Olympio; SECCT, 1975.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA/SEB. **Orientações Curriculares Nacionais (ensino médio)**. **Literatura**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, 2006.
- PAZ, O. **O arco e a lira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

23

Humor, oralidade e ensino: o caso da poesia marginal

Lucas dos Passos

Ensino de poesia: uma introdução

Em “Que literatura para a escola? Que escola para a literatura?”, Regina Zilberman (2009) faz uma importante comparação entre o ensino de literatura na Grécia antiga e as tendências atuais do trabalho com o artefato literário em sala de aula. Os fatos são conhecidos, mas as conclusões elaboradas a partir da comparação são marcantes. Como se sabe, na educação de fundo humanista praticada na Antiguidade, a literatura (embora não fosse, ainda, um conceito formulado, tal qual atualmente, sob essa alcunha) ocupava papel central na formação dos alunos, por ser o que congregava toda a cultura letrada daquela civilização (vale lembrar, aqui, que poemas do gênero épico ou do gênero didático, por exemplo, eram base fundamental para os estudos de história, geografia e, naturalmente, de gramática). Com acerto, Zilberman articula o fato de essa perspectiva do literário constituir um conjunto de preceitos e princípios sociais aos objetivos também gramaticais (e não menos vasados na lógica da transmissão de preceitos e princípios) envolvidos nesse ensino; em suas palavras: a literatura, então, “constituía a principal e mais nobre manifestação da linguagem” (ZILBERMAN, 2009, p. 11). Assim, o que se vê é que a literatura, durante boa parte de sua existência, nunca procurou desempenhar, no contexto escolar, a função de formar (bons) leitores: menos que isso, era usada como um veículo para que a tradição – no sentido mais amplo do

termo – alcançasse as gerações subsequentes. Porém, como a própria autora faz questão de lembrar, isso não impediu que se formassem, a partir dessa educação, bons e ótimos leitores.

Já sobre a escola brasileira de hoje (que Zilberman situa num arco temporal que tem como uma das pontas os anos 1970), a estudiosa diz: “O novo panorama escolar, vigente até os dias de hoje, caracteriza-se pela ruptura com a história do ensino da literatura, porque se dirige a uma clientela para a qual a tradição representa pouco, já que aquela provém de grupos aos quais não pertence e com os quais não se identifica” (ZILBERMAN, 2009, p. 15). Embora discutir a tradição canônica seja sempre um passo importante a ser dado, inclusive para que os alunos sejam apresentados a uma diversidade de textos, no lugar de conceitos pré-estabelecidos e imutáveis, a escola atual simplesmente dá as costas para a história literária: “A lógica que chamamos de retroativa é abandonada, sendo substituída por um argumento perverso, conforme o qual, na falta da literatura consagrada, devemos ficar sem nada. Da nova situação, os Parâmetros Curriculares são exemplo” (idem, p. 16).

A crítica que recai sobre os PCN é muito simples, mas ao mesmo tempo focaliza um de seus grandes ganhos, do que surge um imbróglio: a partir do momento em que se proclama a centralidade do estudo de textos nas aulas de Língua Portuguesa, apontam-se duas direções: “de um lado, referem-se ao uso do texto em situações pragmáticas; de outro, têm sentido analítico, porque visam desenvolver a percepção de características peculiares às manifestações linguísticas” (idem, *ibidem*). O aluno é, assim, preparado para identificar e utilizar a linguagem adequada nas diversas situações comunicativas. De um modo geral, pode-se dizer então que, se textos literários são utilizados para o estudo de gêneros textuais (como proclamam as tendências atuais), “o ensino da literatura sobreviverá somente se assumir sentido pragmático e profissional” (ZILBERMAN, 2009, p. 19). Não se pode dizer que a autora não tem razão.

E à poesia, gênero hoje desprezado por alguns (graças à visão excessivamente romântica que dela se tem, como “expressão de sentimento”) ou glorificado por outros (com um respeito pela sua fantasiosa “potência inspirada e inspiradora” em vez da valorização de seus aspectos construtivos), que espaço coube? Poemas – que outrora já foram sinônimo do que se entendia por literatura – hoje se encontram em segundo plano, no limbo das aulas de Língua Portuguesa. Desse cenário, surgem posturas eminentemente reacionárias,

como a de Affonso Romano de Sant'Anna, que, em texto bastante cabotino, coloca a leitura da poesia como capacidade exclusiva de alguns, chegando ao absurdo de afirmar que “há pessoas avessas à poesia, seja por problemas de educação, seja até por questões de configuração cerebral” (SANT'ANNA, 2009, p. 157). Na contramão desse quadro, como se verá adiante, situam-se a Poesia Marginal e, necessariamente, sua abordagem em sala de aula – num gesto a um só passo ético, político, linguístico e, no que se refunde em fruição estética, literário.

Poesia marginal: aproximações

Em *Impressões de viagem*, em que é identificada a vitalidade da poesia dos anos 70, Heloísa Buarque de Hollanda observa a coexistência de duas gerações que, ao cabo do texto, vai identificar nos grupos formados pelos poetas: a de 60, que viveu o clima intenso das vanguardas e dos CPC's, por exemplo, e a de 70, já descolada desses debates e entregue às condições estabelecidas, entre outras coisas, pela censura militar. Durante a ditadura, o tecnicismo aparece como meio fundamental para a produção artística “oficial”; desse modo, importantes nomes do Cinema Novo passam a encabeçar produções qualificadas sobretudo do ponto de vista técnico. De outro lado, com a eliminação do discurso político, ocorre “um deslocamento tático da contestação política para a produção cultural” (HOLLANDA, 1992, p. 92), como o show *Opinião*. A música popular desenvolve, por exemplo, um novo código capaz de burlar a repressão, e a “patrulha ideológica” critica violentamente figuras que não adotam esse papel, como Caetano e Gil. É nesse contexto que surgem os “livrinhos mimeografados” de poesia e os responsáveis por essa “poetização da experiência do cotidiano” são, por sua vez, situados em grupos que se imbricam (idem, p. 101).

Mas não são todos os críticos que veem relevância estético-política nessa geração. Num texto que tenta equacionar a relação entre literatura e sociedade do ponto de vista negativo (“Poesia ruim, sociedade pior”, de 1985), Iumna Maria Simon e Vinícius Dantas traçam um breve panorama dos movimentos da poesia brasileira contemporânea. Entre outras coisas, os pesquisadores procuram detectar, na década de 1980, as posturas estéticas da Poesia Marginal, sobre a qual concluem, com fumos de fidalgos, haver uma falta de organização programática. Assim, segundo eles, esvaziada da tradição literária, a

produção poética dessa época teria menos valor. O que pode ter incomodado a crítica acadêmica mais sisuda são, no entanto, exatamente aqueles elementos que vieram a caracterizar e firmar o espaço definitivo da Poesia Marginal entre as experiências literárias brasileiras do século XX. O humor, a linguagem “em tom menor” e a apreensão mais imediata do cotidiano são, evidentemente, propósitos centrais desses poetas, que visavam à comunicação mais simples com o público leitor. E não seria precisamente essa uma das principais dificuldades do estudo de poesia em salas de aula do Ensino Básico (o aspecto sisudo, hermético, que dificulta sobremaneira a comunicação mais de perto às vidas sociais dos alunos)? Em vista disso, o aspecto dessacralizante da Poesia Marginal pode colaborar – e muito – para a leitura de poesia por um público que, em geral, dela se mantém apartado (exceto pelos momentos escolares em que a ela se veem obrigados).

Afinal, a natureza crítica e irônica de poemas como os de Nicolas Behr não falam de perto ao mundo ágil e dinâmico que vivenciamos? Poemas em prosa, como alguns que Ana Cristina Cesar perfilou em *A teus pés*, não podem lembrar a prática tradicional do diário, que é ainda comum entre alguns jovens e, entre outros, já foi transmutada em blogs, twitters, facebookes etc.? O humor marcante, ácido, de poemas como os de Chacal não nos solicitam, a um só tempo, a atenção e a leveza que, muitas vezes, se ausentam do cotidiano? E, quanto aos discursos veiculados por Leila Mícolis, não se avizinham de várias manifestações – sejam étnicas ou feministas – que, vez ou outra, nos assaltam as ruas? A proposta é, então, trazer poemas desses autores à sala e à discussão com os alunos. Para isso, porém, é preciso estar atento às potências linguísticas desses textos.

Os aspectos linguísticos do humor

Uma das questões que mais inquietam e motivam o Sírio Possenti, linguista que dedicou parte significativa de sua obra ao estudo do humor, é o fato de a análise de textos humorísticos, mesmo no campo da Análise do Discurso, geralmente preferir tecer, em circunlóquios, considerações acerca de tema e ideologias de que se imbuí o discurso humorado em pauta, sem, no entanto, tratar da especificidade da linguagem – “sem analisar esses materiais em sua própria constituição” (POSSENTI, 2010, p. 153). Num dos ensaios centrais de *Humor, língua e discurso*, buscando lastro teórico para sua interpretação de

piadas, o autor acaba esbarrando, curiosamente, nas análises que Freud operou no seu já clássico *Os chistes e sua relação com o inconsciente*. As análises freudianas se mostram de extremo interesse para o linguista pois, como ele mesmo diz, o primeiro dever que se impõe ao psicanalista é compreender se a natureza do chiste é da ordem do pensamento (ou seja, do assunto, conteúdo ou imagem forjada) ou da expressão (ou seja, da configuração linguística). Freud conclui, então, que a expressão linguística peculiar é condição *sine qua non* para a realização do chiste, e essa constatação faz com que sua obra vá além da aproximação dos chistes com os sonhos, em termos de técnica e estratégia de construção, ou mesmo que seja mais do que um livro que alavanque os chistes à condição de expressão de desejos inconscientes: “antes de tudo isso, e como sua condição necessária, Freud é o psicanalista que explicita detalhada e rigorosamente – na medida em que seu conhecimento de língua o permite – os mecanismos linguísticos e textuais do chiste, sem os quais esses textos nem chistes seriam” (idem, p. 157). *Grosso modo*, da sistematização alcançada por Freud podem-se apreender alguns aspectos basilares para a construção do chiste: a tendência à economia (geralmente exemplificada pelo dizer abreviado, a condensação); a concatenação das palavras com vistas à produção de sentidos conflitantes e/ou à procura por uma terceira palavra que cubra dois pensamentos diversos; o jogo linguístico que abusa da similaridade sonora dos vocábulos, gerando o que comumente se chama de trocadilhos etc.

Em termos linguísticos, cabe ao professor, ou ao pesquisador, assentar o texto de caráter chistoso no contexto em que se insere e compreender desde suas peripécias verbais até suas finalidades ideológicas mais ou menos veladas. Para o caso da Poesia Marginal, que faz largo uso das técnicas dos chistes, contexto e finalidade ideológica já foram expostos (a saber, a ditadura militar, a subversão e o desbunde), mas ainda cabe uma aproximação desses poemas ao terreno da oralidade – usada como estratégia linguística de sedução do leitor.

Oralidade e escrita

Em “Oralidade e letramento como práticas sociais”, Luiz Antônio Marcuschi (2007), partindo do princípio de que “não se ensina a fala no mesmo sentido em que se ensina a escrita, pois a fala é adquirida espontaneamente no contexto familiar, e a escrita é geralmente apreendida em contextos formais de ensino” (MARCUSCHI, 2007, p. 33), entende que a escola pode,

apenas, trabalhar certos usos da oralidade – já que o estudioso definiu o termo, com base no sociolinguista inglês Michael Stubbs, como “habilidades na língua falada” (idem, *ibidem*). Porém, revela-se também de especial interesse compreender como reflexos da oralidade, em textos escritos, podem se tornar uma estratégia de comunicação – como se viu, aliás, a respeito do humor, na figura do chiste.

Adiante, no mesmo artigo, Marcuschi traz a seguinte informação: “Há autores que consideram a tradição da escrita como veículo por excelência da cultura, do pensamento e do raciocínio abstrato, ao passo que a tradição oral seria mais concreta e apta para o saber intuitivo e prático ou para a *transmissão da experiência cotidiana*” (idem, p. 35). Embora, como pondera o autor, essa caracterização preconceituosa traga nefastas consequências políticas e ideológicas, que ajudam a firmar, cada vez mais, o império da escrita sobre a modalidade oral da língua, é inevitável identificar o registro mais imediato de situações cotidianas ao reino da oralidade – e, a esse respeito, como a Poesia Marginal aproxima mais do que nunca o domínio poético do dia a dia mais comezinho, acaba por eivar sua estética de marcações nitidamente orais.

Noutro artigo (“A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala”), ao analisar os procedimentos de formulação textual da fala, Marcuschi comenta brevemente essas marcações do contexto oral, afirmando, inclusive, que há “uma série de elementos que podem ser vistos como característicos da fala, mas também se acham presentes na escrita” (2007, p. 75). A narrativa literária torna-se, então, um dos momentos mais oportunos para observar as estratégias orais em contexto escrito, pois, nela, podem ser observadas “as seleções léxicas, os marcadores conversacionais e estruturas sintáticas com sequências de orações justapostas sem ligações” (idem, p. 75) – e o caso dos poetas aqui comentados pode revelar semelhante perspectiva.

Em razão disso, Marianne C. B. Cavalcante e Beth Marchuschi, em “Formas de observação da oralidade e da escrita em gêneros diversos”, dizem que, ao considerar o texto um evento comunicativo, admite-se que ele “não se extingue na sua materialidade linguística, seja escrita, seja oral” (2007, p. 125). Desse modo, compreendem-se a fala e a escrita como meios interativos e complementares no contexto social, e, nesse sentido, “não devem ser tratadas de maneira estanque e dicotômica”, pois “trata-se de uma relação complementar em que as diferenças existentes se dão dentro de um contínuo, e não na relação dicotômica de dois polos opostos” (idem, p. 128). Assim, trabalhar a

oralidade em sala de aula não solicita necessariamente uma visão da língua oral divorciada da escrita, segundo a qual os momentos de trabalho com a oralidade (seminários, debates e demais manifestações puramente orais) são marcadamente dissociados dos momentos de abordagem da escrita (em geral, a produção de textos escritos). É possível – e necessário – observar os influxos da oralidade sobre a escrita, e vice-versa.

A poesia marginal em sala de aula

Um dos poetas mais referenciados quando se trata de poesia marginal, Cacaso traz como nota marcante em sua lírica o resgate da oralidade na poesia escrita (para não falar de sua imersão na música popular brasileira, à qual oferece um cancionário repleto de características e modismos de nossa língua oral). É bem verdade que esse é um estilema de toda a estética marginal; porém, em Cacaso, essa estratégia é levada ao paroxismo: à exceção de seu primeiro volume de poemas (*A palavra cerzida*, de 1967), em que revela forte influência da poética construtivista de João Cabral, são raros os versos de *Lero-lero* (livro que reúne toda sua obra poética) que demandam uma erudição do leitor. Como diria Leminski, Cacaso ataca de artilharia ligeira, favorecendo a leitura, o leitor – a comunicação; assim, a oralidade, como estratégia notadamente comunicativa, mais próxima do cotidiano, encontra ainda um outro aliado: o humor, o gracejo linguístico ou de pensamento que, nalgumas vezes (como é o caso do livro *Grupo escolar*), se apropria do reino infantil e, noutras (como em *Mar de mineiro*), tange o político. É, portanto, de *Mar de mineiro*, de 1982, que se extraem dois “versinhos” de caráter chistoso que encerram, a um só tempo, oralidade, humor e crítica política:

PORVIR

A Inquisição era

fogo

(CACASO, 2002, p. 18).

Uma abordagem deste poema em sala de aula de Ensino Médio dispensaria, naturalmente, maior fôlego para contextualizá-lo; afinal, é consabida a prática da Igreja Católica em tempos do Tribunal da Santa Inquisição, que,

conforme o julgamento, atirava hereges e infiéis à fogueira. A comunicação, então, se estabelece franca: o leitor é sugado para o corpo estreito do poema e lhe é devolvida uma imagem irônica, chistosa, que dialoga, por meio de uma disjunção de sentidos, com o título – uma vez que “porvir” seria um fato ainda por acontecer, e não de um passado tão distante como a época da Contrarreforma.

A equação que se firma é disposta em poucos termos: há (a) a ideia de fato por acontecer, porvir, dada pelo título; (b) a referência história à Inquisição católica; e (c) o elemento fogo, ligado às práticas inquisidoras. Assim: a Inquisição era fogo na medida em que era cruel, impiedosa e, como forma de punição, ateava fogo em seus condenados; esse fato, datado de séculos atrás, estaria por vir, pois, na ditadura militar brasileira (e, que não se esqueça, não só em terras tupiniquins), a prática da tortura levava à morte militantes e guerrilheiros condenados por um tribunal tão controverso quanto aquele de outrora – ou seja, a imagem simbólica de fogueiras poderia se forjar em nosso horizonte próximo.

O humor se constrói nas duas pontas dessa equação, que tem como centro a figura da Inquisição: a começar pelo título, a hipótese futura concatenada a um fato passado provoca humor pela contradição, pelo inusitado; por outro lado, dizer que “A Inquisição era / fogo” constrói a comicidade pela redundância da interpretação literal (que entende fogo simplesmente como fogo) e pela polissemia do elemento do segundo verso (que, simultaneamente, acena para as fogueiras da Inquisição e para a ideia de impetuosidade – pois, em bom português, dizer que alguém é fogo, a despeito da ideia positiva, que aqui se exclui, nada mais é do que chamá-lo de implacável).

Para falar com Freud, vê-se um chiste de duplo sentido e tendencioso, totalmente dependente do enxutíssimo material linguístico em pauta; para pensar as relações entre oralidade e escrita, vislumbra-se a apropriação de uma expressão oral (“era fogo”) para o domínio escrito. Então, em *Cacaso*, como em parte significativa dos poemas marginais, encontra-se a oportunidade de analisar humor, oralidade e escrita – aliados e afeitos, lado a lado. Isso acena imediatamente para duas conclusões, já apontadas por Marcuschi alhures:

- a) não há uma dicotomia real entre oralidade e letramento, seja do ponto de vista das práticas sociais, dos fenômenos linguísticos produzidos e dos eventos nos quais ambas as práticas se acham presentes;

b) oralidade e letramento são realizações enunciativas da mesma língua em situações e condições de produção específicas e situadas que exigem mais do que uma simples habilidade linguística, mas um domínio da vida social (MARCUSCHI, 2007, p. 54).

A ciência disso, como gesto estético e ideológico, não deve faltar à aula.

Referências

- CACASO, **Lero-lero**. Rio de Janeiro: 7 Letras; São Paulo: Cosac & Naify, 2002.
- CAVALCANTE, M. C. B.; MARCUSCHI, B. Formas de observação da oralidade e da escrita em gêneros diversos. *In*: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica: 2007, p. 123-144.
- FREUD, S. Os chistes e sua relação com o inconsciente. *In*: **Edição standard brasileira das obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1969, v. VIII.
- HOLLANDA, H. B. de. **Impressões de viagem**: CPC, vanguarda e desbunde, 1960-1970. 3. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.
- MARCUSCHI, L. A. Oralidade e letramento como práticas sociais. *In*: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica: 2007, p. 31-56.
- _____. A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala. *In*: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica: 2007, p. 57-84.
- POSSENTI, S. **Humor, língua e discurso**. São Paulo: Contexto, 2010.
- SANT'ANNA, A. R. de. A poesia e a formação de mediadores de leitura. *In*: MARQUES NETO, J. C.; SANTOS, F.; ROSING, T. M. K. **Mediação de leitura**: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009, p. 157-170.
- SIMON, I. M.; DANTAS, V. Poesia ruim, sociedade pior. **Novos estudos Cebrap**, n. 12, São Paulo, 1985, p. 48-61.
- ZILBERMAN, R. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? *In*: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 5, n. 1, p. 9-20, 2009.

Estratégias de leitura e ato leitor: interlocução no texto literário

Cynthia Mara Cecato da Silva
Elizabeth Gerlânia Caron Sandrini

Há bem pouco tempo, a prática de ensinar estratégias de leitura era totalmente desconhecida por muitos professores. Em sua maioria, se apropriavam de livros de literatura de forma aleatória e faziam raras intervenções para dinamizar o ato de leitura. Lia-se o texto literário sim, mas sem uma intencionalidade que pudesse levar o aluno, depois de certo tempo, a tornar-se um leitor ativo, que construísse sua própria interpretação à medida que realizasse o ato de leitura. Mediante essa constatação e em uma visão contemporânea, o ensino das estratégias é fundamental. Elas possibilitam ao leitor ampliar e estruturar os processos mentais de compreensão na leitura de um texto. Essa autonomia torna-se a base para que as crianças da educação básica se sintam motivadas a realizar a leitura de livros de literatura, prática que contribuirá para torná-las, efetivamente, leitoras mais dinâmicas e autônomas.

A partir da década de 70, o ensino de estratégias de leitura veio à baila. Tornou-se mote de vários pesquisadores, dentre os quais se destacam, para este texto argumentativo, em especial, Isabel Solé, Renata Junqueira de Souza e Cyntia Graziella G. Simões Giroto. As estudiosas fomentam várias análises que permitem refletir sobre a prática de ensino de leitura, incorporando, nela, *performances* que podem agregar informações de relevância para um resultado mais substancial na formação de leitores. As reflexões e as exemplificações fornecidas pelos estudos realizados dissecam o texto literário em várias etapas de interpretação, condu-

zindo o portador a uma leitura gradual e, conseqüentemente, mais significativa. Com essa abordagem, a leitura torna garantida a função à qual a Literatura se propõe, como na visão de Antônio Candido, uma literatura humanizadora¹, pois movimenta no interlocutor visões adormecidas, vozes silenciadas e perspectivas talvez não anteriormente imaginadas. Ler e, naturalmente, compreender, é fruto da interação entre texto e leitor.

Para que a leitura seja referendada como um real instrumento de aprendizagem, de informação e de deleite, deve-se traçar algumas estratégias de ação que facilitem esse processo. Isabel Solé (1998) as divide em três atos: “antes”, “durante” e “depois da leitura”. Nessa seqüência é possível submeter o texto ao leitor sob três perspectivas diferenciadas, contudo, direcionadas a um entendimento global. Salienta-se também a importância da criança, no papel de aprendiz, testemunhar essa feita sendo realizada pelo próprio mediador. Para que isso ocorra Solé (1998, p. 131) evidencia que o aluno deve integrar tais perspectivas a uma “[...] atividade significativa, deve assistir ao que o professor faz quando ele mesmo se depara com dificuldades de leitura, deve poder trabalhar em situações de leitura compartilhada e deve ter a oportunidade de pôr em prática o que aprendeu em sua leitura individual”. Mas o processo deve ser feito pelo mediador de tal forma que possa mostrar aos alunos como constrói suas previsões, como verifica suas constatações e em que indicadores do texto se baseia para fazer isso. Além disso, e, sobretudo, precisa eleger atividades de leitura significativas, correspondendo a uma finalidade lincada a universo etário do aluno, onde o sentido seja claro e existam motivações. Nessa configuração, “[...] a leitura deixará de ser uma prática enfadonha para alguns e poderá se converter naquilo que sempre deveria ser: um desafio estimulante” (SOLÉ, 1998, p. 92). Eis o porquê de o mediador ter papel de relevância para o ato leitor.

A situação típica encontrada na leitura de um texto literário apresenta-se, na maioria das vezes, em versão coletiva e em voz alta. Essa prática arraigada imperou durante décadas e ainda prevalece, algumas vezes, como única estratégia de trabalho. O ensino das estratégias combate esse arcaísmo, dando nova ênfase aos procedimentos adotados. As impressões de Solé (1998, p. 115) indicam que “[...] a leitura é um processo de emissão e verificação de previsões que levam à constru-

1. Antonio Candido faz apontamentos sobre a função humanizadora da literatura, que além de exprimir o homem, influencia de maneira significativa na sua formação (CANDIDO, Antonio. *A literatura e a formação do homem*. Ciência e cultura. São Paulo, 1972).

ção da compreensão do texto” e nele “[...] as crianças se tornam protagonistas da atividade de leitura, não só porque leem, mas porque transformam a leitura em algo seu [...]” (1998, p. 109), dotando-a de sentido. Por isso, o “Antes da leitura” é um procedimento bastante significativo a ser trabalhado, pois as antecipações sugeridas podem motivar a criança a compreender por que está lendo aquele texto. A partir dessa constatação, deve ser acionado, então, pelo mediador, o mecanismo que a estimulará a consultar seus conhecimentos prévios para realizar associações. Direcionar a atenção dos alunos para determinados aspectos imprescindíveis para a leitura do texto, estimulá-lo a perceber as relações existentes entre títulos, capa, outras ilustrações e personagens, finalizam o processo inicial de intermediação necessário para que a leitura atinja realmente seu objetivo. Assim, “[...] para que o leitor seja efetivamente um leitor ativo que compreende o que lê, deve poder fazer algumas previsões com relação ao texto [...]” (SOLÉ, 1998, p. 116) e, com isso, exercitar suas reflexões até que atinja um nível de proficiência significativo para sua autonomia.

Já na segunda etapa, batizada de “durante a leitura”, torna-se fundamental que a criança já traga internalizado um conhecimento geral necessário, pois ter certa noção sobre a temática do livro é ferramenta fundamental. As associações e previsões feitas vão sendo confrontadas com o enredo apresentando, se confirmando ou possibilitando outras projeções. A partir desse ponto, as crianças-leitoras passarão, espera-se, a centrar sua atenção nas questões fundamentais da narrativa sobre as quais suas impressões serão projetadas. De acordo com Solé (1998, p. 131) torna-se imprescindível para a compreensão do texto “[...] discutir com os alunos os objetivos da leitura; trabalhar com materiais de dificuldade moderada que representam desafios; [...] proporcionar e ajudar a ativar os conhecimentos prévios; ensinar-lhes a inferir, a fazer conjeturas, a se arriscar e a buscar verificação para suas hipóteses”. E por fim, quando as crianças se deparam com problemas no texto, cabe explicar o que podem fazer. A finalização da leitura traz à tona o “após a leitura” do texto. Ele resulta da combinação entre os objetivos que guiam o leitor, os seus conhecimentos prévios e a informação que o autor projetou transmitir mediante seus escritos. Para que os leitores compreendam a ideia central do texto – e suas entrelinhas, pode haver uma rápida retrospectiva que ressalte a temática, chegando a uma possível conclusão individual. Nesse contato com o texto literário, cada criança formulará suas projeções de forma livre, contribuindo para ratificar o potencial de estímulo que a Literatura pode projetar em cada leitor, tornando-o, assim, um leitor ativo. Dentro dessas proposições, assegura Solé

(1998, p. 121) que “Não devemos esquecer que a finalidade última de todo ensino – e isso também ocorre no caso da leitura – é que os aprendizes deixem de sê-lo e dominem com autonomia os conteúdos que foram objeto de instrução”.

Constata-se, contudo, nesse processo, que não é possível estabelecer limites claros entre o que acontece “antes”, “durante” e “depois da leitura”. As ações podem ser planejadas, mas a execução e os resultados são flutuantes, pois as respostas ao sugerido são de natureza subjetiva e as situações de leitura diversificadas. Esse fato pode ocasionar reformulações, antecipações e intervenções necessárias à conclusão da tarefa. Solé (1998, p. 120) infere que “[...] não é recomendável seguir uma sequência fixa e estática, mas adaptá-la às diferentes situações de leitura, aos alunos que participam delas e aos seus objetivos” e que “O importante é entender que, para dominar as estratégias responsáveis pela compreensão – antecipação, verificação, autoquestionamento – não é suficiente explicá-las; é preciso colocá-las em prática, compreendendo sua utilidade”. Nessa proposta de uso das estratégias, o leitor superficial sai de cena para dar lugar ao leitor ativo, que compreende o texto além do nível da palavra. Daí a fundamentação da importância, pelo mediador, no uso das estratégias de leitura, que funcionarão como um guia de procedimentos que retirará da passividade a criança, muitas vezes esquecida no momento da leitura nobre do um texto literário.

Para ilustrar os argumentos até aqui explanados, foi proposta a leitura de um texto literário com base na aplicação das estratégias de leitura em uma turma da Educação Básica – o terceiro ano do Ensino Fundamental I de uma escola da rede municipal de ensino, do município de Colatina. A construção desse roteiro de leitura teve como objetivo proporcionar às crianças nuances para torná-las não espectadoras, mas protagonistas desse ato. Para tanto, elegeu-se o livro *A árvore de Beto* (2010), da autora Ruth Rocha, ilustrações de Mariana Massarini, em sua oitava edição, que conta a história de um menino muito bem relacionado com todos da rua onde mora, mas de condição financeira tão limitada, que o impossibilita de realizar o sonho de ter uma árvore de Natal. Apesar das promessas do pai, o protagonista, ano após ano, nunca conseguia ver realizado o seu desejo. A personagem, então, resolve plantar uma árvore que pudesse funcionar como tal. Quando a planta atinge o tamanho idealizado, verifica a impossibilidade de transportá-la para sua casa, sem que a vida dela fosse ceifada. Os amigos, diante da triste situação, comovem-se e organizam-se para levar o Natal até a árvore. Além da data natalina como

temática, há outras inferências possíveis com a leitura desse enredo. Inferências imprescindíveis, uma vez que, conforme sinalizam Girotto e Souza (2010, p. 51) o “[...] movimento do leitor é ativo, relaciona ideias do texto com seu conhecimento prévio, constrói imagens, provoca sumarizações, mobilizando várias estratégias de leitura. Assim, a atribuição consciente de significados ao texto faz parte do movimento de formar o leitor autônomo”.

A leitura, então, deve permitir uma conversa interior e deve ajudar a criança a criar sentido no que lê. Nessa proposta, as salas de aula que promovem o letramento ativo têm alunos entusiasmados e interessados, pois os professores não são os únicos a falar e dar opiniões. Situação contrária ao que predomina em muitas escolas brasileiras e que deve ser combatida, pois, conforme atestam Girotto e Souza (2010, p. 52), “O leitor, desconhecendo a finalidade da leitura, o porquê de sua ação, concebe a atividade proposta como destituída de sentido. Esse tipo de atividade de leitura que, muitas vezes, sequer considera as vozes das crianças, seus desejos e interesses, as desmotiva”.

Souza e Girotto exploram etapas de leitura que nomeiam como *conexões*, *inferências*, *visualizações*, *sumarizações* e *sínteses*. Esse conjunto contempla, de forma mais detalhada, todos os passos para a realização de um exercício profícuo de um texto de vertente literária. São procedimentos similares ao que Solé determinou, para textos de quaisquer naturezas, como “antes”, “durante” e “depois” da leitura. Porém, ao contrário de Solé, as estudiosas têm sua aplicação pensada exclusivamente para o texto literário. Dentre as etapas citadas, as pesquisadoras elegem, sobretudo, como a de maior relevância as conexões, que se ligam aos estímulos que a criança recebe ao relacionar o conteúdo do enredo aos seus conhecimentos prévios. Para Girotto e Souza (2010, p. 67) “Se os leitores não têm nada para articularem à nova informação, é bem difícil que construam significados. [...] Ensinar as crianças a ativar seus conhecimentos prévios, bem como seus conhecimentos textuais, e pensar sobre suas conexões é fundamental para compreensão”.

Há uma grande diferença entre ler o texto simplesmente, de forma linear, e ler o texto preocupando-se em aplicar as estratégias de leitura. Para efetivá-las, o mediador, deve, antes da leitura, apresentar o livro, mostrar a capa, ler o título, autor, ilustrador e editora (mostrar a identidade visual da editora – logomarca). Depois, seria interessante que relesse o título e perguntasse às crianças se conseguem imaginar do que a história vai tratar. Foi o que o mediador fez ao trabalhar *A árvore de Beto*, que traz em sua capa um menino segurando um

vaso com uma planta. Várias inferências foram possíveis, quando em voga o título dessa obra: As possibilidades de interpretação do título, sugeridas pelas crianças antes da leitura do enredo, foram inúmeras e imprevisíveis, uma vez que brotaram da imaginação delas e variaram de acordo com suas vivências. Todas foram registradas pelo professor/mediador no quadro, a fim de promover um confronto após a leitura compartilhada.

Outras possibilidades de inferências ocorreram a respeito do protagonista e do próprio enredo. Após o registro das antecipações, foi informado às crianças que a história seria lida e que haveria algumas paradas durante a leitura. Essas pausas efetivaram-se em determinadas partes do enredo que para realização de inferências. No caso do livro, para título de exemplificação, pautou-se a frase do segundo parágrafo da trama que registra “O Beto é amigo de todo mundo” (ROCHA, 2010, p. 5) e perguntou-se o que ela poderia informava, desde o início, a respeito de Beto e suas relações. Destaca-se, nesse ponto, de acordo com Giroto e Souza (2010, p. 68), que “O professor deve ficar atento e moldar adequadamente a estratégia em foco, para que as crianças não façam conexões rápidas e descontextualizadas. Enfim, a partir dos interesses e necessidades verificadas na mediação com o leitor, o professor direciona e ajusta as estratégias”. Eis uma das tarefas do mediador: estimular as conexões, imprescindíveis para a compreensão que a criança pode fazer nas esferas texto-leitor, texto-texto e texto-mundo:

Várias conexões podem ser feitas durante o ato leitor. Na obra em pauta, a partir da página nove, a relação entre Beto e a árvore é revelada: o sonho dele é ter uma árvore de Natal. Logo em seguida, descreve-se no enredo o fato de todos os anos o pai do menino prometer uma árvore e não cumprir o que foi prometido, devido a sua condição financeira. Esse fato gera muita frustração em Beto e passou a ser uma alavanca para propor aos alunos reflexões a respeito do comportamento do pai de Beto, em virtude da situação financeira dele. Já na décima página da narrativa houve a oportunidade para uma inferência depois da leitura da frase “Um dia, o Beto teve uma ideia” (ROCHA, 2010, p. 10). Nessa abordagem teve-se a oportunidade de ilustrar o papel da estratégia de leitura denominada visualização, pois Giroto e Souza (2010, p. 85) afirmam que “Visualizar é, sobretudo, inferir significados, por isso visualização é uma forma de inferência”. Dessa maneira, antes de mostrar a imagem, no caso de uma leitura compartilhada onde somente o professor detém a obra literária concreta, pôde-se inferir sobre qual ideia Beto teria após as informações sobre este ponto da história.

Com certeza, depois da exposição das imagens da página citada e da subsequente, os pequenos interlocutores puderam supor que Beto decidira plantar seu próprio pinheiro de Natal, entre outras inferências. Para ampliar as conexões e a gama de informações, o mediador propôs uma pesquisa sobre a palavra pinheiro que traz em sua gênese popular a relação com a própria história do Natal. Dessa etapa, pode-se deduzir a relevância de inferir durante a leitura de um texto literário para crianças, pois “[...] se os leitores não inferem, então, não entendem a essência do texto que leem. [...] Quanto mais informações os leitores adquirem, mais sensata a inferência que fazem. (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 76).

A continuação do enredo dita o cuidado que Beto teve com sua plantinha até que ela se transformasse na tão sonhada árvore de Natal. Ele não se esqueceu de seu projeto: “Cuidava da plantinha como se fosse uma gentinha” (ROCHA, 2010, p. 13). Mais uma vez realizou-se uma pausa para inferências, pois há inúmeras possibilidades interpretativas que uma leitura pode promover e que, se conduzida com planejamento e entusiasmo, pode vir a imprimir o papel da Literatura na vida desse leitor.

A decepção de Beto será descrita na página dezesseis, onde se dá o conflito da narrativa. Tem-se um problema: para que a árvore enfeite a casa de Beto no dia de Natal ela precisa ser arrancada. Na página dezoito a personagem externa sua decepção: “Ah, mas isso eu não quero. Minha árvore deu tanto trabalho... Eu gosto muito dela. Não quero matar, Deus me livre...” (ROCHA, 2010). Neste ponto, os interlocutores construíram um juízo de valor acerca da contraditória situação. Mais uma pausa foi feita, a fim de recolher suposições acerca do que se faria no lugar de Beto. Nesse ritmo, a leitura tornou-se desafiante, pois todos, de certa forma, participaram dessa construção por meio de palpites e projeções que coincidiram com a esquematização narrativa proposta, primeiramente, pelo escritor. Toda essa estrutura a que a leitura foi sendo vinculada permitiu ao interlocutor fazer sua sumarização, isto é, “[...] aprender a determinar a importância, [...] a essência do texto” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 93). Os fatos narrativos ganharam força dentro das projeções feitas por cada leitor, individualmente, uma vez que eles mesmos construíram suas próprias histórias.

Nas páginas que finalizam o livro, revela-se que Beto, apesar de se manter firme na decisão de não arrancar a árvore, está insatisfeito devido a não realização de seu sonho. Na sequência, é dada ênfase à tristeza de Beto – “E, Beto

foi para casa, muito triste” (ROCHA, 2010, p. 19) – e à preocupação de sua família e de seus amigos ao perceberem sua frustração. Nessa parte do enredo a pausa ocorreu para inferir, juntamente com as imagens das páginas vinte e dois e vinte e três, o que poderia ser feito para que o sonho de Beto fosse realizado. Com a conclusão da leitura, descobriu-se que os amigos e familiares de Beto resolveram fazer o Natal onde a árvore estava plantada: “E no centro do terreno, estava a sua árvore. Grande, brilhante, exatamente como ele tinha sonhado. Cheia de luzes, de bolas coloridas [...]. A sua árvore, o seu pinheiro, com os galhos compridos, pesados de presentes” (ROCHA, 2010, p. 26).

Após as inferências e com a finalização da leitura, foram abertas várias vertentes para o trabalho do texto literário, que pode agora, inclusive, ser relido de forma linear, sem as interrupções programadas no ato da primeira leitura. Tem-se nesse ponto o que se pode conceituar como a estratégia de síntese, permitindo aos leitores as exposições das impressões feitas para além das linhas do texto, na sintonia das imagens criadas mediante a leitura. Com essa proposta há uma ampliação do texto literário, pois, conforme asseveram as Girotto e Souza (2010, p. 103), “Enquanto os leitores aperfeiçoam a informação do texto em pequenas ideias importantes ou conceitos mais amplos, podem formar uma opinião particular ou uma nova perspectiva que os levam a novas conexões”. Todas as menções feitas às estratégias, assim, contribuíram, de forma ímpar, para a edificação do ato leitor. Elas foram/são ferramentas imprescindíveis para a dinamização do processo e também para a evolução desse leitor da educação básica que se encontra em construção para se edificar, por meio do texto literário, em um leitor autônomo.

Referências

- CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e cultura**. São Paulo, 1972.
- GIROTTTO, Cyntia Graziella G. S.; Souza, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, Renata Junqueira de. (Org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. São Paulo: Mercado das Letras, 2010.
- ROCHA, Ruth. **A árvore de Beto**. Ilustrações Mariana Massarani. São Paulo: Moderna, 2010.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

25

Clássicos literários: Monteiro Lobato e *O Sítio do Pica-Pau Amarelo*

Juliana Pereira Raqueteles Gomes

Introdução

Compreender a literatura como parte fundamental do patrimônio histórico humano-genérico é o primeiro passo para entender sua importância no processo de formação humana. Partindo dessa compreensão, tomam-se como norteadores desta produção os pressupostos teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica a fim de defender o ensino de literatura nas salas de aula de forma sistematizada e intencional, compreendendo-a como expressão artística que possibilita o máximo desenvolvimento humano.

De acordo com Saviani (2011), em nossa sociedade, a escola constitui-se como o espaço mais adequado e privilegiado para a socialização dos saberes. Nesse sentido, o autor defende que, cabe ao trabalho educativo garantir que todos os alunos se apropriem de conhecimentos que não lhes seriam apresentados por outra via e a literatura é, sem dúvidas, um desses conhecimentos. Todavia, diante de um grande número de materiais disponíveis, o professor Dermeval Saviani, assim como Newton Duarte, Nathália Ferreira e Ângelo Abrantes, entre outros, defendem que a seleção desses materiais deva ser feita com base no conceito de clássicos. A partir daí, esse trabalho dedica-se a apresentar o “Sítio do Pica-Pau Amarelo”, de Monteiro Lobato, como uma obra clássica de qualidade garantida, apta a ser utilizada nas salas de aula.

Os clássicos e a catarse estética

Saviani e Duarte (2012, p. 30) esclarecem que o termo “clássico” deriva da palavra “classe”, significando “aquilo que é de primeira linha”. Declaram que, no século II, Aulo Gélíio, famoso gramático latino, passou a designar como clássico todo escritor que “[...] pela correção da linguagem se constituía um autor de primeira ordem (*classicus scriptor*).” A partir desse momento, “clássico” passou a denominar aquilo que é referência para os demais, “[...] que se aproxima da perfeição [...], modelar, exemplar.”

Segundo esses autores, o clássico é aquilo que resistiu ao tempo, que vai para muito além do momento em que foi formulado e que serve de referência para as gerações futuras. Saviani (2011, p. 13) defende que “O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial.” Gomes e Marsiglia (2012) apontam que os conteúdos clássicos, são por excelência os mais humanizadores, que foram constituídos pelo gênero humano, firmando-se como elementos fundamentais para a objetivação de cada indivíduo.

Sobre a catarse, esse termo foi vastamente utilizado por Aristóteles, em um sentido médico que significava purificação, purgação. Ele também foi o primeiro a usar o termo para designar o fenômeno estético, no sentido de libertação, serenidade que a poesia provocaria no homem. A catarse, segundo Ferreira (2012), é um momento de superação radical e sem retorno da visão de mundo que o sujeito antes possuía, com consequências tanto para sua subjetividade como para suas ações concretas. Em suma, é a chegada a um estágio de plena consciência, a antialienação. A autora também destaca que a catarse é a expressão da ascensão da consciência a um nível superior de compreensão da prática social.

Segundo Ferreira (2012), a vivência estética e a atividade educativa se assemelham, porém, Duarte (2008) afirma que nenhuma delas transforma diretamente a sociedade e nem diretamente a vida do indivíduo, mas ambas podem exercer influência direta tanto na transformação da sociedade como na vida dos seres humanos.

Ao defender a importância do ensino de literatura, Ferreira (2012) esclarece que não é qualquer tipo de leitura que produz a catarse estética, pois nem toda leitura será capaz de produzir o efeito de elevação acima da vida cotidiana. Segundo ela, esse objetivo só pode ser alcançado pelo trabalho com os clássicos.

Nesse sentido, Calvino (1993) advoga que um livro clássico exerce influência particular, impondo-se como inesquecível; é aquele que persiste no tempo, “nas dobras da memória”, sempre precisando ser relido. Por essa razão, elegemos para análise, Monteiro Lobato, ícone da literatura brasileira, por meio do qual procuramos exemplificar a contribuição de um clássico literário para a educação.

Monteiro Lobato e *O Sítio do Pica-Pau Amarelo*

José Bento Monteiro Lobato nasceu em 18 de abril de 1882, na cidade de Taubaté, Estado de São Paulo. Filho de José Bento Marcondes Lobato e Olímpia Monteiro Lobato. Foi alfabetizado por sua mãe por volta dos quatro ou cinco anos de idade e, segundo Lopes (2006), desde cedo despertou interesse pelas letras e ainda menino gostava de ler os livros de seu avô materno, o Visconde de Tremembé. Ali, segundo Debus (2001), o menino teve contato com os clássicos literários que, por certo, deixaram marcas na sua formação intelectual e humana.

Lopes (2006), afirma que o primeiro passo para o universo literário e ideológico foi dado ao escrever *A Velha Praga* (1914), artigo que, segundo a autora, gerou polêmica e obteve grande repercussão devido ao tema abordado. Segundo Zilberman (2010), este artigo, publicado no jornal *O Estado de São Paulo*, critica o comportamento predador do caipira brasileiro, que, para economizar tempo, promovia queimadas a fim de ocupar a terra a ser lavrada, sem levar em conta que se tratava do modo mais prejudicial à natureza. Daí em diante, Monteiro Lobato tornou-se figura pública, escritor de sucesso e empreendedor original. Debus (2001) afirma que a história da indústria do livro brasileira está dividida em antes e depois de Monteiro Lobato.

Após um longo percurso como escritor de livros destinados aos leitores adultos, Zilberman (2010) afirma que no ano de 1920, aos 38 anos, Lobato começa a mudar o rumo de sua literatura quando no Natal publica *A menina do narizinho arrebitado*, livro ilustrado e de notável qualidade gráfica¹. Diante de tal sucesso, Monteiro Lobato foi despertando seu desejo de revolucionar o

1. Martineli e Machado (2012) destacam que Lobato também se preocupava com a qualidade gráfica de seus livros, considerando isso um fator primordial. Exigia que uma boa aparência, capa e qualidade fossem quesitos indispensáveis em suas publicações.

mercado editorial, afirmando que “um país se faz de homens e livros” (LOBATO, 1956 *apud* LOPES, 2006, p. 24).

Lobato instituiu-se um sucesso de vendas. Debus (2001, p. 57) afirma que, até então, as edições se resumiam à cota de, no máximo, dois mil exemplares, número considerado formidável, mas “[...] com Lobato, as edições ultrapassaram o número de tiragens e o livro foi levado à rua, conquistando novos espaços”.

Inicia-se, então, a fase que Zilberman (2010) chama de “Sítio do Pica-Pau Amarelo”. Nesse novo cenário que se desenha em um universo rural, surge a personagem Dona Benta como uma sábia senhora, que dialoga com a boneca Emília e confere liberdade aos netos Pedrinho e Narizinho.

À Dona Benta é dado o papel de mediadora da leitura, que, segundo Debus (2001), é a forma encontrada por Lobato de resgatar em seus textos uma prática atemporal e comum na tradição das narrativas infantis: a figura do contador de histórias. Apesar de Dona Benta aproximar-se dos narradores populares, Lobato a enriquece e seu repertório é repleto de clássicos literários.

Lopes (2006) aponta Lobato como o pai de uma nova vertente literária: a literatura infantil. Em uma época em que os livros infantis transpareciam o modo como os adultos queriam que as crianças vissem o mundo, Lobato enfrentou esse paradigma e com êxito construiu sua obra infantil.

Ando com ideias de entrar por esse caminho: livros para crianças. De escrever para marmanjos já me enjoiei. Bichos sem graça. Mas para as crianças um livro é todo o mundo. Lembro-me de como vivi dentro do Robinson Crusóé de Laemmert. Ainda acabo fazendo livros onde as nossas crianças possam morar (LOBATO, 1958 *apud* PEREIRA, 1999, p. 1).

Lopes (2006) destaca que, antes de Lobato, as obras destinadas ao público infante-juvenil traziam como alicerce o tradicionalismo cultural, o nacionalismo, a religiosidade, o moralismo, que só foram superados quando a obra lobatiana veio a público.

A autora ainda afirma que tudo começou em 1920 com o livro *A Menina do Narizinho Arrebitado*. Depois vieram: *O Saci* (1921), *Fábulas* (1922), *As*

aventuras de Hans Staden (1927), *Peter Pan* (1930), *Reinações de Narizinho* (1931) – compilação de diversas histórias publicadas entre 1920 e 1931 –, *Viagem ao céu* (1932), *História do mundo para crianças* (1933), *Caçadas de Pedrinho* (1933), *Emília no país da gramática* (1934), *Aritmética da Emília* (1935), *Geografia da Dona Benta* (1935), *História das invenções* (1935), *Dom Quixote das crianças* (1936), *Memórias de Emília* (1936), *O poço do Visconde* (1937), *Serões de Dona Benta* (1937), *Histórias de Tia Nastácia* (1937), *O Pica-Pau Amarelo* (1939), *O Minotauro* (1939), *A reforma da natureza* (1941), *A chave do tamanho* (1942), *Os doze trabalhos de Hércules* (1944) e *Histórias diversas* (1947). Considerando-se as traduções e as adaptações de outros títulos da literatura mundial a saga infantil chegou a mais de 30 obras. A autora afirma que “[...] Lobato consegue falar sobre folclore, política, educação, filosofia, petróleo, mitologia, procurando sempre despertar no pequeno leitor um posicionamento crítico” (LOPES, 2006, p. 30).

Fensterseifer (2005), afirma que Lobato foi o primeiro escritor brasileiro a acreditar na inteligência da criança, sendo um autor comprometido com os problemas de seu tempo. Cavalheiro (1956 apud LOPES, 2006, p. 28) assinala que “A literatura infantil praticamente não existia entre nós. Antes de Monteiro Lobato havia tão somente o conto com fundo folclórico.” Lajolo (1985 apud FENSTERSEIFER, 2005), destaca que Lobato mantinha grande preocupação com o teor educativo de suas publicações, relatando que o autor tinha o hábito de enviar seus originais a um amigo professor, pedindo para que ele desse aos seus alunos para ver se as crianças aprovariam os escritos.

Com isso, *Emília no País da Gramática* (1934) foi um sucesso. Debus (2001) declara que nunca um livro voltado ao ensino de uma matéria escolar conseguiu tamanha receptividade como este. Lobato (1934 apud DEBUS, 2001, p. 53) afirma que: “Todos os livros podiam tornar-se uma pândega, uma farra infantil”. Assim, segundo Debus (2001), ao direcionar sua produção literária ao público infantil, Monteiro Lobato elabora um projeto que prioriza o campo estético, no sentido de revisar a linguagem do texto para crianças, e o campo ideológico, ligado a uma nova compreensão do leitor mirim. Com seus livros, Lobato tira a criança de um espaço passivo e restrito que lhe era destinado, dando-lhes o lugar de leitores ativos, dinâmicos, aptos a interagir com o texto literário (DEBUS, 2001).

Fensterseifer (2005) defende que a obra de Monteiro Lobato, especialmente os volumes que compõem a coleção “Sítio do Pica-Pau Amarelo”, apresenta-se como

grande clássico literário que, desde seu lançamento, vem atravessando gerações. Suas primeiras edições datam das décadas de 1930 e 1940, e já passaram por inúmeras reedições que continuam sendo lidas e vendidas por todo o mundo.

Considerações finais

Ao término desse trabalho conclui-se que o estudo dos clássicos é de extrema importância, já que trazem aquilo que se estabeleceu como primordial para a formação do intelecto humano e que cabe à escola o papel de transmitir esses saberes que vão para além do senso comum. No que diz respeito à literatura, entende-se que ela é um legado artístico humano, capaz de promover a catarse estética nos indivíduos, fazendo-os avançar em conhecimento, desde que os materiais utilizados sejam selecionados de forma criteriosa, para que sejam utilizados materiais de qualidade reconhecida.

Os livros de Lobato ultrapassam gerações, marcaram e ainda marcam positivamente a infância de muitos leitores. Ao se apropriar da obra deixada por este autor, o leitor se aproxima de elementos que fogem à sua vida cotidiana, mostrando-nos algo diferente, que não conhecíamos ou que erroneamente pensávamos conhecer.

Conclui-se também que a leitura de Monteiro Lobato nas salas de aula é de extrema importância para a formação completa do aluno, despertando sua criticidade sobre o mundo em que vive. Calvino (1993) defende que é dever da escola proporcionar que todos os alunos tenham contato com os clássicos, pois desta forma o aluno despertará para o prazer da leitura e só assim saberão selecionar suas leituras, sabendo diferenciar as leituras clássicas das leituras cotidianas.

Referências

- CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1993. p. 9-16. Disponível em: <http://docente.ifrn.edu.br/marcelmatias/Disciplinas/orientacoes/por-que-ler-os-classicos>. Acesso em: 15 jun. 2016.
- DEBUS, Eliane Santana Dias. **O leitor, esse conhecido**: Monteiro Lobato e a formação de leitores. 2001. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2001. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/tese12.html>. Acesso em: 06 jun. 2016.

- DUARTE, Newton. Arte e formação humana em Lukács e Vigotski. *In: Reunião Anual da Anped*, 31. Caxambu, MG. **Trabalhos GTs**. Caxambu: Anped, 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT17-4026--Int.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2016.
- FENSTERSEIFER, Cristiane. **Lições de natureza no Sítio do Pica-Pau Amarelo**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2005. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5103/000465282.pdf?sequence=1>. Acesso em: 06 jun. 2016.
- FERREIRA, Nathalia Botura de Paula. **A catarse estética e a pedagogia histórico-crítica: contribuições para o ensino de literatura**. 2012. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2012.
- GOMES, Juliana Pereira Rageteles; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Monteiro Lobato na sala de aula: a pedagogia histórico-crítica e o ensino de leitura dos clássicos. *In: Congresso Internacional sobre a Teoria Histórico-Cultural. Jornada do Núcleo de Ensino de Marília*, 11., 2012, Marília, SP. **Anais...** Marília, SP: UNESP, 2012.
- LOPES, Grasielly. **Fábulas (1921) de Monteiro Lobato: um percurso fabuloso**. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, SP, 2006. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=42430. Acesso em: 07 jun. 2016.
- MARTINELLI, Lais Pacifico; MACHADO, Maria Cristina Gomes. Monteiro Lobato e a educação: O ideário pedagógico expresso na personagem Dona Benta. *In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – REGIÃO SUL (ANPED SUL)*, 9., 2012, Caxias do Sul. **Apresentações**, Caxias do Sul: UCS, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3033/54>. Acesso em: 15 jun. 2016.
- PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. Monteiro Lobato: da matéria e da forma para uma utopia possível. **Matraga**, Rio de Janeiro, RJ, n. 11, 1. sem. 1999. Disponível em: <http://www.pgletras.uerj.br/matraga/matraga11/matraga11mariateresa.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2016.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. *In: _____ (Org.). Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 13-35.
- ZILBERMAN, Regina. Monteiro Lobato e suas fases. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, DF, n. 36, p. 141-152, jul./dez. 2010. Disponível em: http://www.gelbc.com.br/pdf_revista/3609.pdf. Acesso em: 10 jun. 2016.

26

As Aventuras de Pinóquio e a formação do caráter infantil: processo de humanização

Lohayne Gomes Mello

Ítalo Calvino (2012) afirma que a leitura do livro *As aventuras de Pinóquio*, de Carlo Collodi é obrigatória, uma leitura que todos os amantes da leitura deveriam degustar. A obra em questão conta a história de um menino de madeira desde quando ainda era simplesmente um pedaço de pau até a sua transformação em um menino de verdade. O livro conta tudo que Pinóquio precisou fazer para que deixasse de ser um boneco e adquirisse humanidade.

Rosa (2013, p. 35) afirma que *As aventuras de Pinóquio* é uma obra pedagógica, isto é, foi escrita com o objetivo de ensinar e contribuir com a formação de caráter do público infantil italiano no século XIX. É um livro que traz conselhos de como ser ou parecer ser uma criança idealizada, é um manual de boas maneiras. Mais de um século se passou, a sociedade veio se modificando através do tempo e se desenvolvendo, entretanto, ainda hoje a história da marionete é utilizada para que crianças se ajustem a um modelo de criança ideal. Ou seja, ainda no século XXI alguns valores passados na obra em questão permanecem, mesmo que arcaicos. Ainda hoje utiliza-se com as crianças a expressão “mentir faz o nariz crescer”, ou mesmo “cara de pau”, quando contam uma mentira.

Partindo do pressuposto de que Carlo Collodi elaborou uma cartilha de boas maneiras para crianças, Avanzini (2014, p. 192) afirma que esta obra não pode ser considerada um *bildungsroman*¹, pois não proporciona à criança uma compre-

1. Romance de formação.

ensão maior de mundo, não proporciona maturidade ao infante, principalmente pelo fato de que o boneco faz diversas coisas erradas, mas ninguém se importa com os motivos de Pinóquio fazer isso, ao contrário, o boneco apenas sofre a punição necessária. Ou seja, Pinóquio apenas sabe que fez algo errado porque recebeu algum tipo de punição, em uma relação de causa e efeito, mas nunca é ensinado a agir corretamente.

Coelho (2009) afirma que a palavra escrita é a maior responsável por nutrir a consciência de mundo em uma criança. Ou seja, o mundo da literatura é uma parte fundamental para a formação do indivíduo, pois influencia o ser humano – positiva ou negativamente – pelo resto da vida, alimentando a imaginação e a criatividade e permitindo uma autoidentificação a partir da literatura. Para Pires,

Desde o princípio, a literatura esteve ligada à função essencial de atuar sobre as mentes, nas quais se decidem as vontades e as ações, e sobre os espíritos, nos quais se expandem as emoções, paixões, desejos e vários sentimentos. É no encontro com a literatura (ou com a arte em geral) que os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar e enriquecer sua própria experiência de vida, intensamente e incomparável a qualquer outra atividade (PIRES, 2011, p. 13).

Ou seja, a literatura, em particular a literatura infantil, exerce um papel crucial na formação do sujeito. Em *As aventuras de Pinóquio*, o público leitor é levado a crer que o que se espera de uma criança é a perfeição: boa educação, obediência, boas companhias – exatamente aquilo que Pinóquio passa a ser ao final da história, como mostra o exemplo a seguir:

– Estou cansado de bancar sempre o boneco! – gritou Pinóquio, dando em si mesmo um safanão. – Já está na hora de eu também me tornar homem.

– E você vai se tornar, se souber merecê-lo.

– Verdade? E o que posso fazer para merecê-lo?

– Uma coisa facilíma: acostumar-se a ser um menino de bem.

– E por acaso não sou?

- Pelo contrário! Os meninos de bem são obedientes, e você, em vez disso...
- Não obedeço nunca.
- Os meninos de bem adquirem amor pelos estudos e pelo trabalho, ao passo que você...
- Eu, em vez disso, banco o vadio e o vagabundo o ano inteiro.
- Os meninos de bem dizem sempre a verdade...
- Eu digo sempre mentiras.
- Os meninos de bem gostam de ir à escola...
- E para mim a escola dá dores no corpo. Mas de hoje em diante quero mudar de vida (COLLODI, 2012, p. 208 e 209).

Ou seja, o boneco é adestrado para ser o modelo de criança perfeita, um exemplo para o público infantil.

Antonio Candido em seu texto “O direito à literatura”, de 1988, trata a literatura como direito de todo ser humano e como fator crucial no processo de humanização do sujeito. Justamente pela literatura ser tão importante na formação do ser humano, quando se trabalha com literatura infantil, o professor ou a família precisam ser mediadores entre a literatura e a criança, além de orientadores e estimuladores, pois de acordo com Cantarelli *et al* (2006, p. 3), a criança busca internalizar determinada cultura em sua interação com o mundo, seja repetindo os costumes da família ou pelos valores socialmente apreendidos. Lajolo e Zilberman reiteram:

A literatura infantil, nesta medida, é levada a realizar sua função formadora, que não se confunde com uma missão pedagógica. Com efeito, ela dá conta de *uma* tarefa a que está voltada toda a cultura - a de conhecimento do mundo e do ser (LAJOLO; ZILBERMAN, 1985, p. 25).²

2. É o que chamamos de *bildungsroman*, uma literatura que tem por função formar o leitor, dando a ele conhecimento de mundo, enquanto a missão pedagógica é da instituição escolar. No entanto Pinóquio não é considerado um *bildungsroman*, de acordo com Avanzini (2009).

O livro em questão traz uma educação dada a Pinóquio através do medo, pois tudo o que o boneco faz que é considerado impróprio tem uma consequência, como mentir e instantaneamente o nariz crescer ou até virar um asno por ter abandonado a escola.

Márcio Lima afirma que esse medo é passado não apenas para crianças:

Certamente, todas as crianças que ouviram ou leram a história de Pinóquio pensam duas vezes antes de contar uma mentira. As imagens fortes que o conto produz assustam até quem não é criança. A estrutura das aventuras é sempre a mesma: Pinóquio descumpra uma ordem, envolve-se num perigo, mas arrepende-se dizendo que nunca mais fará nada sem a permissão dos adultos e obtém o perdão. Após esse processo de expiação, ele volta a cometer os mesmos “pecados” (LIMA, 2007, p. 16).

A sala de aula não é mostrada na obra de Collodi, mas Pinóquio sempre dá um jeito de fugir às responsabilidades de um estudante, mostrando que há uma repulsa ao cotidiano escolar. Podemos perceber, assim, uma forte semelhança com os dias atuais, talvez pela possibilidade de que a escola seja um instrumento de transformação de uma criança no auge de sua criatividade em simples marionetes.

Segundo Rosa (2013, p. 40), Pinóquio é instigado a ir à escola para ser alguém na vida, para ter um futuro, ou seja, a escola é mostrada como um fator também de humanização.

É com este discurso que (ainda) nos dirigimos às crianças de hoje – “hipermodernas” – toda vez que elas nos perguntam porque precisam ir para a escola. Ou seja, a despeito das mudanças ocorridas na fisionomia e na dinâmica escolar, seu “formato” e “finalidades” continuam sendo legitimados *pelo e no* discurso contemporâneo. Não sabemos como era a escola de Pinóquio, mas é possível imaginar uma sala de aula organizada, com carteiras de madeira enfileiradas, onde os alunos acompanhavam, disciplinadamente, os movimentos, os gestos e as orientações de um professor enérgico que exigia atenção a lições esteticamente bem desenhadas numa lousa de giz (ROSA, 2013, p. 40).

Mais uma vez podemos notar uma forte semelhança com os dias atuais no Brasil. O padrão escolar é reproduzido através das gerações e não muda. Assim, podemos questionar se os ensinamentos trazidos em *As aventuras de Pinóquio* são, de fato, ideais para as crianças, se o modelo de educação mostrado na obra é o mais adequado.

Devemos refletir sobre esses questionamentos levando em conta que, de acordo com a teoria bakhtiniana, o signo é um fator social de formação humana e que, de acordo com Foucault, a disciplina faz com que os seres humanos se tornem submissos, é um instrumento de controle, de adestramento.

O aprendizado, na obra de Collodi, é mostrado na relação de Pinóquio com a essência do ser humano que ele tanto almeja se tornar. A princípio ele é apenas um pedaço de madeira, mas que já possui vida antes mesmo de se tornar um boneco. A partir do momento em que ele vira um boneco sua busca pela humanidade começa. Para que isso ocorra Pinóquio passa por várias situações, até asno ele se torna no meio da história.

De acordo com Daniel dos Santos, Pinóquio não tem capacidade de perceber a magnitude de tudo o que lhe aconteceu, de tudo que ele precisou passar para que viesse a se tornar um ser humano. Quando falamos em *As aventuras de Pinóquio*, o autor, Carlo Collodi, não é lembrado e sim o boneco, que perpassou as barreiras do tempo, tonando-se mundialmente conhecido e ofuscou o autor da obra, ironicamente ganhando vida por si só. É importante ressaltar que nosso objetivo não é o desincentivo à leitura da obra em questão, pelo contrário, se não a considerássemos a leitura suficientemente interessante não teríamos a curiosidade de estudá-la. Contudo, o cuidado ao se trabalhar uma obra de acordo com a faixa etária deve ser tomado, pois a literatura tem o poder de formar seres humanos e influenciá-los pelo resto de suas vidas.

Referências

AVANZINI, Alessandra. Era uma vez: reflexões sobre uma obra prima da literatura para a infância italiana: Pinóquio. **Revista História da Educação**, v. 18, n. 44, p. 187-196, 2009.

_____. Pinocchio: a Bildungsroman? **Sezione di Storia dell'educazione e della politica scolastica**, v. 1, n. 1, p. 10-16, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHINOV, V. N.). [1929] **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988.

- CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. Trad. Nilson Moulin. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- _____. Posfácio. In: COLLODI, Carlo. **As aventuras de Pinóquio**. Traduzido por Ivo Barroso. São Paulo: Cosac Naify, 2. ed., 2012.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 235-263.
- CANTARELLI, Ana Paula; CARDOSO, Evandra Oliveira; SIMIONI, Ronan. **Literatura Infantil: instrumento educacional**. Disponível em: <http://www.unifra.br/eventos/jornadaeducacao2006/2006/pdf/artigos/pedagogia/LITERATURA%20INFANTIL.pdf>. Acesso em: 22 set. 2015.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria – análise – didática**. São Paulo: Moderna, 2009.
- COLLODI, Carlo. **As Aventuras de Pinóquio**. Traduzido por Ivo Barroso. São Paulo: Cosac Naify, 2. ed., 2012.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: História da violência nas prisões**. São Paulo: Ática, 2002.
- LAILOLO, Mariza; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1985.
- LIMA, Márcio Alexandre Barbosa. O significado histórico e sociológico do uso da mentira na vida cotidiana. **Fronteiras: Revista de História**, Dourados, MS, v. 9, n. 16, jan./jul. 2007.
- PIRES, Olívia da Silva. **Contribuições do ato de contar histórias na Educação Infantil para a formação do futuro leitor**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual de Maringá, 2011.
- ROSA, Sanny S. da. Pinóquio e a escola hipermoderna: reflexões sobre o sentido da educação na sociedade contemporânea. **Revista de Ciências Humanas**, v. 47, n. 1, p. 34-49, 2013.

A literatura como mediadora no processo de formação e construção dos sujeitos (alunos)

Clesiane Bindaco Benevenuti
Patrícia Peres Ferreira Nicolini

Ensino e práticas literárias: um desafio

O trabalho com a literatura sempre foi um grande desafio para os profissionais da educação ao longo dos anos, devido à sua importância e complexidade. Talvez esse seja o maior motivo para um ensino de literatura “imbecilizante” (PERRONE-MOISES, 1998, p. 203), sem encantamento, sem vida e sem imaginação, proporcionado – sem generalizar – pela globalização, em que tudo é fácil e descartável, em que não se tem tempo para mais nada, que foge totalmente dos propósitos apresentados nos textos literários. Essa realidade precisa ser revista e um novo olhar lançado, para que essas “carências” sejam supridas a partir de trabalhos diferenciados e efetivos em sala de aula com práticas eficazes de leitura literária.

Literatura é permissão, é vivência de mundo onde as regras são flexíveis, diferentes da vida real, permitindo a libertação do “cárcere do tempo e do espaço”, permitindo os excessos sem castigo e o desfrute de uma soberania sem limites. “Literatura é a imortalidade da fala” (WILHLEM, 2003, p. 57), capaz de promover no leitor um estranhamento diante da realidade, como se tudo fosse visto pela primeira vez, sob um enfoque novo, diferente (CHKLOVSKI, 1978, p. 32); “a literatura deve ser vista como uma arte de combate” (SARTRE, 2002, p. 61).

Afrânio Coutinho (2008, p. 23), em “Notas de Teoria Literária”, conceitua perfeitamente a Literatura:

A literatura, como toda arte, é uma transfiguração do real, é a realidade recriada, através do espírito do artista e retransmitida através da língua para as formas, que são os gêneros, e com os quais ela toma corpo e nova realidade. Passa, então, a viver outra vida, autônoma, independente do autor e da experiência de realidade de onde proveio. Os fatos que lhe deram às vezes origem perderam a realidade primitiva e adquiriram outra, graças à imaginação do artista. São agora fatos de outra natureza, diferente dos fatos naturais objetivados pela ciência ou pela história ou pelo social. O artista literário cria ou recria um mundo de verdades que não são mais medidas pelos mesmos padrões das verdades ocorridas. Os fatos que manipula não têm comparação com os da realidade concreta. São as verdades humanas gerais, que traduzem antes um sentimento de experiência, uma compreensão e um julgamento das coisas humanas, um sentido de vida, e que fornecem um retrato vivo e insinuante da vida. A literatura é, assim, vida, parte da vida, não se admitindo conflito entre uma e outra. Através das obras literárias, tomamos contato com a vida, nas suas verdades eternas, comuns a todos os homens e lugares, porque são as verdades da mesma condição humana.

Hoje, se for levada em consideração a constante evolução do processo social, fica clara a pulverização pela qual a cultura passou, sendo vista de forma isolada, ou seja, o trabalho manual do trabalho intelectual. Não há ligação entre um e outro (trabalho intelectual e manual); o homem interessado, educado, culto, que deseja agregar valores, acaba sempre privado da associação de valores sociais, que só os valores morais e humanos podem proporcionar. Cultura de mercado ou cultura descartável não oportuniza crescimento cultural, este que só pode ser adquirido a partir da experiência de mundo, de vida, juntamente com os trabalhos intelectuais.

Inserir o sujeito (aluno) na sociedade, agregando valores, só é possível a partir de uma educação literária eficaz. O resgate da leitura de mundo e da

própria vida em sala de aula é essencial para a construção da identidade, que permite ao aluno refletir acerca de si mesmo e da sociedade na qual está inserido. Literatura é transformação, transformação do ser humano em ser humano consciente e comprometido com o mundo e com ele mesmo, ser crítico, capaz de pensar por si e de fazer a diferença na atual sociedade.

Trabalhar com o indivíduo, oportunizar conhecimentos e reflexões acerca da vida, auxiliar o aluno no seu desenvolvimento quanto cidadão comprometido não é tarefa fácil, o que gera tensão por parte dos docentes. O professor só conseguirá atingir esses objetivos se estiver disposto a ultrapassar barreiras, a romper estereótipos, a deixar a educação mecânica e institucionalizada de lado e focar o homem integral, o cidadão completo, pensante, crítico, experiências que a literatura pode oferecer.

O primeiro desafio precisa ser vencido pelo professor, pois, para se alcançar um bom resultado, espera-se que o docente seja um bom leitor, porque só sendo conhecedor de seu objeto de trabalho, o texto, que ele será capaz de criar estratégias de leitura satisfatórias. Se não for assim, restará a esse profissional cair na tentação de trabalhar a leitura de forma limitada, atendendo aos parâmetros e propostas dos livros didáticos e/ou apostilas sem nenhuma contextualização ou preparação de conhecimentos prévios necessários para a leitura literária.

Por parte do aluno, ficam interrogações no ar: qual a finalidade de ler este texto? Em que essa leitura irá me acrescentar? Cosson (2007, p.40) diz que “aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas” Para Lajolo (1982, p. 59),

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido do 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.

Diante disso, pedir ao aluno que abra o livro na página X e leia o texto Y para depois responder às perguntas na página Z são práticas que realmente não garantem uma leitura significativa. O leitor não é e não pode ser passivo

nesse processo, ele precisa interagir com o texto, ativar conhecimentos prévios, relacionar informações, preencher lacunas e buscar significação. Nesse processo, leitor e texto são agentes de uma ação dialética capaz de cruzar vários discursos e linguagens proporcionando inúmeras possibilidades de mediação e interações sociais e culturais geradoras de conhecimento.

Segundo Chiappini (2004, p. 51) é o leitor que faz o texto funcionar. Geralmente, falta ao aluno esta maturidade de leitor, que só pode ser adquirida com a experiência de leitura de outros textos, muitos outros textos. Para Lajolo (1982, p. 53), “leitor maduro é aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que ele já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida.”

O segundo desafio é a imaturidade leitora do aluno, que, geralmente, não tem muitas vivências de leitura, os motivos são os mais diversos, desde a família que não tem hábito de ler ou até mesmo a escola não ter uma biblioteca e não oportunizar a leitura. O fato é que quanto mais imaturo é o leitor, mais dificuldade ele terá para estabelecer relações de sentido, preencher as lacunas do texto e interpretá-lo. Por isso que as aulas de literatura precisam ser mais planejadas, articuladas e dinâmicas, o aluno precisa dessa mediação para ter uma leitura significativa.

Saber ler é uma ação reflexiva capaz de criar muitas possibilidades de apreensão de conhecimento, tornando o leitor o sujeito de uma ação interativa. Nesse contexto, o sujeito é aquele que compara, exclui, ordena, categoriza, classifica, reformula, comprova, formula hipóteses em uma ação interiorizada ou em ação efetiva na perspectiva de conhecer, modificar, transformar o objeto de maneira que possa compreender o modo como o objeto é construído.

O terceiro desafio é o encantamento desse aluno/leitor, isto é, como “fiscá-lo”, como conquistá-lo, uma vez que há uma oferta tão grande de linguagens midiáticas e de novas tecnologias da informação - e que do ponto de vista da maioria dos alunos são mais atrativas, um mundo globalizado onde o sujeito contemporâneo recebe informações em excesso. Segundo Martins (2008, p. 01), cabe ao professor “viabilizar um processo que transforme o excesso de informação, a que todos nos sujeitamos, em conhecimento.” Em nenhum momento foi dito que a tarefa é fácil, mas é possível, desde que aja comprometimento do professor e muita criatividade para pensar estratégias de leitura inovadoras, utilizando diferentes linguagens e novas tecnologias.

Uma boa sugestão é tornar as aulas de leitura/literatura sequenciais, com rodas de leitura uma vez por semana. Em duas aulas, são trabalhados de dois a três capítulos de um livro literário a escolher. Os livros *Descanse em paz, meu amor* & *A marca de uma lágrima*, de Pedro Bandeira, e *O mistério da casa verde*, de Moacyr Scliar (baseado na obra machadiana *O Alienista*), são excelentes dicas. As rodas de leitura devem ser feitas em alguma sombra do pátio da escola, na biblioteca ou dentro de sala de aula – precedidas de dinâmicas lúdicas introdutórias - elas precisam se tornar um evento especial e encantador. A leitura é pautada, cada trecho importante é discutido, para cada indício encontrado no texto, os alunos são desafiados a formular hipóteses.

Em *Descanse em paz, meu amor*, sete adolescentes passam férias na montanha. A expectativa de todos era viver uma aventura fascinante, mas algo inesperado acontece. No primeiro capítulo, os seis jovens estão na sala da casa que alugaram para passar as férias, chove muito e relâmpagos clareiam o local, todos estão desolados e com expressões bem preocupadas, não há energia elétrica e a ponte que ligava a casa à cidade foi destruída pela cheia do rio. Transformar o ambiente de sala de aula em um ambiente misterioso, com sons, vozes e suspense sempre atrai a atenção dos alunos.

O aflitivo silêncio é rompido pela chegada de Alexandre. Muito animado, o jovem tenta elevar a moral do grupo, mas a tensão aumenta com a chegada do rapaz, no entanto, não há motivo aparente para isso, até a namorada de Alexandre tenta manter distância dele. Num clima muito carregado, os amigos querem que o amigo acredite no sobrenatural, contudo, o rapaz é cético e ri da atitude estranha dos colegas.

A ambientação criada pela descrição do espaço contribui para tornar os fatos questionáveis. Estariam os amigos com medo, sem razão, devido à falta de energia elétrica, a chuva forte que caía há dias e a impossibilidade de irem embora devido à queda da ponte, ou realmente havia algo muito errado naquela casa? Conforme Todorov, “quando a solução do mistério desafia nossa razão, o leitor está preparado para aceitar o sobrenatural e a ausência de uma explicação (2003, p. 55)”.

Na tentativa de fazer com que o amigo acredite no sobrenatural, os seis amigos começam a contar histórias de fantasmas, pessoas que morreram e não foram embora porque tinham questões pendentes. A cada indício encontrado no texto, várias hipóteses são elaboradas, até o momento em que os alunos

conhecem o desfecho inesperado: Alexandre estava morto, morreu em um acidente enquanto os jovens escalavam a montanha. Uma possibilidade de trabalhar o universo ficcional na literatura.

Outra sugestão, agora com textos realistas do século XIX, é selecionar alguns contos de Machado de Assis, como *O espelho*, *A causa secreta*, que são atemporais e permitem ao aluno estabelecer relações entre personagens em épocas distintas. Ao analisar e destacar fragmentos em contos machadianos, estratégias narrativas que visam a intensificar a dimensão do real na construção ficcional, credibilidade e verossimilhanças são atribuídos aos fatos narrados e às personagens. Machado de Assis ancora-se no subentendido, no implícito e no elíptico, estratégias que permitem ao aluno inferir que a obra literária em estudo está muito além de seu tempo ao discutir marcadores realistas em textos ficcionais do século XIX.

As estratégias realistas criadas por Machado de Assis são, muitas vezes, muito próximas das estratégias utilizadas na construção de textos ficcionais contemporâneos, isto é, apresenta fatos reais e ficcionais impactantes que confrontam as experiências e vivências do leitor, tirando-o da zona de conforto e proporcionando reflexão crítica. No conto *O espelho*, o alferes perde sua identidade, vê sua imagem embaçada refletida no espelho ao se olhar sem a farda. *A causa secreta* traz a dor vivida em silêncio (Maria Luiz), a bondade e a solidariedade (Garcia) em oposição à maldade camuflada (Fortunato). Quantos, atualmente, são Fortunato? Quantos são Garcia? Será que o ser humano não é uma mistura das duas personagens? Como uma literatura do século XIX é capaz de abordar com tanta propriedade conflitos e vivências humanas contemporâneas? Esse choque provocado no leitor é que torna o texto literário crível, uma narrativa eficaz na contemporaneidade, visto que a escola e a sociedade em geral vivem uma realidade fabricada pelos meios midiáticos, sendo assim, “o choque” propiciaria no aluno uma lucidez social, afirma Jaguaribe (2007, p. 100).

Para concluir os estudos acerca do material literário, o professor pode solicitar aos alunos que produzam curtas com trilha sonora, legenda, cenário relacionados aos contos apresentados, porém numa visão mais contemporânea, relacionando as situações e as personagens criadas por Machado de Assis às personagens e às situações vivenciadas por ele, aluno, na atualidade, sem perder as características principais do conto, ou seja, sua essência. Na apresentação dos curtas, propor uma sessão de cinema – que é a representação da vida real ou ficcional em movimento – aproxima os alunos deles mesmos,

do professor e da literatura, sem torná-la chata, cansativa e desnecessária aos olhos dos alunos e até mesmo do professor de literatura.

É momento de se pensar em uma educação sólida, principalmente no que diz respeito aos estudos de literatura na contemporaneidade, que estimule o docente a seguir em frente, a ser criativo, crítico, questionador, que o prepare para o mundo. Zilberman (1990, p. 19) acredita que “... O texto literário introduz um universo que, por mais distanciado do cotidiano, leva o leitor a refletir sobre sua rotina e a incorporar novas experiências...”. O prazer criado pelas palavras oportuniza a apreensão de novos saberes, a busca por eles, liberta o pensamento. A imaginação torna-se a memória, a projeção de um futuro, sendo a literatura a reflexão do passado e a projeção do futuro.

Formar cidadãos críticos e comprometidos deve ser o papel principal dos professores, evidenciando-se sempre a realidade dos indivíduos que dela participam. Logo, a literatura torna-se fundamental e imprescindível para a formação dos sujeitos (alunos), ao permitir experiências e vivências diversas, fundamentais para o crescimento humano. Para isso, a literatura torna-se não somente o ato de ler, mas condição fundamental para o exercício da cidadania, permitindo posicionamentos diversos e enfrentamento de mundo, o que mostra a importância de seu ensino em todas as etapas da educação.

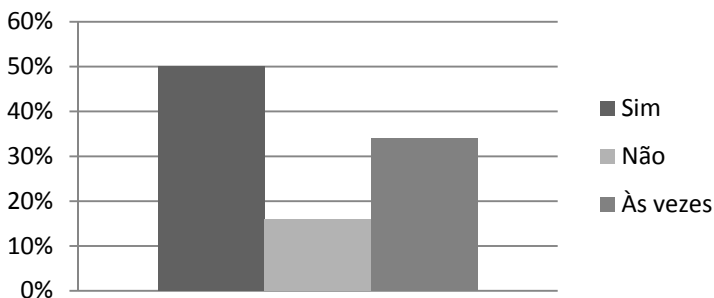
É inadmissível que um professor de Literatura odeie literatura. É preferível acreditar que o docente não domina a disciplina ou, pior ainda, não tenta compreender e, assim, acomoda-se, priva seus alunos do conhecimento literário. Não é de se admirar que o índice de leitura da população brasileira seja tão baixo, que a educação seja uma das piores à nível mundial. São esses profissionais que privam ou emudecem a literatura em seus alunos. Situação lamentável.

Dados da pesquisa

A partir da observação das aulas dos professores da escola estadual “X” (cuja identidade será preservada), do município de Cachoeiro de Itapemirim – ES, e de posse dos questionários devidamente respondidos pelos docentes, os seguintes dados foram obtidos: 50% desses professores trabalham com literatura em sala de aula de forma efetiva. 34% declaram trabalhar às vezes, quando o tempo e o calendário permitem, ou seja, a literatura não faz parte da

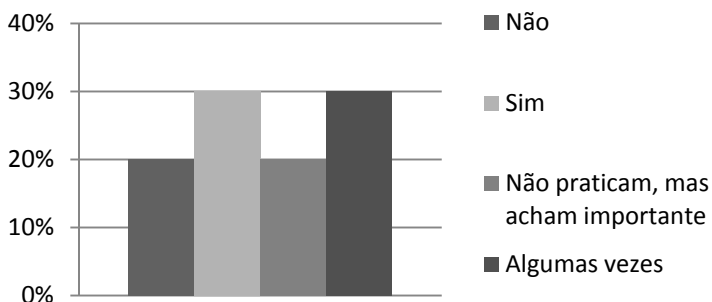
grade curricular desses profissionais. Apenas 16% admitiram não trabalhar literatura em momento algum, pois não dominam ou não têm interesse. “Deus me livre, odeio literatura”, afirmou um dos professores entrevistados.

Figura 1 – Professores de Língua Portuguesa que trabalham literatura em suas aulas.



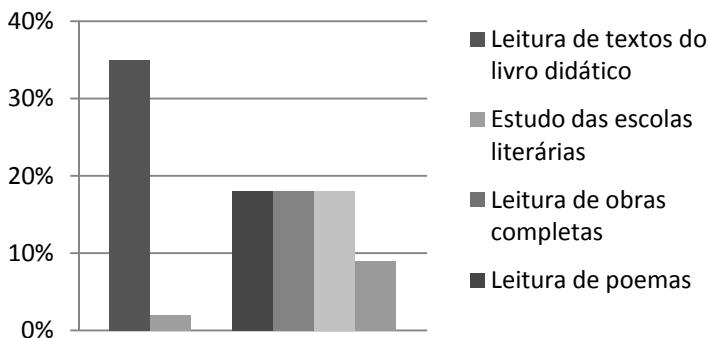
Um dos pontos mais importante da pesquisa, que merece consideração, é o fato de que quatro desses professores têm entre 20/25 anos, ou seja, estão no início da carreira. Apenas dois professores, entre 25/35 anos, trabalham literatura de forma adequada e reconhecem sua importância para a formação do cidadão (aluno).

Figura 2 – Hábito de leitura dos professores.



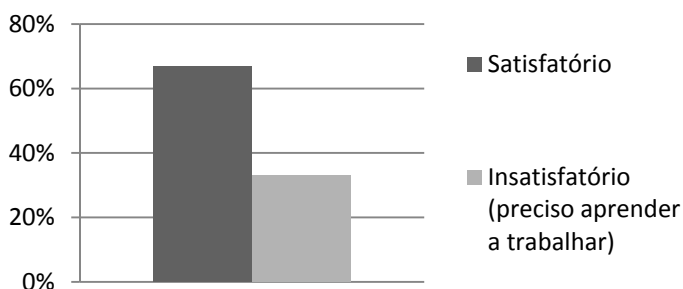
Perguntados sobre o hábito de leitura, 30% dos professores responderam que gostam de ler e que praticam com bastante frequência a leitura de livros diversos. 20% afirmaram não gostar de ler livros e que se satisfazem com a leitura de jornais e revistas. 30% leem às vezes, quando o trabalho e a vida familiar permitem. Os outros 20% afirmaram ser a leitura e o incentivo em sala de aula importantes, praticam a leitura de obras sempre que possível, no entanto não gostam de ler. Se for levado em consideração apenas os que gostam de ler, teremos um número assustador de professores que, na verdade, não leem ou não praticam a leitura de forma eficaz (70%), o que é um absurdo, diante da necessidade dos alunos e de uma modernidade tão exigente.

Figura 3 – De que forma a literatura é trabalhada em sala de aula?



Em consonância com a figura 1, este gráfico evidencia o método adotado pelos professores da escola X para se trabalhar literatura em salas de Fundamental II. A maioria dos profissionais (35%) trabalha “literatura” a partir do livro didático, isto é, através da leitura de textos e de atividades referentes a eles, propostas pelo próprio material didático. 3% trabalham as escolas e manifestações artísticas, apresentando para o aluno as devidas escolas literárias com suas características, textos e escritores fundamentais para a construção da literatura nacional (brasileira). Nenhum professor trabalha com os clássicos da literatura, com a leitura de obras de escritores nacionais e/ou estrangeiros. 15% trabalham literatura a partir da leitura e análise de poemas, crônicas e contos, o que mostra a superficialidade com que a literatura é trabalhada em sala de aula.

Figura 4 – Considerações acerca da aprendizagem dos alunos através da literatura.



Apesar dos dados apresentados anteriormente serem assustadores, 65% dos professores afirmaram ser a leitura importantíssima para o aprendizado do aluno, e que as atividades propostas com base nos textos literários são sempre satisfatórias. 35% destacam que precisam aprender a trabalhar com a literatura em sala de aula, por ser uma aliada no processo de ensino-aprendizagem. São informações muito contraditórias. O professor afirmar ser a literatura, as práticas de leitura e atividades diferenciadas em sala importantes, mas prefere ficar no comodismo e fazer tudo ao contrário.

Ao se trabalhar literatura na escola, deve-se pensar na organização de ações que desafiem o aluno, sua compreensão, seu entendimento do texto em conformidade com a realidade que o cerca, realizando ligações, inferências relevantes e indispensáveis à convivência múltipla, seja com outras pessoas, consigo mesmo ou com o texto literário.

É imprescindível estabelecer essa relação entre realidades distintas para a construção do pensamento e dos sujeitos, criando pontes que proporcionem o encontro entre o aluno e o texto que melhor o identifica. O professor é a ponte, o responsável por estabelecer a comunicação entre o aluno e a literatura que o identifica e o completa como leitor e pessoa.

Referências

- CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. São Paulo: Nacional, 1985.
- CHKLOVSKI, Victor. A arte como procedimento. In: TOLEDO, Dionísio de Oliveira (org.). **Teoria da literatura**. Formalistas russos. Porto Alegre: Globo, 1978.

- JAGUARIBE, Beatriz. **O choque do real**: estética, mídia e cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.
- LAILOLO, Marisa. **Usos e abusos da literatura na escola**. São Paulo: Globo, 1982.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Altas literaturas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SARTRE, J. P. **O Ser e o Nada**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- WILHELM, August. **Teoria da literatura e metodologia dos estudos literários**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. (org.). **Literatura e pedagogia**: ponto e contraponto. Série confrontos. Porto Alegre: Mercado aberto, 1990.

Sobre os autores

ADRIANO DA ROSA SMANIOTTO possui graduação em Letras/Inglês pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2000). Foi professor do Ensino Médio no Colégio Novo Ateneu, entre 2002 e 2006; professor da Faculdade São Judas Tadeu de Pinhais, ministrando Teoria da Literatura e Literatura Portuguesa, entre 2005 e 2006; professor Substituto na Universidade Tecnológica Rural do Paraná, entre 2008 e 2010; professor do Ensino Médio no Colégio SESI, entre 2011 e 2012; professor da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, desde 2009 ao presente. É Mestre em Letras (Estudos Literários) pela Universidade Federal do Paraná. Atualmente desenvolve projeto sobre a influência da leitura de poesia na formação do aluno, no Doutorado em Letras, também pela Universidade Federal do Paraná.

ANA KAREN COSTA BATISTA é graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Foi bolsista de iniciação científica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior por meio do Programa de Cooperação Acadêmica entre os anos de 2014 e 2016 com projeto intitulado “Leitura nas licenciaturas: espaços, materialidades e contextos na formação docente”. Em 2017, participou como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência com enfoque no ensino de matemática e ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Atualmente é estagiária da Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Vitória. Tem interesse de estudo nas seguintes temáticas: livros, leitura e literatura na formação e atuação docente; educação literária nos anos iniciais do ensino fundamental; prática pedagógica histórico-crítica.

BEATRIZ CELESTE MARTINS DA SILVA é professora na rede municipal de Cariacica. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Vila Velha (2015). Pós-graduação em Educação Infantil e Anos iniciais pela faculdade Luso Capixaba. Atuou como professora de robótica educacional LEGO (2016) e professora de educação In-

fantil entre os anos de (2014 e 2015) nas turmas de grupo 3,4 e 5 em uma escola particular.

CÉLIA SEBASTIANA SILVA possui doutorado em Letras (Literatura Brasileira) pela Universidade de Brasília (2006), mestrado em Estudos Literários pela Universidade Federal de Goiás (2000), especialização em Literatura Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1995), graduação em Letras pela Universidade Estadual de Goiás (1991), graduação em Direito pela Universidade Federal de Goiás (1996). Atualmente é professora da Universidade Federal de Goiás. Tem experiência na área de Letras, com ênfase de pesquisa em Literatura Brasileira, atuando principalmente nos seguintes temas: lírica moderna e contemporânea, Carlos Drummond de Andrade, prosa de ficção (conto), poesia em Goiás, modernidade literária e literatura e ensino, formação do leitor de poesia no ensino básico, formação de professores e ensino de Literatura.

CINTHIA MARA CECATO DA SILVA é doutora e mestra em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo. Tem especialização em Gestão Escolar Integradora: Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar e especialização em Língua Portuguesa. Possui graduação em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Colatina. Atuou como Coordenadora Pedagógica da Prefeitura Municipal de Colatina (2008-2011). É professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental da rede municipal de Colatina. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa.S

CLESIANE BINDACO BENEVENUTI é doutoranda e mestre em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). Dissertação sobre **A evolução tecnológica da cultura e os paradoxos virtuais: da geração de 60 à contemporaneidade** (2016). Especialista em Literatura, é Graduada em Letras: Português/Literatura. Professora de Língua Portuguesa, Literatura e Redação nas redes estadual do Rio de Janeiro e particular no Espírito Santo. Organizadora do livro **A construção do poema: crítica genética de 8 sonetos de Pedro Lyra**.

CYNTIA GRAZIELLA GUIZELIM SIMÕES GIROTTO é livre-docente em Leitura e Escrita pela Universidade Estadual Paulista (2016). Pós-doutorado em Leitura e Literatura Infantil pela Universidade de Passo Fundo (2015). Doutora em Educação pela Unesp (1999). Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1995). Pedagoga pela Universidade Estadual Paulista (1992). Atuou entre os anos de 1992 a 2000, em instituições públicas e particulares: no CEFAM (Centro de Estudo, Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) e em três universidades como professora de Didática e Supervisora de Estágio, além de coordenadora da Pedagogia e de Avaliação Institucional.

Ademais foi professora de EJA (Educação de Jovens e Adultos) por 7 anos, bem como de cursos de Pós-Graduação Lato-Sensu, ministrando a disciplina de Didática do Ensino Superior. Desde 2000 é professora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (campus de Marília), junto ao Departamento de Didática, onde integra o corpo docente da graduação em Pedagogia, ministrando aulas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Compõe, na mesma unidade universitária, o quadro de orientadores do programa de Pós-Graduação em Educação, liderando linha de pesquisa do grupo Processos de leitura e de escrita: apropriação e objetivação. É orientadora no programa mestrado interinstitucional entre a Universidade Tecnológica Federal do Paraná e UNESP de Marília e no doutorado interinstitucional entre Instituto Federal de Educação Tecnológica do Ceará e UNESP de Marília. Seus estudos e pesquisas estão focados na apropriação da leitura e da escrita, com ênfase no papel da literatura infantil na formação de crianças leitoras e produtoras de textos. As articulações com a Educação Literária na infância e o aprendizado e o desenvolvimento de crianças pequenininhas e pequenas norteiam as publicações recentes.

DÉBORA SANTOS COUTO possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (2016), onde cursa atualmente o Mestrado em Educação, na linha de pesquisa em Educação e Linguagens. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem.

ELIS BEATRIZ DE LIMA FALCÃO é professora do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Centro de Educação Infantil Criarte da Universidade Federal do Espírito Santo. Possui graduação em Pedagogia (2005) e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2010), na linha de pesquisa Educação e Linguagens. Possui interesse nas temáticas que abordam História da educação, História da leitura, Práticas de leitura, Alfabetização. Atualmente coordena o projeto de ensino “Transição educação infantil e ensino fundamental”. É doutoranda em Psicologia, na linha Processos de Desenvolvimento e Aprendizagem, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo.

ELIZABETE GERLÂNIA CARON SANDRINI é doutora e mestra em Letras pela Universidade Federal Do Espírito Sant (Ufes - 2017 e 2012). Tem especialização em Gestão Escolar Integradora: Supervisão, Orientação e Inspeção Educacional (2007) e especialização em Língua Portuguesa (1999). Possui graduação em Letras pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Colatina (1997). Atuou como Coordenadora do Ensino Fundamental, por sete anos, e do Programa de

Avaliação Básica do Espírito Santo, na Secretaria Municipal de Educação de Colatina. Foi professora da disciplina Mercado, Governo e Estado do curso de Pós-Graduação em Gestão Pública do Instituto Federal do Espírito Santo (campus Colatina), do qual é servidora concursada. Atualmente responde pela Direção de Ensino do referido campus. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação.

FABIANO DE OLIVEIRA MORAES possui Doutorado em Educação, Mestrado em Estudos Linguísticos, Licenciatura Plena em Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Espírito Santo e Licenciatura em Pedagogia pela UNESA. É professor adjunto da Universidade Federal do Espírito Santo, onde atua no Departamento de Linguagens, Cultura e Educação. Como escritor, publicou livros infantis pelas editoras: Cortez, Paulinas, Universo da Literatura, Universo dos Livros, Mazza, Franco, Nova Alexandria, IMEPH e Elementar, dois deles selecionados pelo MEC para o PNBE (2012 e 2014), tendo ainda um título premiado com o Selo Seleção Cátedra 10 (2017) da Cátedra de Leitura Unesco/Puc-Rio e outro selecionado pelo jornal Estadão como um dos melhores livros infantis de 2010. Publicou livros técnicos pelas editoras Vozes e Cortez, um dos quais concorreu ao prêmio Jabuti (2014). Participou de mesas-redondas, realizou apresentações artísticas como contador de histórias e ministrou oficinas no Brasil e no exterior. Idealizou e coordenou o Portal Roda de Histórias, recebendo por essas ações o Prêmio Culturas Populares 2007, pelo MinC. Participou da Oficina Brincando na Diversidade: Cultura na Infância (MinC), contribuindo com a elaboração de diretrizes e ações do Plano Nacional de Cultura.

FRANCIELLI NOYA TOSO possui graduação e mestrado em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira, atuando principalmente nos seguintes temas: Enrique Vila-Matas, Chico Buarque, literatura, literatura contemporânea e autoficção.

GIOVANNA CARROZZINO WERNECK é mestra em Letras pelo Instituto Federal do Espírito Santo, com a defesa e aprovação da dissertação intitulada **Violência contra Mulheres. Contribuições dos Quadrinhos de Henfil para a Formação do Leitor Crítico na Escola**. Especialista em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça (UFES), Educação, Pobreza e Desigualdade Social (UFES), Leitura e Produção de Texto (PUC/MG), Língua Portuguesa (Universidade São Camilo) e Terapia Comportamental (ITCR/Campinas). Possui graduação em Psicologia, pelo Instituto de Ensino Superior do Espírito Santo (2012), Letras - Português/Inglês, pela Universidade São Camilo (1995) e Direito, pela

Faculdade de Direito de Cachoeiro de Itapemirim (2000). Atuou como professora no Instituto de Ensino Superior do Espírito Santo (IESES/Multivix) (2014 a 2017), nos cursos de Psicologia, Direito, Administração e Sistemas de Informação. Atualmente, exerce na Multivix a função de professora do curso de Psicologia com a disciplina Psicologia Institucional. Tem experiência de 24 anos na Educação nas áreas de Gestão Escolar, Ensino Superior, Técnico, Médio e séries finais do Ensino Fundamental. Atua, principalmente, com os seguintes temas: Linguagens, Literatura, Estudos de Gênero, Direitos Humanos, Educação, Psicologia Clínica, Psicologia Escolar, Psicologia Jurídica, Revisão Textual. Professora da rede municipal de ensino de Cachoeiro de Itapemirim (ES), onde atua como efetiva desde 1998, com a disciplina de Língua Portuguesa, nas turmas finais do Ensino Fundamental.

JULIANA PEREIRA RAGETELES GOMES é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo e especialista em Informática na Educação pelo Instituto Federal do Espírito Santo. Atualmente é mestra em Educação na linha de pesquisa “Cultura, Currículo e Formação de Educadores” no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo e membro do grupo de pesquisa Pedagogia-Histórico-Crítica e Educação Escolar. Atua profissionalmente como professora das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, exercendo vínculo estatutário na Prefeitura Municipal de Cariacica.

JÚLIO DE SOUZA SANTOS graduou-se na licenciatura em Geografia (2006) e bacharelado em Geografia (2007) pela Universidade Federal do Espírito Santo. Fez mestrado (2010) e doutorado em Educação (2015) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma universidade. É professor do ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (campus Nova Venécia), onde leciona em cursos técnicos integrados ao ensino médio e ministra disciplinas para o curso de licenciatura em Geografia, além de orientar alunos de graduação em temas ligados ao ensino de geografia, à educação de jovens e adultos, à educação do campo, à formação de educadores. Compõe a Coordenação do Grupo de Pesquisa Educação e Cidadania, integra o Grupo de Pesquisa Culturas, Parcerias e Educação do Campo e participa em ações de ensino, pesquisa e extensão voltadas para a formação de educadores.

LARISSA O’HARA é licenciada em Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa (2012) e mestra em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo (2015). Possui especialização em Revisão de Texto (2014). Atualmente, cursa o doutorado em Letras também pela Universidade Federal do Espírito Santo, onde

trabalha como professora substituta junto ao Departamento de Linguagens, Cultura e Educação.

LEANDRA POSTAY é licenciada e mestre em Letras-Português pela Universidade Federal do Espírito Santo. Tem experiência na área de literatura brasileira, tendo atuado durante a Iniciação Científica principalmente nos seguintes temas: poesia marginal, literatura de testemunho, violência e história. No mestrado, dedicou-se à análise de *Lavoura arcaica*, de Raduan Nassar, a partir de uma perspectiva histórica orientada pelas teorias de Theodor Adorno, concentrando-se sobretudo no estudo do narrador em primeira pessoa e das figuras femininas que participam do romance. Atualmente, como doutoranda em Literatura Brasileira pela Universidade de São Paulo (USP), estuda patriarcalismo e violência em **S. Bernardo**, de Graciliano Ramos, **Lavoura arcaica**, de Raduan Nassar, e **Em câmara lenta**, de Renato Tapajós.

LOHAYNNE GOMES MELLO é pós-graduada em Educação Especial com ênfase em Deficiência Intelectual pela Faculdade da Serra e é graduada em Licenciatura em Letras/Português pela Universidade Federal do Espírito Santo.

LUCAS DOS PASSOS possui graduação em Letras-Português pela Universidade Federal do Espírito Santo (2010), mestrado em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo (2012) e doutorado em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo (2016). Atualmente é professor de Língua Portuguesa, Literatura e Latim e professor permanente do Mestrado Profissional em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo - campus Vitória. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira, atuando principalmente nos seguintes temas: Paulo Leminski, poesia brasileira (moderna e contemporânea), estudo do texto poético, humor e literatura de testemunho.

LUCIANA PIMENTEL RHODES GONÇALVES SOARES é Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2014), na linha de pesquisa História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais, e licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (2009). Atualmente é professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Centro de Educação Infantil Criarte da Universidade Federal do Espírito Santo.

LUZIMARA DE SOUZA CORDEIRO tem mestrado em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo, graduação em Letras Português pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Colatina (1999), especialização em Língua Portuguesa (2000) e especialização em Supervisão Escolar (2001). Tem experiência na

área de Educação, com ênfase em Língua Portuguesa, Literatura e em Supervisão Escolar. Já atuou como professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira da Educação Básica, como Pedagoga e, também, como Designer Instrucional de cursos na modalidade a distância. Atualmente é coordenadora de pós-graduação no Instituto Federal do Espírito Santo (campus Colatina) e tutora presencial do curso de Letras Italiano pela Universidade Federal do Espírito Santo.

MARIA AMÉLIA DALVI é licenciada e mestra em Letras e doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Realizou estágio pós-doutoral junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás (UFG), com períodos nas universidades de Coimbra, Minho, Kentucky, Purdue e SFA-Texas. Foi professora da educação básica (2003-2009) e, desde 2010, é professora da educação superior na Ufes, vinculada ao Departamento de Linguagens, Cultura e Educação e aos cursos de mestrado e doutorado em Educação e em Letras. Integra, na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Letras e Linguística (Anpoll), o GT Literatura e Ensino. Coordenou, na Ufes, Programa de Cooperação Acadêmica (Procad/Capes) com a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e a Universidade de Passo Fundo (2014-2018). Fundou e coordena o Grupo de Pesquisa (DGP/CNPq) Literatura e Educação (www.literaturaeeducacao.ufes.br) (2011 ao presente). É autora de **Drummond, do corpo ao corpus** (Edufes, 2009), **Drummond: a invenção de um poeta nacional pelo livro didático** (Edufes, 2011), **No cangote do Saci: lendas do Brasil** (Kondo Studio, 2018) e **Escrever, imprimir, ler: objetos culturais e literatura** (Edufes, 2018) e co-organizadora de **A crítica literária: percursos, métodos, exercícios** (PPGL, 2008), **Leitura de literatura na escola** (Parábola, 2013) e **Bravos companheiros e fantasmas: estudos críticos sobre o autor capixaba** (Edufes, 2014).

MARIANA PASSOS RAMALHETE é licenciada em Letras/Português e em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo, e tem especializações na área educacional. É doutoranda e mestra em Educação, vinculada à Linha de Pesquisa “Educação e Linguagens” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Filosofia e Linguagens da Ufes e do grupo de pesquisa interinstitucional Literatura e Educação, cuja página oficial é www.literaturaeeducacao.ufes.br. Trabalha como professora de Língua Portuguesa no Instituto Federal do Espírito Santo (campus Venda Nova do Imigrante), onde atua no Ensino Médio e na Licenciatura em Letras-Português.

MAX BUTLEN defendeu a tese **Les Politiques de lecture et leurs acteurs** (1980-2000), na Université Paris-5 e trabalha com leitura, ensino de cultura escrita, formação de leitores e formação e profissionalização de professores. Foi professor em diferentes instituições de formação de professores, junto ao Ministério da Educação e ao Ministério da Cultura, na França, atuando com foco nas práticas escolares de leitura e na configuração e uso das bibliotecas públicas escolares. No Brasil, assessorou ou atuou como visitante em diferentes universidades, tais como a Universidade de São Paulo, a Universidade Estadual de Campinas, da Universidade Estadual Paulista e a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Como diretor adjunto do Instituto de Formação de Professores de Versailles na Universidade de Cergy-Pontoise, Max Butlen coordenou a criação do mestrado “Ofícios do ensino, da educação e da formação”.

PATRÍCIA PERES FERREIRA NICOLINI é mestre em Cognição e Linguagem (2017) pela Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), com bolsa FAPERJ UENF. Possui Especialização Lato Sensu em Docência do Ensino Superior (2011), pelo Centro Universitário São Camilo e Graduação em Letras/Literatura (2009), também pelo Centro Universitário São Camilo. Leciona, como Professora Efetiva do Estado do Espírito Santo, a disciplina de Língua Portuguesa para alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, e é professora de Língua Portuguesa do Centro Educacional São Camilo.

PRISCILA DE SOUZA CHISTÉ LEITE possui doutorado e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. É graduada em Educação Artística pela Universidade Federal do Espírito Santo e em Pedagogia. Atualmente é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Na Educação Básica atua como professora do Proeja/Ifes ministrando aulas de Arte. No nível Stricto Sensu atua no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades como docente das disciplinas Metodologia de Pesquisa e Produção de Materiais Educativos. É líder do Grupo de Pesquisa “Artes Visuais, Literatura, Ciências e Matemática: diálogos possíveis”; e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação na Cidade e Humanidades. No Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática orienta projetos de pesquisa referentes à interface Ciência e Arte em diferentes espaços educativos. Participa do Mestrado Profissional em Letras orientando projetos de pesquisa que versam sobre as contribuições das Histórias em Quadrinhos para a Educação.

RAQUEL KRAUZER ALVES é graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo.

ROBSON LOUREIRO é professor associado da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Realizou o estágio pós-doutoral em Filosofia junto à School of Philosophy da University College Dublin, sob supervisão do Professor Dr. Brian O'Connor. Concluiu o Doutorado em Educação, linha de pesquisa Educação, História e Política do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, com período de estágio de doutoramento na School of Education e no Department of German da University of Nottingham. Suas áreas de interesse perpassam as relações entre Linguagens (cinema, música, literatura, teatro, artes plásticas) articuladas aos campos da Filosofia (ética, estética, filosofia da ciência), da Tecnologia, da Psicanálise e da Educação em diálogo com a Teoria Crítica da Sociedade. Organizou: **A Teoria Crítica volta ao cinema** (Edufes, 2017), **A Teoria Crítica vai ao cinema** (Edufes, 2010). É co-autor de **Indústria cultural e educação em tempos pós-modernos** (Papirus, 2003). Coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Filosofia e Linguagens do Centro de Educação da UFES.

SANDRA APARECIDA PIRES FRANCO possui Graduação em Letras, Graduação em Pedagogia e Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2003), Doutorado em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (2008) e Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2016). Tem experiência na área de educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Leitura e educação, ensino e aprendizagem, literatura, planejamento e teorias pedagógicas. É líder do Grupo de Pesquisa Leitura e Educação: práticas pedagógicas na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Faz parte do Grupo de Pesquisa Processos de leitura e Escrita: apropriação e objetivação. É professora adjunto do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. É coordenadora do Projeto OBEDUC: A práxis pedagógica: concretizando possibilidades para a prática pedagógica na Universidade Estadual de Londrina e bolsista OBEDUC e coordenadora do projeto A leitura e a sua relação conteúdo, forma e destinatário na Educação Básica.

SELSO VIEIRA FARIAS JÚNIOR fez o Mestrado em Letras, na área de concentração em Estudos Literários, pela Universidade Federal do Espírito Santo. Possui graduação em Letras Português/Inglês e suas Respectivas Literaturas pela Faculdade Capixaba de Nova Venécia (2008) além de possuir, em nível de pós-graduação lato-sensu, o título de especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (2009). Foi professor de língua inglesa na unidade Wizard de Nova Venécia e na SOEVE Evolução.

VIVIANNE FLEURY DE FARIA é doutora em Literatura Brasileira pela Universidade de Brasília (2007) e Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal de Goiás (UFG) (2000). É professora adjunta de Língua Portuguesa do CEPAE da UFG (2010). Desde 2002 integra o grupo de pesquisa Literatura e Modernidade Periférica, criado em 1999 por Hermenegildo Bastos. Atua também como produtora cultural, com três projetos de artes visuais aprovados pela Lei de Incentivo à Cultura. Desde 2013 cadastrou o Projeto de Pesquisa “Literatura no Ensino” e integra o quadro de pesquisadores da Rede Internacional de Escolas Criativa, criado pelo professor Saturnino de La Torre, da Universidade de Barcelona.

ZILDA ANDRADE LOURENÇO DOS SANTOS possui graduação em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1975), graduação em Português/Inglês e Literaturas pela Faculdade Machado de Assis, RJ (2002), mestrado em Linguística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2003) e doutorado em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo (2017). A pesquisa de doutorado está inserida na área de concentração de Estudos Literários, voltada para a linha Poéticas da Antiguidade à Modernidade, atendo-se, em especial, às produções da prosa na Literatura Latina no transcorrer do primeiro século d. C. A partir de um viés teórico da Análise do Discurso Francesa, de base enunciativa, e estudos da retórica, a tese tem como título: **O discurso constituinte como determinante no uso de tópoi e argumentos retóricos na construção das epístolas de Sêneca e Paulo.**

YNGRID KAROLLINE MENDONÇA COSTA é licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, campus de Marília (2014), e teve pesquisa de Iniciação Científica financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. Agora cursa Mestrado na mesma Universidade, com bolsa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Estuda temas acerca da Literatura Infantil, Leitura, Estratégias de Leitura e Formação de Leitores.

WALLAS GOMES ZOTELI cursou o Mestrado em Letras, sob a área de concentração em Estudos Literários, pela Universidade Federal do Espírito Santo. É licenciado em Letras, habilitado em Língua Portuguesa e Língua Inglesa e Respectivas Literaturas, pela Faculdade Capixaba de Nova Venécia (2007); além de possuir, em nível de pós-graduação lato-sensu, o título de especialista em Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (2010). É, desde 2012, professor de ensino básico, técnico e tecnológico do quadro permanente/

efetivo de servidores públicos do Instituto Federal do Espírito Santo (campus Guarapari), em regime de dedicação exclusiva, lecionando disciplinas da educação profissional de nível médio técnico [integrado/concomitante] relacionadas ao ensino de língua portuguesa, língua inglesa e leitura literária. Já atuou como professor tanto em caráter efetivo quanto temporário em escolas da rede pública estadual de educação básica, em turmas de ensino médio nas modalidades regular e Educação de Jovens e Adultos, entre 2008 e 2012, atuando em disciplinas afins às duas línguas de sua formação. Exercendo atividades como pesquisador, integra o grupo de pesquisa Núcleo Capixaba de Estudos em Pedagogia Social e Educação Profissional; e como estudante, o Núcleo do Estudos Literários e Musicológicos.

WOLMYR AIMBERÊ ALCANTARA FILHO possui graduação em Letras/Português pela Universidade Federal do Espírito Santo (2007), graduação em Comunicação Social/Jornalismo pela Universidade Federal do Espírito Santo (2000), Mestrado em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo (2009) e Doutorado em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo (2017). É professor titular da Faculdade Saberes, nos cursos de Letras e História, onde ministra as disciplinas Literatura Brasileira, Literatura Portuguesa, Teoria da Literatura, Literatura Infantil e Juvenil, Metodologia do Trabalho Científico e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e Literatura. É também professor efetivo de Língua Portuguesa da Secretaria do Estado da Educação do Espírito Santo desde 2008.

Esta obra foi composta nas tipologias Minion Pro/Cabin e foi impressa em papel
off-white® 80 grs./m², no verão de 2018.

As relações entre Literatura e Educação excedem, em muito, o trabalho pedagógico em sentido estrito. Isso porque entendendo “educação” conforme defini em artigo publicado na revista *Voz da Literatura: formação omnilateral do ser humano pelo desenvolvimento crítico de sua inteligência, emoção e sensibilidade em diferentes campos artísticos, científicos e filosóficos, visando à participação ativa e consciente na transformação das condições de vida humanas, em um contexto histórico e social complexo*. Assim compreendida, fica claro que possa ocorrer em espaços e tempos muito diversos, que podem ou não convergir com a escolarização formal e/ou com a formação universitária.

MARIA AMÉLIA DALVI

ISBN 978-85-5635-093-0



9 788556 350930

