



**INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES  
FACULDADE DE ESTUDOS DA LINGUAGEM  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**PAULO FRONTIN PIO DOS SANTOS**

**O LETRAMENTO LITERÁRIO: UM ESTUDO DE CASO COM INTERVENÇÃO  
PEDAGÓGICA NA ESCOLA LUÍS GUALBERTO PIMENTEL EM DOM ELISEU-PA**

**MARABÁ-PARÁ  
2016**

PAULO FRONTIN PIO DOS SANTOS

**O LETRAMENTO LITERÁRIO: UM ESTUDO DE CASO COM INTERVENÇÃO  
PEDAGÓGICA NA ESCOLA LUÍS GUALBERTO PIMENTEL EM DOM ELISEU-PA**

Dissertação apresentada ao Instituto de Linguística,  
Letras e Artes, da Universidade Federal do Sul e  
Sudeste do Pará (UNIFESSPA), como requisito  
parcial para a obtenção do grau de mestre, do curso  
de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS).  
Orientador (a): Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Simone Cristina Mendonça.

MARABÁ-PARÁ

2016

### **Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

**Biblioteca Josineide da Silva Tavares da UNIFESSPA Marabá PA**

Santos, Paulo Frontin Pio dos

O letramento literário: um estudo de caso com intervenção pedagógica na Escola Luís Gualberto Pimentel em Dom Eliseu-PA / Paulo Frontin Pio dos Santos; orientadora, Simone Cristina Mendonça. — 2016.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Campus Universitário de Marabá, Instituto de Linguística, Letras e Artes, Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Marabá, 2016.

1. Literatura - Estudo e ensino (Ensino fundamental) - Dom Eliseu (PA). 2. Leitura - Estudo e ensino. 3. Prática de ensino. 4. Literatura didática. I. Mendonça, Simone Cristina, orient. II. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. III. Título.

CDD: 22. ed.: 807

---

PAULO FRONTIN PIO DOS SANTOS

**O LETRAMENTO LITERÁRIO: UM ESTUDO DE CASO COM INTERVENÇÃO  
PEDAGÓGICA NA ESCOLA LUÍS GUALBERTO PIMENTEL EM DOM ELISEU-PA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em  
Letras da Universidade do Sul e Sudeste do Pará e avaliada pela seguinte banca:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Simone Cristina Mendonça.  
Orientadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elisa Cristina Lopes  
1º Examinadora

---

Prof. Dr. Dirlenvalder do Nascimento Loyolla  
2º Examinador

MARABÁ-PARÁ  
2016

## RESUMO

Esta dissertação investiga, de forma restrita à concepção de ensino, as abordagens e conceitos com que o texto literário tem sido escolarizado no ensino Básico em Dom Eliseu-PA, com vistas a promover o letramento literário do aluno. Para este fim, sua análise estruturou-se em múltiplas dimensões do ato da leitura que interferem no processo do letramento literário, considerando o caráter multifacetado do processo e as diferentes estratégias formuladas pelo leitor em função do tipo de texto. Em cada uma dessas dimensões lançou mão de um *constructo* teórico que permitisse, a *posteriori*, a aplicação de uma proposta de intervenção didática sobre o processo investigado, interligando teoria e prática. O cabedal teórico eleito para subsidiar esta análise concebe-se a partir da defesa da literatura e sua presença no currículo escolar por Cândido (2004), Compagnon (2009), Todorov (2010) e Jouve (2015), da perspectiva que a estética da recepção estabeleceu sobre a análise literária deslindada por Zilberman (1989), e desemboca na implementação da Sequência Expandida proposta por Cosson (2006 e 2014), convergindo com os estudos de Colomer (2007), como ferramentas para materialização de seus pressupostos de ensino.

**Palavras-chave:** Leitura e interpretação, Prática de Ensino, Estética da Recepção, Letramento Literário.

## **ABSTRACT**

This dissertation investigates, restrictively to teaching design, approaches and concepts from which the literary text has been schooled in basic education in Dom Eliseu-PA, in order to promote the literary literacy student. To this end, their analysis was structured in multiple reading act dimensions that interfere in literary literacy process, given the multifaceted nature of the process and the different strategies formulated by the reader, depending on the type of text. In each of these dimensions made use of a theoretical construct that allows a posteriori, the application of a proposed teaching intervention about the investigation process, linking theory and practice. The theoretical leather elected to support this analysis is conceived from the defense of literature and its presence in the school curriculum for Candido (2000), Compagnon (2009), Todorov (2010) and Jouve (2015), from the perspective that the aesthetics of reception set on the literary analysis unraveling by Zilberman (1989), and leads the implementation of the Expanded Sequence proposed by Cosson (2006 and 2014), converges with the studies of Colomer (2007), as tools for realization of their educational assumptions.

**Keywords:** Reading and Interpretation, Teaching Practice, Reception Aesthetics, Literary Literacy.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, Pai eternal de infinita bondade, por não considerar minha ignorância e permitir que até aqui eu chegasse;

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Simone Cristina Mendonça, minha orientadora, por acreditar mais em mim do que eu mesmo;

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elisa Cristina Lopes, pela riqueza dos conhecimentos transmitidos em suas observações;

Ao Prof. Dr. Dirlenvalder do Nascimento Loyolla, pela especial atenção ao meu trabalho de pesquisa;

A minha família, por quem insisto e sempre insistirei em dar o meu melhor;

Aos colegas de turma, aos quais não faltam humanidade nem solidariedade para com as dores e limitações do próximo;

Aos alunos sujeitos da pesquisa, pela dedicação desinteressada em participar desse trabalho;

À literatura, pelos laços de amizade incondicionais que ela estabelece com a alma humana;

Aos mestres que ao longo da minha vida tiveram sempre a preocupação de me humanizar por suas aulas;

Aos funcionários e docentes da UNIFESSPA, pela generosidade e prazer com que acolheram todos os alunos do PROFLETRAS;

À presidente Dilma Vana Rousseff, pela luta incansável em prol da democratização do meu país e da qualidade de seu ensino público.

A minha eterna professora Sirlene Loriato, pelas aulas contra as quais todo crime que cometi fora passional.

A meu amigo Danys Derquiam, pelos mútuos enxovalhos concessivos que só se permitem em uma amizade verdadeira.

A meu amigo Stênio Bezerra, um grande vendedor de sonhos.

A minha esposa Maria Ione, por ela existir em minha vida.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

ENEM	– Exame Nacional do Ensino Médio
DCNEM	– Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
LDB	-- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGP	– Escola Estadual de Ensino Médio Luiz Gualberto Pimentel
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	– Ministério da Educação e Cultura
OCEM	– Orientações Curriculares para o Ensino Médio
A1	– Aluno 1
A2	– Aluno 2
A3	– Aluno 3
A4	– Aluno 4
A5	– Aluno 5
A6	– Aluno 6
A7	– Aluno 7
A8	– Aluno 8
A9	– Aluno 9
A10	– Aluno 10
PCNEM	– Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PPP	– Projeto Político Pedagógico
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura
SEDUC/PA	– Secretaria de Estado de Educação do Pará
SINTEPP	– Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública do Pará
SISPAE	– Sistema Paraense de Avaliação Educacional
TECLE	– Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TIC	– Tecnologia de Informação e Comunicação
UEPA	– Universidade do Estado do Pará
UFPA	– Universidade Federal do Pará
UNIFESSPA	– Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
URE	– Unidade Regional de Ensino

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1. INFORMAÇÕES SOBRE O LOCUS E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....</b>	<b>23</b>
1.1 ASPECTOS GEOPOLÍTICOS E SOCIOCULTURAIS DA CIDADE DE DOM ELISEU-PA.....	23
1.2 ESTRUTURA, ORGANIZAÇÃO E CULTURA LETRADA DA ESCOLA LUIZ GUALBERTO PIMENTEL .....	28
1.2.1 O letramento literário a partir da biblioteca. <b>Erro! Indicador não definido.</b>	
1.2.2 O letramento literário a partir da sala de informática.....	31
1.2.3 O letramento literário a partir da sala de vídeo. ....	32
<b>2. PROCESSOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>34</b>
2.1 PERFIL E FORMAÇÃO LITERÁRIA DOS ALUNOS SUJEITOS DA PESQUISA .....	35
2.2 DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL .....	40
2.3 DA ENTREVISTA E DA APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIO.....	42
2.4 DO REGISTRO DE OBSERVAÇÃO E EXPOSIÇÃO DOS DADOS .....	43
<b>3. REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>44</b>
3.1 MODELIZAÇÃO DO GÊNERO LITERÁRIO.....	47
3.2 CONCEITO DE LETRAMENTO .....	53
<b>3.2.1 Letramento literário.....</b>	<b>57</b>
3.2.1.1 História do ensino literário no Brasil: do ensino gramatical ao letramento literário. ....	59
3.3 O PODER HUMANIZADOR DA LITERATURA NAS SOCIEDADES PÓS-LITERÁRIAS. ....	69
<b>3.3.1 Formação do leitor na sociedade pós-literária.....</b>	<b>75</b>
<b>3.3.2 O lugar da leitura literária na sociedade pós-literária.....</b>	<b>79</b>
<b>3.3.3 Os textos orais nas sociedades letradas .....</b>	<b>82</b>
3.4 A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO: ENFIM O LEITOR PROTAGONISTA.....	85
<b>4. A ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA.....</b>	<b>88</b>
4.1 O ENSINO DA LITERATURA À LUZ DA LEGISLAÇÃO NACIONAL .....	89
4.2 ANÁLISE DO PLANEJAMENTO ESCOLAR PARA O ENSINO DA LITERATURA NA E.E.E.M. LUIZ GUALBERTO PIMENTEL-PA.....	93
4.3 OS CIRCUITOS LITERÁRIOS ESCOLARES E EXTRAESCOLARES .....	97
<b>5. LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO .....</b>	<b>102</b>

5.1 DUAS CONCEPÇÕES DE LEITURA .....	103
5.2 LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS EM SALA DE AULA .....	105
<b>6. DO AUTOR AO LEITOR PELA OBRA: a trajetória da interpretação literária</b> .....	<b>114</b>
6.1 EM BUSCA DO SENTIDO PERDIDO: os mecanismos de significação na leitura literária segundo Tzvetan Todorov .....	115
<b>6.1.1 Sentido direto e sentido indireto</b> .....	<b>117</b>
6.2 EM BUSCA DO SENTIDO PERDIDO II: os mecanismos de significação na leitura literária segundo Vincent Jouve.....	121
6.3 LITERATURA E CULTURA: do homem, para o homem sobre o homem	123
<b>6.3.1 As três irmãs: entender, interpretar, explicar</b> .....	<b>136</b>
6.3.1.1 Para entender.....	140
6.3.1.2 Pré-textuais: informações e expectativas acerca da obra .....	142
6.3.1.3 Para interpretar .....	144
6.3.1.4 Para explicar .....	146
6.3.1.5 Do ponto de vista da psicanálise.....	147
6.3.1.6 Do ponto de vista da sociologia .....	148
6.3.1.7 Do ponto de vista da Geografia.....	149
6.3.1.8 Do ponto de vista da História .....	150
6.3.1.9 Do ponto de vista da teoria literária.....	150
<b>6.3.2 Análise literária e ensino</b> .....	<b>153</b>
<b>7. INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA</b> ..... Erro! Indicador não definido.	<b>4</b>
7.1 A LITERATURA VIABILIZANDO A VIDA .....	155
<b>7.1.1 Primeiro encontro: o pacto ficcional</b> .....	<b>157</b>
<b>7.1.2 Segundo encontro: liberdade de expressão</b> .....	<b>158</b>
<b>7.1.3 Terceiro encontro: niilismo juvenil</b> .....	<b>159</b>
<b>7.1.4 Quarto encontro: casamento versus felicidade</b> .....	<b>161</b>
<b>7.1.5 Quatro encontros: estrutura do teatro e do romance</b> .....	<b>161</b>
<b>7.1.6 Nono encontro: produções textuais</b> .....	<b>162</b>
<b>7.1.7 Décimo encontro: dicionário literário</b> .....	<b>164</b>
<b>7.1.8 Últimos encontros: os circuitos literários</b> .....	<b>165</b>
7.2 PLANOS DE ENSINO .....	166
<b>7.2.1 Resultados de ensino</b> .....	<b>169</b>
<b>ALGUMAS CONSIDERAÇÕES</b> .....	<b>170</b>

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>173</b>
<b>ANEXOS E APÊNDICES.....</b>	<b>177</b>

## INTRODUÇÃO

As memórias de meu letramento literário me remetem inicialmente a minha infância e estão intimamente mais ligadas aos aspectos emotivos com que me relacionava com os textos, do que propriamente com a capacidade cognitiva que desenvolvi a partir das leituras que fazia, mas, sobretudo, elas estão ligadas à paixão e à necessidade em mim latente por ler ficção.

A ausência de leituras para fruição de obras literárias no ensino primário dos anos 80 - na época, ainda norteado pelas concepções behavioristas<sup>1</sup>-, era por mim compensada pela leitura de centenas de gibis que eu colecionava e já os lia antes mesmo de dominar completamente os códigos e convenções da língua escrita.

À medida que crescia, porém, sentia necessidade de acompanhar narrativas na literatura que se aproximassem mais de minhas experiências de vida, que falassem mais alto às expectativas que eu tinha quanto aos temas fundamentais da existência humana, o amor, a morte, a liberdade, o trabalho, a amizade, a felicidade, etc.

Entretanto, o máximo de contato com a literatura que eu conseguia no antigo ensino ginásial era alguns fragmentos de obras nos livros didáticos atrelados a questionários com várias perguntas sobre a estrutura da língua portuguesa que pouco ou nada diziam acerca do que eu procurava.

Refugiei-me, então, novamente nas leituras extraescolares, agora de *Best Sellers*, os quais, de forma geral, eram adaptações de roteiros de produções cinematográficas estrangeiras como “Gente como a gente”, “Tubarão”, “Laços de Ternura”, “Sociedade dos poetas mortos”, etc.

---

<sup>1</sup> *Behaviorismo*, também conhecido como comportamentalismo, é uma área da psicologia, que tem o comportamento como objeto de estudo. O *behaviorismo* surgiu como oposição ao funcionalismo e estruturalismo, e é uma das três principais correntes da psicologia, juntamente com a psicologia da forma (Gestalt) e psicologia analítica (psicanálise). No âmbito da educação, o *behaviorismo* remete para uma alteração do comportamento dos elementos envolvidos no processo de aprendizagem, sendo que essa mudança nos professores e alunos poderia melhorar a aprendizagem. Para Watson, a educação é um importante elemento capaz de transformar a conduta de indivíduos. Além disso, Watson acreditava que com os estímulos específicos, era possível "transformar" e "moldar" o comportamento de uma criança, para que ela pudesse exercer qualquer profissão por ele escolhida. Disponível em <<http://www.significados.com.br/behaviorismo/>> visitado em 08 de março de 2016, às 10 horas e 35 min.

Finalmente, no Ensino Médio, uma professora de língua portuguesa entrou na sala com uma caixa cheia de romances da literatura brasileira e os distribuiu entre os alunos para que lessem e apresentassem a trama resumida em um seminário.

Aquele ato inusitado, principalmente por se tratar do ensino noturno, modificou todas as concepções que eu possuía sobre o ensino da literatura até então, pois a liberdade para fruir o texto, - no meu caso fora o romance “A moreninha” de Joaquim Manoel de Macedo-, e poder externar todos os sentidos que eu evocava na leitura da obra, sem a “sombra” limitadora dos questionários e das interpretações prévias, me fez enxergar a riqueza potencial da disciplina de literatura para a formação escolar.

Abandonar meu sonho de cursar História e ingressar no curso de Letras foi consequência daquela proposta pedagógica que infelizmente não se repetiu até o fim do ensino secundário.

Três anos depois, no curso de Letras, transcrevendo aquela experiência literária do Ensino Médio, assim como o faço agora nesta dissertação, pude mesmo lembrar que apenas para mim e outros dois colegas de sala, a leitura livre do texto literário fora entusiasmante, os demais alunos da sala padeciam com aquela abordagem, principalmente por não terem o hábito da leitura e conseqüentemente não dominarem aspectos básicos dos códigos e convenções de nossa língua escrita. Isso os impossibilitava de atribuir sentidos mais profundos ao discurso literário, de fruir a literatura e, por conseguinte, de avançarem em seu letramento literário.

Segundo Neves (2002, p.226), o objetivo fim do ensino da língua é preparar o educando para seu uso em situações de interação efetiva nas diversas instâncias de comunicação social, isto é, o letramento.

Essa concepção pragmática da língua suplanta o antigo pressuposto de que a capacitação comunicativa do indivíduo é automaticamente posterior à sua alfabetização, ou seja, que esta ocorrerá inevitavelmente após o domínio dos códigos e convenções do sistema linguístico de sua língua materna.

Neste novo contexto, o do letramento, o conceito de alfabetização, outrora bem abrangente, passa a se restringir apenas à aquisição dos códigos do sistema linguístico e a alfabetização torna-se apenas a ferramenta que possibilita a construção do discurso que, por sua vez, se materializa socialmente por meio de

padrões relativamente fixos de enunciados, os gêneros textuais, segundo (Bakhtin, 2003, p. 262).

O letramento literário que esta pesquisa pretende examinar no ambiente escolar não se exclui dessa dinâmica comunicativa, o ensino do texto literário deve considerar suas instâncias de uso, a materialização dos seus discursos em gêneros textuais (literários) e a comunicação entre seus interlocutores, sem, contudo, perder de vista as particularidades que fazem da literatura um fenômeno discursivo *sui generis* e que, portanto, requer um tratamento diferenciado dos demais gêneros no âmbito do ensino.

Ao iniciar a docência, o conhecimento empírico do processo de ensino-aprendizagem da literatura determinou minha prática pedagógica nas escolas de Ensino Fundamental por meia década, entre os anos de 2002 e 2007, em que me apropriava dos fragmentos dos textos literários nos livros didáticos ou das obras integrais fornecidas pelo programa do Governo Federal denominado “literatura em minha casa”<sup>2</sup> para ensinar gramática, pois considerava o domínio da língua como etapa imprescindível para a fruição literária.

Em 2008, por uma modificação na grade curricular, a disciplina de literatura se desatrelou do ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental das escolas de Dom Eliseu e os professores que se consideravam mais aptos, inclusive eu, foram lotados e assumiram as aulas da “nova” disciplina.

Quão grande foi a surpresa em percebermos, no momento do planejamento bimestral, que nós, professores de literatura do Ensino Fundamental, simplesmente desconhecíamos o objeto de ensino específico do fenômeno literário.

Este impasse fora momentaneamente resolvido quando se decidiu aderir - com algumas modificações quanto às obras abordadas e aos métodos de ensino -, à proposta curricular do Ensino Médio no qual alguns de nós trabalhávamos.

Todavia, suspeitávamos de uma inconformidade na adaptação do processo, os resultados de letramento literário não surgiam, então, cada professor

---

<sup>2</sup> Material direcionado ao atendimento dos docentes do Ensino Fundamental, das escolas públicas participantes do Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – Programa Parâmetros em Ação. As escolas foram contempladas com um acervo composto de materiais didático-pedagógicos, tendo como propósito apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação. Os acervos eram compostos de: Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, de 5ª a 8ª séries. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-historico>>, visitado em 08 de Março de 2016, às 10 horas e 45 min.

passou a estruturar sua prática em concepções individuais e experimentações pedagógicas isoladas, das quais, quando conseguiam relativo êxito, compartilhavam em conversas informais suas conquistas.

Nesse íterim, entre uma e outra experimentação pedagógica, segui na busca por respostas sobre questões fundamentais para minha prática docente: qual o objeto de ensino da literatura? Quais obras utilizar no processo? Quais objetivos devo traçar para minhas aulas? Como promover o letramento literário na escola pública?

Algumas certezas também surgiram dessa busca;

- A escola é a principal agência de letramento literário no Brasil, influenciando desde o gosto do educando – por meio da escolha do cânone escolar, do gênero predominante deste cânone –, até o juízo de valor que este educando forma acerca da literatura – com base no discurso do professor e a organização da escola em promover circuitos literários;
- O letramento literário promovido pela escola, na maioria dos casos, não forma leitores de literatura para além dos muros da escola, entre outros motivos, porque omite na abordagem de seus textos a fruição literária experimentada pelo aluno em suas práticas sociais por seu letramento vernacular<sup>3</sup>;
- Os leitores contumazes de literatura não demonstram o mesmo interesse pelo texto literário quando o mesmo é inserido no contexto escolar por meio das abordagens pedagógicas tradicionais.

Entre certezas e dúvidas, obtive o meu ingresso no Curso de Mestrado Profissional em Letras –PROFLETRAS – e creio que a pesquisa que aqui se segue, são passos decisivos no sentido de obter respostas para meus questionamentos sobre minha prática docente, possibilitando que eu possa intervir na mesma no sentido de fomentar o letramento literário na comunidade de Dom Eliseu-PA.

Esta dissertação se estrutura, portanto, em uma pesquisa-ação e considera que a teoria da “estética da recepção” constitui um cabedal teórico que vai

---

<sup>3</sup> Termo cunhado pelos autores, Mirian Hisae Yaegashi *Zappone* e Ibrahim Alisson Yamakawa (2013), em “Letramento Dominante x Letramento Vernacular e suas Implicações para o Ensino da Literatura”.

ao encontro do que se propõe para o letramento literário do educando, tendo essa teoria formado um *constructo* abrangente a partir das intercessões de seus pressupostos com:

- os conceitos da Fenomenologia<sup>4</sup>, (HEIDEGGER, 2011, p. 22), para quem “Filosofia não se pode e não se deve definir, filosofia só se pode vivenciar”;
- as bases teóricas da crítica Marxista em sua relativa contemplação do leitor na ressignificação do texto, entretanto existe uma distinção, pois para (JAUSS, 1994) a literatura não é a representação da história das lutas sociais como o é para o Marxismo;
- as concepções sociointeracionistas<sup>5</sup> da língua em Bakhtin (2003);
- a concepção de “Horizonte” que Gadamer utilizou para renovar o Hermetismo<sup>6</sup>; e
- outras teorias pelas quais autores como Hans Robert Jauss (1994), Iser (1996), e demais teóricos têm constituído um novo panorama para as análises literárias com foco no leitor, (ZILBERMAN, 1989, p. 08-16).

Os questionamentos e hipóteses aventados nesta pesquisa-ação sobre o ensino da literatura originam-se da experiência do pesquisador enquanto aluno no Ensino Médio e Superior, bem como da sua própria prática de ensino enquanto professor de literatura no Ensino Fundamental e Médio, prática em que comumente se debatia acerca da principal dúvida sobre as dimensões do seu objeto de ensino: o que devo ensinar quando ensino literatura nas escolas públicas?

---

<sup>4</sup> A fenomenologia busca um *plano de fundo*, um *horizonte* para apoio de sua perspectiva ontológica, perspectiva em que o ser que vive é que atribui significado às experiências vividas, cabe ao pesquisador “compreendê-lo em sua facticidade e transcendência, levando em consideração o emaranhado de toda trajetória histórica” (BRUNS, 2005, p. 70).

<sup>5</sup> Com bases no dialogismo, Bakhtin (2000, 2004) afirma que a linguagem é um fenômeno social, construída por interações comunicativas, e a Linguística da Enunciação expressa a materialização destes pressupostos segundo Travaglia (2003) e Morato (2004).

<sup>6</sup> A compreensão não se resume na literatura a refletir uma estética, ela ultrapassa o historicismo, compreender tampouco é fazer diferenciação estética. O Hermetismo não é arbitrário e o discurso da obra literária suplanta o horizonte subjetivo da interpretação do autor e do leitor, separa a obra de sua essência original a cada nova leitura.

Ensina-se, grosso modo, a história da literatura; ensina-se a estética difundida pelas academias literárias; ensina-se o contexto histórico de produção da literatura; ensina-se a arquitetura linguística da obra literária; ensina-se o valor cultural da literatura; ensina-se o nível de literariedade das obras; ensina-se a fruir o texto literário; ensina-se o uso social do texto literário; comparam-se qualitativamente diferentes obras literárias; analisa-se a influência da obra literária no leitor; faz-se do texto literário um mote para trabalhar a gramática e os valores morais de uma época; ensina-se até a biografia dos escritores literários. Mas afinal, qual é o real objeto de ensino da literatura?

Por essa perspectiva complexa de escolarização da literatura, esta dissertação considerou as seguintes dimensões capitais no processo de escolarização e letramento: os textos elencados para o ensino, a recepção do aluno e por último, mas não menos importante, a prática de leitura de textos literários.

Importa ainda, para efeito de coerência da pesquisa, distinguir as peculiaridades do texto poemático<sup>7</sup>, a fim de que as intercessões estruturais e estéticas com outros gêneros literários não causem equívocos conceituais sobre o objeto pesquisado e, para este fim, separou-se um capítulo em que o gênero será modalizado.

Para verificar como anda o ensino de literatura neste amálgama de concepções teóricas e, mais propriamente, como anda o letramento literário promovido pelo ensino nacional, lançou-se mão de um estudo de caso nas séries iniciais do Ensino Médio de Dom Eliseu-PA, nas turmas de primeiro ano e, com base em seus resultados, propôs-se uma intervenção pedagógica no planejamento e prática de ensino da literatura.

É preciso levar em conta que, nas escolas pesquisadas, a literatura é ministrada como disciplina separada do ensino de língua portuguesa, fato que nos permite negar previamente a hipótese de que o ensino de textos literários, especificamente no caso desta escola, sirva de pretexto para o ensino de gramática, conforme aponta Marisa Lajolo (2001), pois tal prática não possui nenhuma sustentação neste contexto situacional.

---

<sup>7</sup> Poemático: vocábulo oriundo do grego 'Ποιημτικός'. No Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa é um qualificador que relaciona seu determinado às características próprias de poema.

Britto (2003, p. 113) adverte que ao pensar a literatura precisamos “pensar a dimensão do objeto artístico, enquanto lugar em que o sujeito que experimenta a arte, encontra nela um espaço para construir sua identidade, e não como um objeto de consumo para divertir-se”, evidenciando que tanto a literatura quanto a arte possuem uma justificativa comum para constarem no currículo escolar: os efeitos de humanização produzidos no indivíduo, nas possibilidades que lhes ofertam de autoconhecimento e de autoafirmação enquanto ser humano.

Trabalha-se, nesta pesquisa-ação, com a ideia de que as peculiaridades que caracterizam o texto literário com estes efeitos humanizadores se encontram em sua estrutura, em seu discurso, no uso social de seus textos e no *status* cultural histórico de que se reverte sua produção, sendo o texto poemático, em comparação aos demais textos literários em prosa, um gênero em que mais facilmente se verificam estas distinções, uma vez que este: (i) se diferencia, na maioria dos casos, de um texto não literário pela estrutura em versos e estrofes; (ii) possuem discursos com mais possibilidades de ressignificações; (iii) possuem uma liberdade de criação que lhe possibilita infringir incólume os padrões formais da língua; (iv) evidencia uma subjetividade latente e (v) recebem um tratamento estético apurado.

Assim estruturada, esta pesquisa-ação será composta das etapas do processo científico que lhe garantam a compreensão sistemática da forma como se dá o letramento literário nas séries finais do Ensino Fundamental e séries iniciais do Ensino Secundário em uma escola pública de Dom Eliseu-PA, a saber: (i) a delimitação do objeto de estudo; (ii) a aquisição de cabedal teórico relevante ao assunto; (iii) a seleção dos mecanismos de pesquisa apropriados a coleta dos dados qualitativos; (iv) o processamento dos dados coletados da pesquisa com explanação crítica e sistematizada das informações; (v) a produção e aplicação de metodologia para intervenção no processo de ensino-aprendizagem; (vi) a construção de reflexões acerca dos efeitos pretendidos e alcançados pela intervenção.

Esta pesquisa-ação defende ainda que são impreteríveis ao letramento literário na escola, tanto o acesso aos gêneros literários veiculados socialmente por mídias, inclusive anos espaços que compõem as Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC's, quanto à capacidade de decodificação consolidada do nosso sistema alfabético dentro das convenções de nossa língua, como se observa em Cagliari (1993, p. 150):

O leitor deverá em primeiro lugar decifrar a escrita, depois entender a linguagem encontrada, em seguida decodificar todas as implicações que o texto tem e, finalmente, refletir sobre isso e formar o próprio conhecimento e opinião a respeito do que leu. A leitura sem decifração não funciona adequadamente, assim como sem a decodificação e demais componentes referentes à interpretação, se torna estéril e sem grande interesse. (CAGLIARI, 1993, p. 150).

Todavia, a estrutura de nossa educação sofre ainda em consolidar no Ensino estes dois pilares de sustentação do processo de letramento, a alfabetização e o acesso à diversidade de gêneros textuais que circulam socialmente, pontos capitais para o dito “fracasso escolar<sup>8</sup>” tão alardeado pela imprensa brasileira.

Focalizando a socialização da literatura, temos a escola como a principal agência fomentadora de sua difusão, logo esta se constitui como principal responsável por sustentar o legado literário nacional, elevando o texto literário ao *status* de monumento cultural diante de uma sociedade letrada e tecnológica.

Entretanto existe um *déficit* registrado na aprendizagem dos jovens estudantes brasileiros em relação às competências linguísticas básicas que deveriam dominar, considerando a série e a idade em que se encontram, fator que justifica qualquer preocupação dos meios acadêmicos e entes governamentais acerca de qualquer processo de letramento empreendido nas escolas do país.

Os municípios brasileiros, em geral, são os que costumam apresentar os dados mais preocupantes. Como se vê na pesquisa do IDEB no município de Dom Eliseu, *lócus* da pesquisa deste trabalho, em que não se apresentou avanço para o desempenho dos alunos em linguagem entre os anos de 2011 e 2013 nas séries finais do Ensino Fundamental e a pontuação de 3,5 em 2015 aumenta a distância para a meta estabelecida pelo Governo Federal.

---

<sup>8</sup> A psicopedagoga Nadia Aparecida Bossa que faz parte do grupo de pesquisa de neuropsicologia do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, como exemplo, publicou texto em que afirma, entre outras coisas que “O fracasso escolar é o fracasso do próprio sistema de ensino” e “de cada quatro alunos que concluem o Ensino Fundamental, três saem do Ensino Fundamental sem saber ler ou escrever”. Disponível em <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/05/fracasso-escolar-e-o-fracasso-do-sistema-educacional-diz-especialista.html>> Visitado em 10 de Setembro de 2016, às 13 horas e 37 min.

Quadro 01: resultados do IDEB para as séries finais do Ensino Fundamental

8ª série / 9º ano	IDEB observado				
Município †	2007	2009	2011	2013	2015
DOM ELISEU	3.0	3.2	3.3	3.3	3.5
META PROJETADA	2.8	3.0	3.2	3.6	4.0
DIFERENÇA	+0.2	+0.2	+0.1	-0.3	-0.5

Tabela adaptada do site: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/> visitado em 10/09/2016 às 13h37m.

Nessa realidade educacional do município, se letramento é de fato o fenômeno mensurado pelo IDEB, vê-se claramente uma relação de causa e consequência entre o quadro com os índices das séries finais do Ensino Fundamental e o quadro com os índices de letramento do Ensino Médio a partir do ano de 2010, atingindo ambos os níveis de ensino um decréscimo alarmante no que se refere às competências linguísticas dos seus alunos.

Quadro 02: resultados do IDEB para as séries finais do Ensino Médio

Ensino Médio	IDEB observado				
Município †	2007	2009	2011	2013	2015
DOM ELISEU	2.3	3.0	2.8	2.7	3.0
META PROJETADA	2.7	2.7	2.9	3.2	3.5
DIFERENÇA	-0.4	+0.3	-0.1	-0.5	-0.5

Tabela adaptada do site: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/> visitado em 10/09/2016 às 14h22m.

Logo, o discurso em prol do letramento se agiganta nos centros acadêmicos, entes responsáveis por preparar a mão de obra e, conseqüentemente, por pensar o Ensino Básico enquanto fator de desenvolvimento social e humano no país, concatenando com estas finalidades, Dolz e Schneuwly (1996) explicam que:

[...] uma proposta de ensino/ aprendizagem organizada a partir de gêneros textuais permite ao professor a observação e a avaliação das capacidades de linguagem dos alunos; antes e durante sua realização, fornecendo-lhe orientações mais precisas para sua intervenção didática. Para os alunos, o trabalho com gêneros constitui, por um lado, uma forma de se confrontar com situações sociais efetivas de produção e leitura de textos e, por outro, uma maneira de dominá-los progressivamente. (DOLZ E SCHNEUWLY 1996, p. 31).

Se o ensino da Língua encontra novas possibilidades de instrumentalização, por meio do ensino dos gêneros textuais que circulam socialmente, a *praxe* escolar deve ser pautada na apresentação destas estruturas, no diálogo com os seus discursos, no exame de suas linguagens, portanto, lançar luzes teóricas sobre práticas desta nova metodologia faz-se imprescindível para o desenvolvimento desta pesquisa-ação.

É aceitável afirmar que o letramento literário contribui de forma ímpar para consolidar o processo de letramento, pretendido pelo Ensino Médio, e o texto literário, repositório peculiar dos discursos afetivos do homem, imbuído de uma linguagem em que ora se faz subjacente, ora se faz evidente os desígnios da alma humana, é fio nada insignificante da tessitura em que se tramam as instâncias de comunicação nas sociedades modernas.

Logo, segue-se esta pesquisa-ação com o objetivo de construir e aplicar formas de operacionalizar o letramento poético do educando por intervenções pedagógicas constituídas a partir de teorias literárias e educacionais com concepções interacionistas do ensino da língua.

Convergem para que esta pesquisa-ação alcance seus objetivos, os discursos sobre:

- Gênero textual e literário: conceituação e delimitação do gênero literário em suas dimensões estruturais e discursivas - Bakhtin (2003), Marcuschi (2000 e 2001), Terra (2014) e Lajolo (2001 e 2004);
- Letramento e letramento literário: compreensão das dimensões sociointeracionistas do discurso literário - Cosson (2006 e 2014), Rojo (2004), Soares (2003), Zappone (2013).
- Estética da recepção: história e pressupostos - Hans Robert Jauss (1994), Zilberman (1989)
- Leitura e leitura do texto literário: conceituação do processo, registro de práticas escolares e vernáculas com o texto literário –Iser (1996), Jouve (2015), Lajolo (2001 e 2004) e Zappone (2007).
- Literatura: teoria, crítica e ensino - Eagleton (1997 e 2011), Abreu (2006), Cândido (2004), Colomer (2007), Compagnon (2009) e Todorov (2010 e 2014).

A essa lista de autores supracitados foram acrescentados outros pensadores que contribuíram de forma direta ou indireta para o debate acerca dos pressupostos teóricos constituídos ao longo de séculos sobre o fazer literário e sobre o seu ensino, autores cuja relevância de suas obras seja auspiciosa para consolidar as práticas defendidas por esta pesquisa-ação.

Com base no cabedal verificado, então, se dará a intervenção pedagógica pela qual se pretende discutir o letramento literário nas séries finais do Ensino Fundamental e séries iniciais do Ensino Médio, por meio do conhecimento das especificidades do gênero, da linguagem e do discurso literário.

## 1. INFORMAÇÕES SOBRE O *LOCUS* E SOBRE OS SUJEITOS DA PESQUISA

A ressignificação do texto literário leva atualmente em conta dois componentes historicamente negligenciados no ensino da literatura: o leitor e o seu contexto cultural.

Não se há mais de pensar em uma atividade de análise e interpretação literária que busque o sentido imanente do texto, priorizando por esta perspectiva o autor, o contexto de produção e a estrutura da linguagem.

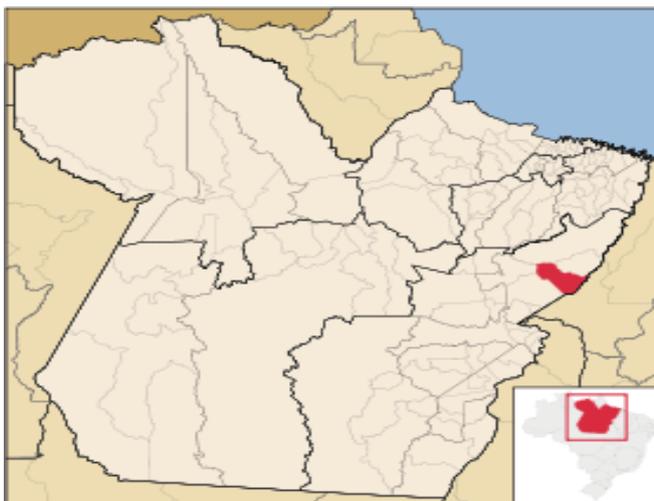
As mais recentes pesquisas sobre o fenômeno literário e seu ensino propõem ao educador perscrutar o sujeito leitor e seu ambiente a fim de reconhecer, no processo de atribuição de sentidos ao texto literário, seus traços individuais e socioculturais, portanto leva-o a buscar conhecer quem é o seu aluno e como sua comunidade se envolve e desenvolve com e por meio da literatura.

### 1.1 ASPECTOS GEOPOLÍTICOS E SOCIOCULTURAIS DA CIDADE DE DOM ELISEU-PA.

A Cidade de Dom Eliseu está situada às margens da BR 222, no Estado do Pará (PA) e pertence a microrregiões de Paragominas, tendo Código de Endereçamento Postal (CEP): 68633-000, e Fuso horário UTC - 03:00. Foi emancipada em 10 de maio de 1989, por meio da Lei nº 5.450, passando, então, à condição de Município.

A cidade não apresenta ainda traços próprios da cultura popular que se manifestem significativamente nas interações sociais entre seus munícipes. Isso se deve, principalmente, pelo fato de que sua população, que possui um total de 56.398 habitantes, espalhados em um território de 5.268,815 km quadrados, é formada por levas de imigrantes oriundas das mais distintas regiões do país e que se instalaram nessa região a partir da década de 1970.

Imagem 01: Mapa do Estado do Pará destacando localização do Município de Dom Eliseu



Fonte: ABREU, 2014.

Inicialmente essa região chamava-se Fellinto Muller, um distrito da Macrorregião do município de Paragominas que era politicamente responsável por sua administração.

Imagem 02: Mapa do Município de Dom Eliseu e cidades vizinhas.



Fonte: ABREU, 2014.

O ponto em comum entre a maioria das famílias que migraram para Dom Eliseu era o objetivo pelo qual se instalaram no município; a busca por trabalho. Essa realidade ficou registrada na letra do hino municipal:

*Brasileiros de todos os rincões*  
*Aqui vieram para poder trabalhar*  
*Dom Eliseu, teu futuro é o progresso*  
[...]  
*Vamos todos lutar por nossa terra*  
*Unidos em um só ideal*  
*Liberdade, justiça e progresso,*  
*Nossos filhos, sempre, sempre vão herdar.*  
[...]  
*Ao jovem dom-eliseuense*  
*Que é a nova geração*  
*Fusão de todo sangue brasileiro*  
*Oriundos de toda a nação.*

O total de 18.803 habitantes vivendo na zona rural faz a base econômica municipal ser predominantemente agropecuária, segundo o IBGE (2015), que também aponta a atividade comercial em desenvolvimento, entretanto o setor industrial representa apenas uma fatia insignificante do PIB local e isto permite antecipar que o fluxo comercial se concentra na saída de produtos *in natura* e na entrada de produtos industrializados no município.

Uma das características do meio rural que em Dom Eliseu abriga 1/3 da sua população é o escasso contato que seus moradores estabelecem com a cultura escrita, o que limita relativamente o letramento do aluno oriundo desse setor em que às interações sociais ocorrem predominantemente por meio da linguagem oral, realidade que, entretanto não exclui o indivíduo do contato com a literatura oral e popular, inclusive produzida pela própria comunidade rural e incorporada as suas práticas culturais.

Acerca da parcela urbana da população, alguns apontamentos podem ser bastante esclarecedores quanto à formação da cultura letrada dos munícipes dom-eliseuenses:

- A única biblioteca pública municipal não escolar da cidade foi fechada pela atual gestão política;
- Nenhuma tentativa da iniciativa privada de estabelecer uma banca de revista no município vingou até os dias de hoje;

- Não existe comercialização de jornais e revistas na cidade, salvo a assinatura que alguns poucos munícipes fazem de impressos periódicos;
- A difusora local atua em caráter exclusivamente informativo e comercial, excluindo-se do debate sobre o contexto sociocultural da população;
- A construção do teatro municipal iniciou-se na década de 1990 e nunca foi concluída;
- A atual gestão política municipal devolveu os recursos que o MEC destinou para a construção de um polo universitário no município;
- Não existem livrarias na cidade nem qualquer estabelecimento que comercialize exclusivamente livros literários físicos.

Apesar de possuir 2/3 de seus munícipes na zona urbana, esse fato não modifica significativamente a relação dos mesmos com a escrita, se comparados aos munícipes da zona rural, isto porque uma parte significativa dos jovens estudantes dos centros urbanos é oriunda das zonas rurais de Dom Eliseu e de regiões rurais vizinhas.

É possível antecipar destes apontamentos, que entre os munícipes de Dom Eliseu predomina a comunicação ágrafa, no que concerne ao manejo dos discursos nas práticas sociais, isto é, praticamente não se faz uso da escrita nos espaços de interação verbal, fato que atribui um deferimento ainda maior ao uso de textos orais no processo de letramento do aluno dom-eliseuense dentro do sistema de ensino local.

Outro fator determinante sobre o letramento no município foi a ascensão e massificação, a partir do ano de 2005, da comunicação por meio de redes sociais acessadas via celular (*WhatsApp, Facebook, Instagram, Orkut, etc.*), tecnologia cujos efeitos no letramento possuem dimensões negativas e positivas que ainda não foram esclarecidas a contento pelos estudiosos da língua que se dividem quanto ao seu potencial de uso na educação.

Sobre a literatura, a ação dessas tecnologias de comunicação, segundo Colomer (2007):

Também eram diferentes, porque pertenciam agora a uma sociedade que baseava seu funcionamento no uso intenso e variado da palavra escrita,

havia desenvolvido uma grande presença dos meios de comunicação e evoluía em direção a uma crescente implantação de novas tecnologia (...) Além de outras funções, como a de entreter e de informar, que estiveram a cargo da literatura em outras épocas, foram assumidas pelos meios de comunicação de massas e pelas novas tecnologias. (COLOMER, 2007, p. 22).

A partir de então, a literatura começa a adaptar-se a linguagem midiática nas relações sociais, tanto em Dom Eliseu como em toda sociedade contemporânea e essa transição de hábitos sociais precisa ser plenamente conhecida pela escola, pelo educador.

Calvino (2001) reconhece importância da literatura em favor da comunicação entre os homens nessa era tecnológica, e dentre suas propostas para um novo milênio, explica:

Dado que me propus em cada uma destas conferências recomendar ao próximo milênio um valor que me seja especialmente caro, o valor que hoje quero recomendar é precisamente este: numa época em que outros *media* triunfam, dotados de uma velocidade espantosa e de um raio de ação extremamente extenso, arriscando reduzir toda comunicação a uma crosta uniforme e homogênea, a função da literatura é a comunicação entre o que é diverso pelo fato de ser diverso, não embotando mas antes exaltando a diferença, segundo a vocação própria da linguagem escrita. (CALVINO, 2001, p. 58).

Assim, é possível falar em função social da literatura, em seu poder de afetação sobre todo homem, sobre o educando onde quer que esteja, quem quer que seja, um ser comunicativo que melhora a partir de seu encontro com a literatura.

## 1.2. ESTRUTURA, ORGANIZAÇÃO E CULTURA LETRADA DA ESCOLA LUIZ GUALBERTO PIMENTEL.

Primeiramente é preciso registrar que esta pesquisa teve início na E.M.E.F Manoelito Sande de Andrade, que no mês de setembro de 2015, selecionou alunos do nono ano e da oitava série para seu Projeto de Intervenção Pedagógica.

Porém os meses que se seguiram não possibilitaram o término das atividades que duraram até junho de 2016. Fora preciso, então, acompanhar esses

alunos até o Ensino Médio e dividi-los em dois grupos por causa dos diferentes turnos em que se matricularam.

Nesse contexto, parte significativa das atividades foi desenvolvida na E.E.E.M. Luiz Gualberto Pimentel, única escola pública de Ensino Médio do município e que possui em seu imobiliário: 12 salas de aula, uma biblioteca, uma sala de vídeo, uma sala da diretoria, uma sala de supervisão pedagógica, uma sala de arquivo morto, uma sala de almoxarifado, uma dispensa para merenda escolar, uma dispensa de produtos de limpeza, uma cozinha, dois banheiros para alunos, dois banheiros para professores, um banheiro para o pessoal de apoio, uma secretaria, um laboratório, uma estúdio de rádio escolar, uma dispensa para materiais pedagógicos, uma cantina, duas salas de informática, uma quadra de esportes e uma sala para professores.

Dos espaços aqui mencionados, destaca-se como tendo grande potencial ou mesmo a função principal de promover o letramento, inclusive o letramento literário, as salas de aula, a biblioteca, as salas de informática, a sala de vídeo e o estúdio da rádio escolar, ambientes diversificados em que se podem trabalhar diferentes níveis e dimensões de leitura, em que se pode fazer interagir com o texto literário oral e escrito, senão todos os alunos, ao menos uma parcela significativa das turmas.

Entretanto, na escola pesquisada não há registro de uma cultura de letramento em que se promova o uso criativo e diversificado destes espaços, realidade observada facilmente pela falta de uso da maioria destes espaços pelos alunos, salvo o uso compulsório da sala de aula e o uso relativo da biblioteca.

Alguns dos problemas que impedem o uso efetivo destes espaços para o letramento do educando foram verificados e podem ser elencados:

- Falta de políticas públicas comprometidas com o desenvolvimento da sociedade por parte das instituições mantenedoras da educação (Secretarias municipais e estaduais de educação, Ministério da Educação), órgãos públicos que constroem espaços pedagógicos nas escolas sem elaborar estratégias que viabilizem seu uso e tornem suas propostas de intervenção exequíveis;
- Falta de condições financeiras e humanas para escola elaborar e manter ações pedagógicas que atendam as demandas de sua clientela relativas ao seu letramento;

- Falta de tempo e preparo dos docentes para implementação de metodologias que levem em conta o potencial dos espaços pedagógicos no processo de letramento.

A discussão acerca do uso dos espaços pedagógicos, entretanto, deve ser pormenorizada, uma vez que cada ambiente aqui mencionado requer tempo, manutenção, recursos humanos e financeiros e planejamento próprio que o torne apto a promover o letramento literário.

### **1.2.1 O letramento literário a partir da biblioteca.**

A indiferença por parte de quem compete fazer das bibliotecas escolares pontos de referência para o processo de letramento no ensino público é um dos fatores determinantes, quiçá, o fator que mais determina a ineficácia deste espaço pedagógico em sua missão de letramento.

Outros fatores como a falta de estrutura, falta de preparo do material humano, resistência à leitura por parte dos alunos, acervo empobrecido, falta de planejamento da escola, e qualquer outro fator que se apresente como obstáculo ao funcionamento desse espaço pedagógico, indubitavelmente vem da falta de compromisso das autoridades para com a educação pública e a quase inexistência de políticas públicas capazes de mudar esta realidade.

A biblioteca da escola Luiz Gualberto Pimentel não foge muito a realidade descrita, salvo ao que diz respeito a seu material humano, pois os 03 (três) professores que estão responsáveis por esse espaço pedagógico durante os três turnos de ensino, pertencem ao quadro efetivo de funcionários, são todos pós-graduados em Letras, assumiram o cargo por meio de apresentação de projetos de leitura e desenvolvem eventos de cunho socioeducativo em parceria com os professores de língua portuguesa, literatura e de outras disciplinas.

Os dois eventos mais recorrentes promovidos pelos agentes responsáveis pela biblioteca escolar, *Literarte* e *Café Filosófico*, possuem definidas as seguintes diretrizes estratégicas constantes nos projetos que os constituem:

- **Literarte:**
  - Executar trabalhos e promover a integração entre professor e aluno;

- Valorizar a literatura na comunidade escolar pela inclusão de circuitos literários no calendário de eventos anuais da escola;
- Propor e organizar juntamente com a coordenação da unidade escolar, alunos e professores, ações que possam viabilizar com maior efetividade o processo ensino aprendizagem;
- Propiciar o acesso a outras fontes de informação relativas ao tema proposto para as leituras escolares;
- Propiciar a criação, a troca, e reconstrução das relações interpessoais e a compreensão da natureza do trabalho pedagógico em sua totalidade;
- Promover a leitura do texto literário para fruição estética dos alunos e da comunidade escolar;
- Fomentar a criatividade e a imaginação do aluno na recepção do texto literário.

➤ **Café filosófico:**

- Promover um ambiente que estimule o uso progressivo e generalizado de tecnologias multimídia e da web;
- Munir o aluno de conhecimentos necessários à prática da cidadania por meio da leitura e do debate;
- Contribuir ativamente para a diversificação de estratégias e métodos educativos para formar e promover o desenvolvimento e aprendizagem dos indivíduos;
- Resgatar o sentido coletivo e participativo do fazer educativo no projeto de parceria, sala de leitura/sala de aula;

Percebeu-se alguns objetivos concatenados com as práticas de letramento, mas é engano pensar que o potencial de letramento da biblioteca desta escola esteja sendo inteiramente contemplado pelos eventos por ela promovidos, pois, em termos quantitativos, menos de cinco por cento dos alunos da escola, isto é, apenas uma centena, em um total de 2.237 matriculados, comparece aos eventos e nem todos os presentes conseguem efetivamente participar do mesmo.

Em termos qualitativos, não se observa ainda que estes eventos estejam produzindo uma transformação na comunidade escolar, tanto no que se refere ao

comportamento ético e político dos alunos, quanto à aquisição de habilidades cognitivas que se pretende que estes desenvolvam a partir do domínio da linguagem obtidos pela leitura.

### **1.2.3 O letramento literário a partir da sala de informática.**

A sala de informática representa para a escola um lugar obsoleto, um depósito de computadores que se depreciam sem uso, sem cumprirem sua função social, no máximo, é utilizado pelos funcionários da secretaria da escola em momentos de fluxo intenso de informações para o sistema (censo, matrícula, etc.) ou por professores para elaborarem atividades avaliativas.

Os motivos que levam este espaço pedagógico ao abandono não diferem muito dos motivos que desolam as bibliotecas escolares, mas a falta de mão de obra especializada para lidar com as tecnologias de informação e comunicação (as TICs) afeta de forma muito mais escancarada a sala de informática.

A “febre” da inclusão digital iniciada nos fins dos anos noventa, gerou políticas públicas que introduziram nas escolas, sem o menor critério pedagógico e sem as mínimas condições de execução e manutenção, os computadores, criando espaços de ensino sem objetivos traçados, sem metas a serem alcançadas, sem responsáveis pela sua utilização e sem metodologias que os operacionalizassem.

A escola Luiz Gualberto foi presenteadada com dois destes “elefantes brancos” que estão nas condições já descritas, e sua influência no letramento dos educandos não ocorre mesmo nos níveis mais elementares pela má gestão dos recursos destinados para informatizar as escolas públicas.

A sala de informática deveria pôr o aluno em contato com os mais diversos gêneros textuais com os quais pudessem interagir de forma dinâmica, pois as interfaces, aplicativos, *softwares*, *homepages*, *sites*, e hiperlinks com conteúdos educativos são mecanismos de letramento atraentes para os jovens dessa geração digital.

Entretanto estes jovens que passam grande parte de seus dias navegando na internet ainda precisam, sobretudo, de orientação docente para não serem seduzidos pela superabundância de conteúdos de entretenimento que, de

forma geral, em nada contribuem para o desenvolvimento de competências linguísticas.

#### **1.2.4 O letramento literário a partir da sala de vídeo.**

A escola pesquisada tem a sala de vídeo como o espaço pedagógico mais ativo, porém os motivos pelos quais este espaço é utilizado quase nunca se alinham com algum planejamento educacional, seu uso intenso é consequência, principalmente, da falta de um auditório e de uma sala de reuniões na escola.

Conselhos de classe, reunião do conselho escolar, da diretoria, dos professores e de pais ocupam constantemente a sala de vídeo, além do fato de ser comum o professor realizar suas aulas cotidianas neste ambiente apenas pelo fato do mesmo ser climatizado.

Considerando as possibilidades de letramento que podem ser promovidas pelo uso da sala de vídeo, levar-se-ia em consideração no planejamento das aulas para este espaço a interação entre diferentes linguagens que seus equipamentos de mídia (TV, Data Show e Sistema de som) permitem-nos o acesso.

Fazer análises comparativas entre a linguagem romanesca e a cinematográfica, entre a poesia e a música, entre as artes plásticas e a narrativa épica, entre o teatro e a novela, etc., proporcionaria o letramento simultâneo de diversos gêneros literários e não literários, focalizando as características discursivas e estruturais que os aproximam e os distinguem.

Entretanto, para efetivar o uso coerente da sala de vídeo na escola pesquisada, é necessário que a equipe técnica e que docentes planejem periodicamente as ações que desenvolverão nesse espaço, inclusive atrelando seus objetivos de ensino ao uso dos equipamentos de mídia, pois estes devem ser testados com antecedência para não pôr empecilho ao desenvolvimento das aulas planejadas e das competências a serem desenvolvidas.

## 2. PROCESSOS METODOLÓGICOS

Uma pesquisa-ação, por seu caráter *dual*, deve comportar em sua metodologia tantos os procedimentos referentes à seleção dos sujeitos representativos dentro do universo investigado, à coleta e à análise dos dados, quanto aos procedimentos quando da aplicação dos pressupostos teorizados para a intervenção no objeto de estudo.

O título desta pesquisa revela a escolha do estudo de caso como mecanismo metodológico, uma vez que esta pesquisa faz parte de um projeto governamental (oferta de Mestrado Profissional) que pretende intervir e transformar o ensino de língua, um processo que diariamente se reproduz em todos os cantos do nosso país, dentro de padrões pré-determinados, mas que enfrenta problemas setoriais, estruturais e situacionais que a impedem de atingir suas metas sociais.

Para Gil (2002), o estudo de caso se originou na investigação de procedimentos jurídicos nos EUA, mas apenas como mecanismo de ensino. Entretanto foi por meio da psicoterapia que esta metodologia se propagou até atingir as mais diversas áreas de pesquisa, principalmente dentre as ciências humanas.

Optar pela metodologia do estudo de caso traz implicações para o resultado da pesquisa se não houver uma consciência por parte do pesquisador que a investigação do recorte da realidade selecionado deve dialogar constantemente com o universo que se pretende teorizar.

A abordagem qualitativa predominando sobre aspectos quantitativos é o caminho coerente a ser percorrido pela metodologia, dada a natureza subjetiva do seu objeto de pesquisa, cuja realidade não dá suporte para que seja representada exclusivamente por meio de números e mensuração de grandezas.

Não existe uma ordem fixa das etapas de um estudo de caso, nem mesmo uma quantidade de etapas definitiva, porém é bem razoável que o pesquisador esboce um itinerário metodológico como, por exemplo, o sugerido por Gil (2002, p. 86): a) apresentação dos objetivos; b) definição dos conceitos e variáveis; c) realização de um estudo piloto; d) seleção da amostra; e) elaboração do instrumento e coleta de dados; e f) análise e apresentação dos resultados.

Nesse contexto, segue-se que neste capítulo se deva apresentar o perfil dos alunos participantes da pesquisa, os critérios de seleção desses sujeitos, os instrumentos de coleta de dados, os mecanismos linguísticos para apresentação de

resultados e os descritores pelos quais será avaliado o desenvolvimento obtido durante o processo.

O contexto inicial da pesquisa se deu numa perspectiva exploratória que possibilitasse maior familiaridade com o fenômeno investigado, isto é, entrevistaram-se vários sujeitos para seleção do que se apresentou como sendo mais representativo do universo pesquisado, como nota Santos (2007):

Explorar é tipicamente a primeira aproximação com o tema e visa criar maior familiaridade em relação a um fato ou fenômeno. Quase sempre busca-se essa familiaridade pela prospecção de materiais que possam informar ao pesquisador a real importância do problema, o estágio em que se encontram as informações já disponíveis à respeito do assunto, e até mesmo, revelar ao pesquisador novas fontes de informações (SANTOS, A. R., 2007, p. 26).

Importou-nos também fazer um levantamento dos fatores extraescolares que influenciam no letramento literário promovido pela escola para não atribuir a metodologia benesses por ela não conquistadas nem infringir lhos fracassos pelas competências que não seria possível alcançar apenas pela intervenção.

## 2.1 PERFIL E FORMAÇÃO LITERÁRIA DOS ALUNOS SUJEITOS DA PESQUISA.

*Talvez tenhamos de reconhecer que, para muitas pessoas, este último acesso à leitura só terá lugar no contexto escolar e como experiência pontual. Ler enriquece a todos até certo ponto, mas como diz o escritor catalão Emili Teixidor, para certas obras o leitor não apenas precisa de ajuda, mas um certo “valor moral”, uma disposição de ânimo de “querer saber”. Nem todo mundo, nem sempre o deseja. É útil pensar a educação literária como uma aprendizagem de percursos e itinerários de tipo e de valor muito variáveis. A tarefa da escola é mostrar as portas de acesso. A decisão de atravessá-las e em que medida depende de cada indivíduo.*

*Teresa Colomer.*

Comum a todas as etapas de ensino da região Norte, também em Dom Eliseu ocorre uma grande evasão escolar que provoca um atraso em relação à idade/série do aluno, processo facilmente identificável nas séries iniciais do Ensino Médio, cuja faixa etária de sua clientela é bem variada.

Outrossim, à medida que a série avança, as turmas passam a ser compostas predominantemente pelo gênero feminino, nivelando-se, contudo, a condição de hipossuficiência financeira, situação que força o aluno, principalmente do sexo masculino, a deixar a escola antes de concluir o ano letivo.

Como já fora explicado anteriormente, foram selecionados 10 (dez) alunos das séries finais do Ensino Fundamental que foram acompanhados até a série inicial do Ensino Médio, e para esta seleção empregou-se os seguintes critérios de escolha:

- Idade: optou-se por uma variação de 05 anos na idade dos alunos a partir da hipótese de que existe uma diferença significativa na percepção de mundo entre um adolescente de 13 anos (menor idade entre os selecionados) e um jovem de 18 anos (maior idade entre os selecionados);
- Escolaridade dos pais: este critério considera desde a possibilidade de uma formação literária iniciada em casa até a exclusão da comunicação escrita no cotidiano familiar como fatores que interferem no letramento literário;
- Renda familiar: hipoteticamente, este critério de seleção incorpora de forma indireta outros fatores relevantes para o letramento literário como acesso aos livros, acesso à internet, tempo para leitura participação em circuitos literários, etc.
- Hábito de leitura: o letramento vernacular aparece como o critério de maior potencial de apoio ao letramento literário escolar.
- Gênero: a mulher na sociedade brasileira possui mais propensão ao gosto pelo texto literário<sup>9</sup> principalmente durante a adolescência e tendo como principal motivação a fruição.

---

<sup>9</sup> Realizada pelo Ibope por encomenda do Instituto Pró-Livro, entidade mantida pelo Sindicato Nacional dos Editores de Livros (Snel), Câmara Brasileira do Livro (CBL) e Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares (Abrelivros), a pesquisa ouviu 5.012 pessoas, alfabetizadas ou não, segundo a pesquisa, as mulheres continuam lendo mais: 59% são leitoras. Entre os homens, 52% são leitores. Aumentou o número de leitores na faixa etária entre 18 e 24 anos. Adolescentes entre 11 e 13 anos são os que mais leem por gosto (42%), seguidos por crianças de 5 a 10 anos (40%). Disponível em << <http://cultura.estadao.com.br/blogs/babel/44-da-populacao-brasileira-nao-le-e-30-nunca-comprou-um-livro-aponta-pesquisa-retratos-da-leitura/>>> visitado em 24 de setembro 2016, às 16 horas e 43 minutos.

A escolha de cada critério pretende diversificar os sujeitos pesquisados por fatores que considerados significativos para o processo de letramento literário e com isso evitar o alienamento dos resultados do processo de intervenção pedagógica.

Separar a competência que realmente foi adquirida na escola por meio da metodologia de ensino empregada, das competências que foram adquiridas por outras práticas de letramento dará mais garantia aos pressupostos aventados ao término desta pesquisa-ação e possibilitará que posteriormente se possam reproduzir seus resultados adaptando-se o método em outras realidades de ensino.

Tome-se como exemplo o critério idade: o contexto escolar apresenta um quadro decrescente no que se refere à prática de leitura literária à medida que a idade do estudante ultrapassa os doze anos, como concorda Compagnon (2009):

Pois o espaço da literatura tornou-se mais escasso em nossa sociedade há uma geração: na escola, onde os livros didáticos a corroem, ou já a devoraram; na imprensa, que atravessa também ela uma crise, funesta talvez, e onde as páginas literárias se estiolam; nos lares, onde a aceleração digital fragmenta o tempo disponível para os livros. Tanto que a transição entre a leitura infantil – que não se porta mal, com uma literatura para a juventude mais atraente que antes – e a leitura adolescente, julgada entediante porque requer longos momentos de solidão imóvel, não está mais assegurada. (Compagnon, 2009, p. 25)

Esta realidade nos permite dizer que existe uma espécie de divórcio do adolescente com a leitura trabalhada pela escola, porém não está bem esclarecido ainda o que ocasiona a recusa do texto por este educando, apesar de muitas pesquisas terem sido realizadas no sentido de responder a esta problemática educacional. Um exemplo é o estudo de Cosson (2014):

Tome-se, como exemplo, a divisão da literatura segundo a faixa etária do leitor, que coloca, de um lado, a literatura infanto-juvenil e, de outro, a literatura sem adjetivo. Essa divisão, tão cara à escola, termina contribuindo para o bem conhecido vácuo existente entre os números de publicação de obras da literatura infanto-juvenil e da literatura “adulta”, mostrando que os leitores daquela não se transformam em leitores desta, como se, uma vez “formado” o leitor, a literatura já não tivesse razão para fazer parte da sua vida. (COSSON, 2014, p. 20-21)

Esse distanciamento entre leitor e texto já se mostrava palpável durante a própria pesquisa, pois notava-se, sem que fosse tencionado perscrutar

pontualmente este fenômeno, uma queda de interesse pelos estudos literários dos alunos pesquisados, assim que entraram no Ensino Médio.

Credita-se o repentino desinteresse aos mais variados motivos: cânone desinteressante a idade; metodologia inadequada de ensino; uso de fragmentos de obras nas aulas; competição com mídias digitais de entretenimento; etc. Por esse motivo, o avanço da idade do educando requer que a aula de literatura para adolescente seja tanto mais sedutora quanto maior for sua idade.

Acerca do fenômeno pesquisado, o letramento literário, os fatores comportamentais e situacionais do sujeito pesquisado revestem-se de capital importância para o desenvolvimento da pesquisa, como explica Santos (2000):

Refere-se aos estudos interrogando-se, de forma clara e direta, indivíduos dos quais se objetiva saber o comportamento. Exemplos são os censos realizados pelo governo e buscam informações de todos os componentes de um determinado universo pesquisado, através de amostras (SANTOS, I. E., 2000, p. 162).

Em consequência da natureza subjetiva do fenômeno investigado, os letramentos literários, tanto da perspectiva do ensino quanto da aprendizagem, foram considerados na seleção dos sujeitos aspectos comportamentais e quadros situacionais que garantissem a mínima possibilidade na aquisição de competências leitoras durante o processo de intervenção.

O quadro (03) a seguir sintetiza, portanto, os fatores que teoricamente estabelecem maior ou menor propensão do aluno ao letramento literário.

<b>Alunos</b> \ <b>Critério</b>	<b>Idade</b>	<b>Maior Nível de Escolaridade dos pais</b>	<b>Renda mensal por pessoa da família</b>	<b>Quantidade de livros que lê anualmente</b>	<b>Gênero</b>
Aluno 01	17	Superior	R\$ 1.500,00	15	F
Aluno 02	18	Médio	R\$ 1.400,00	07	M
Aluno 03	16	Médio	R\$ 1.400,00	40	F
Aluno 04	15	Pós-graduados	R\$ 2.500,00	08	F
Aluno 05	15	Primário	R\$ 900,00	15	M
Aluno 06	14	Primário	R\$ 450,00	02	F
Aluno 07	15	Fundamental	R\$ 700,00	04	F
Aluno 08	13	Primário	R\$ 250,00	02	F

Aluno 09	13	Fundamental	R\$ 500,00	08	M
Aluno 10	17	Fundamental	R\$ 350,00	06	F

Quadro elaborado pelo pesquisador

É possível inferir, pela descrição dos sujeitos da pesquisa, que o nível de propensão para o letramento literário é variado e se desenvolveu em diferentes ritmos para cada sujeito, portanto a intervenção fixou um prazo para alcançar as metas planejadas somente após a análise dos dados coletados.

Verificou-se uma relação relativamente proporcional entre a renda da família e a quantidade de leituras anuais; uma média de leitura de 10,7 livros por ano, bem acima da média nacional e uma relação proporcionalmente direta entre escolaridade dos pais e a renda familiar.

A quantidade de leituras selecionadas para o projeto de intervenção norteou-se principalmente pela quantidade de leituras dos sujeitos pesquisados e pela formação dos pais, entendendo que em algumas etapas seria importante o incentivo familiar no processo de letramento literário, tendo em vista que leituras de textos mais extensos não são possíveis apenas no horário de aula.

## 2.2 DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL

*"Quem sabe faz, quem não sabe ensina".  
George Bernard Shaw<sup>10</sup>*

Nenhuma pesquisa acadêmica pode se eximir do uso de um cabedal bibliográfico que de suporte as suas assertivas, procedimentos e conclusões, porquanto todo fenômeno que se pretenda perscrutar possui um histórico de investigações já realizadas que conduz o pesquisador do seu plano inicial de

<sup>10</sup> Filho de uma família protestante, Bernard Shaw teve uma instrução irregular, recebendo aulas particulares de um tio (...) Com Beatrice e Sidney Webb fundou a Fabian Society, uma organização que visava transformar a Grã-Bretanha num estado socialista por meio de uma legislação progressista, com base na educação das massas. Shaw dava palestras e escrevia panfletos (...) O escritor permaneceu atuante na Fabian Society, no governo da cidade e nos comitês encarregados de eliminar o rigor da censura na dramaturgia e de fundar um teatro nacional subsidiado. Paralelamente Shaw trabalhou como crítico de arte e crítico musical e, posteriormente, como crítico teatral para a "Saturday Review". (...) Após a guerra, Shaw produziu uma série de cinco peças, entre elas "Back to Methuselah" e "Saint Joan". Em 1925, ganhou o prêmio Nobel de Literatura. Texto Disponível em << <http://educacao.uol.com.br/biografias/george-bernard-shaw.htm>>> visitado em 20 de setembro de 2016, às 10 horas e 14 min.

investigação em um momento histórico até a concepção contemporânea do universo que se queira descrever.

Também para este tipo de pesquisa Gil (2002, p. 72-73) sugere um itinerário: a) determinar os objetivos; b) elaborar um plano de trabalho; c) identificar as fontes; localizar as fontes e obter o material; d) ler o material; fazer apontamentos; e) confeccionar fichas; e f) redigir o trabalho.

As fontes bibliográficas desta pesquisa-ação incluem publicações de pensadores principalmente em três linhas de frente da investigação: o conceito relativamente novo de letramento literário; a escolarização histórica da literatura e os processos de leitura literária e interpretação com foco no leitor.

Quanto à pesquisa documental, este estudo de caso propôs-se a analisar o plano de aula da escola pesquisada e a estrutura dos projetos literários desenvolvidos na escola ao longo do ano letivo corrente.

Efetivamente o planejamento das aulas ou dos eventos literários a que tivemos acesso não traduz integralmente o realizado em cada uma dessas atividades, mas pode nos fazer saber se os processos educativos estão concatenados com os objetivos pretendidos e se o tempo e os recursos ajudam ou comprometem o desenvolvimento das etapas. Para Gil (2002), uma pesquisa documental:

É muito parecida com a bibliográfica. A diferença está na natureza das fontes, pois esta forma vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. Além de analisar os documentos de “primeira mão” (documentos de arquivos, igrejas, sindicatos, instituições etc.), existem também aqueles que já foram processados, mas podem receber outras interpretações, como relatórios de empresas, tabelas etc. (GIL, 2002, p. 44)

A execução do planejado no sistema educativo brasileiro raramente condiz com os termos constantes nos documentos escolares por uma série de situações externas que não costumam constar em registro documental; greves, faltas de alunos e professores, problemas comportamentais do educando, negligência do educador, etc.

Assim, considera-se que o “planejamento” nada mais é no sistema educativo que a educação idealizada, conseqüentemente a crítica a esses documentos é essencial para estimular sua reformulação de maneira que venham a

deixar de ser uma “decoração burocrática” do sistema de ensino e passem a ser uma efetiva ferramenta de trabalho dos educadores.

### 2.3 DA ENTREVISTA E DA APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIO

A coleta de dados será realizada por meio da pesquisa de campo com registro de observação, aplicação de questionário com perguntas fechadas, análise documental (planejamentos, planos de aula, diário de classe, etc.) e entrevistas semiestruturadas.

A aplicação de questionários possui algumas vantagens sobre outros métodos de coletas de dados, como nota Gil (2002):

a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio; b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; c) garante o anonimato das respostas; d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado. (2002, p. 128/129)

Os sujeitos entrevistados desta pesquisa foram selecionados de quatro turmas do Ensino Fundamental do município de Dom Eliseu – PA, (duas turmas de nonos anos e duas das oitavas séries) por mecanismos como a aplicação de um questionário socioeconômico.

Os alunos de literatura das séries finais do Ensino Fundamental foram escolhidos para esta pesquisa por estarem mais aptos à abordagem que se propõe neste trabalho, uma vez que, ao experimentar uma grande diversidade de formas de interação social por meio das palavras escrita e seus símbolos, fazendo uso de diversos suportes midiáticos, o aluno adolescente pode apropriar-se de forma mais significativa das diferentes estruturas e estéticas dos textos literários, gênero em que se insere o texto em forma de poema.

O enfoque foi dado às competências linguísticas definidas como necessárias para a série/idade dos sujeitos estudados, quer esta definição conste nos documentos oficiais produzidos pelos entes governamentais que avaliam o letramento no país, quer seja estipulada pelos professores de língua portuguesa e literatura em seus planos de letramento para o ano letivo.

O predomínio dos pressupostos da teoria Interacionista, a perspectiva do letramento por meio da interação social com o gênero literário e, principalmente, a relevância dos gêneros literários na consolidação do letramento em seu sentido “*latu sensu*” estarão implícitos e explícitos em todo corpo deste trabalho.

A entrevista foi o segundo critério de seleção e dentre outras informações pretendia identificar principalmente o interesse do sujeito em participar da pesquisa, a concessão dos responsáveis, as possibilidades de mudarem-se da cidade e o nível de fluência na decodificação do código escrito da língua portuguesa.

A entrevista é uma metodologia de coleta de dados que, segundo Gil (2002), é extremamente flexível, adaptável aos objetivos do entrevistador e de suma importância para as pesquisas sociais. Por meio da entrevista, uma grande variedade de dados previstos e não previstos foram obtidos e incorporados às hipóteses iniciais desta pesquisa-ação de maneira que fora necessário separar as que mais diretamente poderiam contribuir para o planejamento das atividades de intervenção.

#### 2.4 DO REGISTRO DE OBSERVAÇÃO E EXPOSIÇÃO DOS DADOS

As análises dos planos de aula, entrevistas, aplicação de questionários, registro de observação de práticas em sala de aula e análises dos exames escolares avaliativos, compõem nossos instrumentos de coletas de dados quantitativos e qualitativos que são processados a partir de uma perspectiva interacionista e por consequência pragmática acerca do letramento e do letramento literário.

O pesquisador se posicionou de diferentes formas nos diversos momentos de coleta dos dados, ora apenas observando de forma passiva os sujeitos enquanto se desenvolvia o processo ensino-aprendizagem na sala de aula, ora atuando em parceria com o docente para exame de alguns aspectos do processo de letramento literário, naquele registrando as abordagens do professor sobre o texto literário, neste conduzindo as ações para fazer emergir e analisar as respostas aos estímulos provocados pelo contato com a literatura.

Pelo registro de observações, foi possível compreender aspectos do ensino e da aprendizagem que ocorriam em sala de aula, mas que foram negligenciados nas respostas das entrevistas, caracterizando uma vantagem dessa

metodologia em relação a outros mecanismos de pesquisa, conforme já notava Gil (2002).

A observação apresenta como principal vantagem, em relação a outras técnicas, a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação. Desse modo, a subjetividade, que permeia todo o processo de investigação social, tende a ser reduzida. ” (GIL,1999, p.110).

Essa negligência nas respostas já era prevista, considerando a falta de consciência do educando (e, às vezes, do educador), acerca de alguns conceitos mais complexos do letramento literário.

Unidas, a metodologia da entrevista semiestruturada e do registro de observação constituem um poderoso e seguro instrumento de coleta de dados para as ciências sociais.

A exposição de dados quantitativos e qualitativos, por sua vez, não fora pré-ordenada nesta dissertação. Mecanismos como tabelas, gráficos, textos, organogramas, quadros, fotografia, etc. estiveram em *stand by* para utilização nos momentos em que cada método se mostrasse mais pertinente e adequado para que a informação fosse acessada na pesquisa.

### 3. REFERENCIAL TEÓRICO

Enquanto buscava a definição e análise do texto poemático, esta pesquisa-ação foi compelida a considerar se deveria ou não agregar o gênero “letra de música” à sua análise, e esta dúvida se deu obviamente pela proximidade estrutural, estética e discursiva entre esses textos.

Historicamente pode-se afirmar que a separação entre poema e música é fruto da modernidade e se consolidou principalmente com a introdução de novas tecnologias e de novas práticas sociais nos aglomerados urbanos formados nos últimos cinco séculos.

A palavra “lírica”, que caracteriza um tipo de poesia pela qual se pretende principalmente evocar “sentimentos”, se constitui de uma derivação do nome do instrumento comumente utilizado pelos poetas da antiguidade durante suas apresentações: a “lira”.

Essa origem já revela quão estreita é a relação entre música e poesia, o que justifica o compartilhamento de estruturas entre estes gêneros. Para Ramires (2010, p. 141-171), apesar da poesia lírica se desvincular da música e se restringir a escrita e declamação, esta mantém elementos fônicos do texto poemático como métrica, acentos, rimas, aliterações, onomatopeias e ritmo.

Se por um lado, o surgimento da imprensa por Gutenberg (c. 1400-1468) no século XV possibilitou que poetas pudessem ser reconhecidos e, às vezes, vivessem daquilo que escreviam, sem que necessitassem fazer exposições públicas em que oralizassem (cantassem) suas produções em busca de recurso e reconhecimento (e que cada vez mais eles deixassem de se enxergar como músicos), por outro lado, pessoas que possuíam um timbre de voz agradável a audição e manuseassem com destreza e sensibilidade algum instrumento musical (músicos e instrumentistas) cada vez menos precisavam ser compositores de suas obras, pois poderiam apenas adquirir uma letra ou uma partitura impressa por outrem para interpretá-la.

Proliferou-se, então, nos centros urbanos, estes três ofícios, antes *uno* e agora tripartidos (o poeta/compositor que escreve, o músico que faz o arranjo e o cantor que interpreta). Não demorou muito para que, a partir dessa divisão, as obras desses artistas se especializassem e se distinguissem entre si drasticamente pela introdução de novas tecnologias, como se observa, por exemplo, na adoção, ainda

no período renascentista, dos versos decassílabos (medida menos apropriada a musicalização do texto do que as redondilhas medievais), além do desenvolvimento e popularização da música clássica que comumente não requer o acompanhamento de uma letra.

Apesar da nova relação de independência entre poema e letra de música, percebe-se que a estrutura e os discursos não se distinguiram significativamente (se retirássemos, por exemplo, os elementos pré e pós-textuais que se agregam a esses textos, seria possível definir indubitavelmente a que gênero cada um pertencia?).

Em relação ao letramento literário, não se há razões para excluir a letra de música, nem esta pesquisa pretende fazê-lo, do conjunto de gêneros literários a serem ensinados na escola, aliás, não há melhor momento para apoiar a inclusão da música no ensino literário do que o ano de 2016, em que um cantor foi laureado com o prêmio Nobel de literatura.<sup>11</sup>

Portanto, esta pesquisa-ação preteriu a distinção desses gêneros e optou por examiná-los de forma unificada, evidentemente considerando algumas peculiaridades que a música e o texto poemático produzem, seus efeitos de sentido e suas arquiteturas textuais.

Terra (2014), definiu poema como sendo:

[...] uma forma de enunciação denominada lírica. Ao contrário dos gêneros em prosa (romance, novela, conto), na poesia lírica não há a presença de um narrador, mas de um eu individualizado que fala no poema, chamado propriamente de *eu lírico*. Também na poesia lírica não há temporalidade, não há um antes nem um depois, pois não se conta uma história como nas narrativas, daí seu caráter estático. (TERRA, 2014, p. 102).

---

<sup>11</sup> Um prêmio para "um grande poeta na tradição do idioma inglês". Foi assim que a Academia Sueca definiu o Prêmio Nobel de Literatura dado ao cantor e compositor americano Bob Dylan (...). No anúncio oficial, a porta-voz da Svenska Akademien afirmou que os jurados escolheram o músico de 75 anos como o premiado de 2016 por ele ter "criado novas expressões poéticas dentro da grande tradição da música americana". No entanto, a honraria dada a Dylan surpreendeu muitos não apenas pelo fato de o músico ter desbancado outros favoritos - entre eles o escritor japonês Haruki Murakami ou o famoso poeta sírio Adonis -, mas também porque pela primeira vez o prêmio máximo da literatura foi para um compositor de canções. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/geral-37636333> , visitado em 14 de Outubro de 2016, às 08 horas e 47 minutos.

O autor categoriza a poesia segundo seu caráter interlocutório que, na maioria das vezes, resume-se ao monólogo desse *eu individualizado* que se expressa no poema, o eu lírico, que pelo fato de ser lírico, objetiva evocar sentimentos em seu ouvinte/leitor – considerando as manifestações poéticas oralizadas - de tal forma que se possa compartilhá-los, que estes façam parte da experiência intelectual e afetiva do ouvinte/leitor, a quem cabe ressignificar seu discurso.

Entretanto, definir as fronteiras do que venha a ser a função/razão/efeito da literatura em outrem é uma empresa bastante complexa. Um exemplo de definição de literatura é fornecido por Cândido (2004):

Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: (1) ela é uma construção de objeto autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente. (CÂNDIDO, 2004, p. 176).

Considerando-se que as relações entre poesia e literatura não estabelecem simplesmente que esta seja um hiperônimo daquela, uma vez que aceita-se a presença da poesia em um texto em prosa, em uma imagem, em um ambiente, em uma relação amorosa, enfim em tudo que desperte a sensibilidade humana ao prazer estético, optou-se, portanto, por delimitar um objeto para estudo cujo campo semântico fosse menos diversificado e movediço.

Outrossim, ao conceituar-se esse objeto de estudo; o texto poemático, deixare-se à parte as divergências conceituais entre poema e poesia, unidades de conceituação complexas cuja distinção para o letramento literário do aluno do Ensino básico não tem a mesma pertinência quanto as conceituações a seguir que constituirão o referencial teórico desta dissertação.

### 3.1 MODELIZAÇÃO DO GÊNERO LITERÁRIO

É necessário destacar a importância da modelização do gênero para o efetivo letramento do educando, pois é consenso que o ensino fica mais fácil quando seus objetos são bem descritos e delimitados.

Dolz (2010, p.47-50) destaca a necessidade de construir-se um “*modelo didático do gênero*” a ser trabalhado, enfatizando que ele é uma ferramenta para

organizar o ensino por meio dos gêneros. A construção deste modelo envolve, a partir da análise empírica em corpus de textos, a identificação das dimensões *ensináveis* do gênero a ser trabalhado, que podem gerar atividades mais exitosas de ensino.

“[...] Um modelo didático é a descrição provisória das principais características de um gênero textual com o objetivo de ensiná-las. É uma construção em engenharia didática que explicita as seguintes dimensões:

- os saberes de referência a serem mobilizados para se trabalhar os gêneros;
- a descrição dos diferentes componentes textuais específicos;
- as capacidades de linguagem do aluno.” (DOLZ, 2010, p.48)

Segundo o autor, o *modelo didático* deve trazer um conjunto de recursos que podem ser transformados em conteúdos potenciais de ensino que serão mobilizados nas atividades escolares, e por este possibilitar várias realizações, pode-se considerá-lo como uma base de dados para se construir o conjunto de atividades didáticas.

Para Schneuwly e Dolz (2004) o modelo didático serve para explicitar o conhecimento do gênero que será didatizado, ou seja, ensinado. Para isso deve-se primeiro, focalizar as dimensões ensináveis do gênero a ser ensinado, fazendo um levantamento das capacidades de linguagem: capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva.

Assim a delimitação do gênero auxilia o professor e suas ações em sala de aula, desde a elaboração das atividades a serem realizadas até o momento de correção e avaliação dos textos produzidos.

Segundo Machado e Cristovão (2006) faz-se necessário destacar que a construção de um modelo didático de gênero não precisa ser perfeita, nem teoricamente pura. Para construí-lo, pode-se reunir diversas referências teóricas, assim como referências originárias da observação e da análise das práticas sociais que envolvem o gênero a ser didatizado. Por fim, as próprias atividades que serão feitas nas aulas e que focalizarem esse gênero, permitirão um retorno ao modelo didático, admitindo a sua consecutiva reelaboração.

Além disso Machado (2005) considera que o modelo proposto para essas operações não pode ser visto como linear, pois as operações apresentadas não se sucedem uma as outras na ordem em que serão apresentadas e sim em uma

interação contínua. Assim para realizar a delimitação do gênero literário tome-se como ponto de partida as capacidades de ação que dizem respeito às habilidades necessárias para moldar um texto (gênero) às características do contexto social requerido no momento da produção.

Deste modo, quanto às capacidades de ação, pode-se afirmar que o gênero literário é um gênero da esfera ficcional; normalmente o produtor do texto literário é conhecido como escritor<sup>12</sup> (aqui já tem-se uma marginalização da literatura oral), mas também pode ser escrito por qualquer pessoa que se interesse pelo gênero; seu receptor/leitor pode ser qualquer pessoa e dependendo do seu local de publicação, sua circulação pode ser local ou mundial (internet).

Machado (2005) afirma ainda que o produtor de texto deve obrigatoriamente mobilizar o conhecimento sobre os gêneros textuais, o que contribui para a definição da situação, nesse caso a autora se refere a outro elemento que deve ser levado em conta na delimitação do gênero. Esse elemento diz respeito às capacidades discursivas, estas por sua vez se referem à planificação (infraestrutura) geral do texto.

Observamos como exemplo de delimitação de gênero as seguintes características quanto às capacidades discursivas do gênero poema:

- Escrito em verso ou em prosa;
- Quando escrito em versos pode ser dividido em estrofes;
- Presença de poesia;
- Pode ou não conter rimas;
- Pode ou não seguir uma estrutura fixa como soneto, cordel, trova, acróstico, dentre outros;
- Pode ser construído somente com palavras ou somente com imagens ou ainda com a junção da palavra com a imagem;
- Pode assumir as mais diversas formas dependendo da intenção do autor;

---

<sup>12</sup> Conforme dicionário on-line Aurélio escritor significa: 1 Autor de obras literárias ou científicas (com relação ao estilo, à forma que emprega). 2 escritor público: literato de profissão. Disponível em <https://dicionariodoaurelio.com/escritor>, acessado no dia 18/08/2016, às 15 horas e 45 minutos.

- Para alcançar seu propósito comunicativo o autor pode utilizar outros recursos gráficos além da forma como: tamanho diversificado das letras, cores diversas, dentre outros;
- Pode ser escrito em primeira ou terceira pessoa;
- Predominância do discurso direto e indireto livre;
- Refere-se a temas diversos;
- Prevalece o discurso narrativo, embora seja muito variável;
- Presença de figuras de linguagem como antítese, comparações, metáforas, etc.;
- Tempos e modos verbais variados, embora seja percebida a recorrência ao modo subjuntivo, depende muito da intenção do autor no momento comunicativo.

Por último, para a delimitação do gênero, é necessário ainda considerar as capacidades linguístico-discursivas, que se referem às operações linguísticas que estão diretamente ligadas à produção de qualquer texto.

Machado (2005), com base na proposta sociointeracionista de Bronckart, mostra que as capacidades linguístico-discursivas envolvem operações de: textualização (que envolvem operações de conexão e segmentação); as de regulamentação das vozes enunciativas; as de construção de enunciados; e as seleções de itens lexicais.

Quanto à função, sendo bastante extenso o debate acerca desta dimensão social do gênero, assenta-se com bastante deferimento o questionamento de Cândido (1972):

[...] O fato de consistir na construção de obras autônomas, com estrutura específica e filiação a modelos duráveis, lhe dá um significado também específico, que se esgota em si mesmo, ou lhe permite representar de maneira cognitiva, ou sugestiva, a realidade do espírito, da sociedade, da natureza? (CÂNDIDO, 1972, p. 803).

A resposta, longe de esgotar o assunto, está relativamente pacificada nos pressupostos da *estética da recepção*<sup>13</sup> e, grosso modo, pode-se dizer que é

---

13 Com este questionamento provocador: “O que é e com que fim se estuda a história da literatura?”, Hans Robert Jauss inicia uma série de palestras que fomentaram os estudos da Estética da

construída no ato da leitura, momento em que o leitor ressignifica o texto com base em seus próprios aspectos culturais dos quais ele se apropria para materializar o discurso em seu próprio contexto social.

Esta condição, entretanto, não prevalece no letramento literário registrado por esta pesquisa nas escolas de Ensino Médio, pois o professor, de forma geral, traz aos alunos o significado “imane” do texto, prática que segundo Zappone (2007) faz da leitura literária:

[...] um grande faz de conta, pois os alunos raramente compreendem o texto, raramente produzem para eles sentidos pertinentes e terminam por acatar vozes (do professor, da crítica, do livro didático) que dizem que o texto significa isto ou aquilo, pois lhe faltam as chaves de compreensão. (ZAPPONE, 2007, p. 11).

Esta concepção de Literatura difundida pela corrente formalista russa na primeira metade do século XX, segundo Zilberman (1989), preconizava o texto literário como um evento autônomo de significação, independente do leitor e do contexto para (re) construção de seus significados.

Entretanto, no esforço de se estabelecer enquanto teoria crítica literária, o formalismo avançou em algumas análises que contribuíram para a compreensão dos fatos literários e para determinar as especificidades do gênero como, por exemplo, no gênero poema. Nota-se que, no que se refere às capacidades linguístico-discursivas, a coesão nominal é feita através de expressões nominais. Percebe-se o uso de elementos de referência, como as anáforas nominais e anáforas pronominais. Pode-se notar o predomínio do discurso direto e indireto livre, com a presença da voz do eu poético, representando por vezes não só a voz do poeta. Quanto à escolha lexical, esta depende muito da intenção do enunciador (substantivos, adjetivos, verbos, pronomes, etc.), observa-se ainda que normalmente se emprega a variedade padrão, a não ser quando o enunciador queira representar uma variante da língua e que por vezes o autor usa a pontuação como recurso estilístico.

---

Recepção. Teoria e crítica literária que discutiu o *status* científico da história da arte enquanto disciplina, propondo uma mudança nos métodos de pesquisa que retirasse o foco do autor e transferisse para o leitor, deixando este de ser um agente passivo da leitura literária e passando a coautor da obra no momento em que a ressignifica pela leitura.

O demérito da teoria literária formalista, portanto, está na concepção equivocada e reducionista de que as características linguísticas são suficientes para evocar os significados originais do texto, cabendo ao leitor apenas, após ser instrumentalizado nestes processos, interpretar a obra e descobrir o enigma do autor, uma espécie de “monólito negro” da literatura, tornando o letramento literário, que é naturalmente saboroso e arrebatador, em um processo solene e insípido de memorização e reconhecimento dos fatos literários e características da linguagem.

Nesse contexto, modelizar o gênero literário nada mais é do que discriminar os elementos que lhe são próprios e torná-los acessíveis aos alunos, porém é preciso fazer uma ressalva para a modelização do gênero literário que desde o advento do modernismo tem subvertido as fronteiras linguístico-discursivas de seus textos.

Esse desregramento da literatura tem ampliado a capacidade de significação do texto literário e da própria linguagem literária, todavia tem sido responsável também pelo distanciamento entre as atividades de ensino e a efetiva ressignificação do texto pelo leitor: escola não está conseguindo formar o leitor literário diante de uma linguagem tão complexa e plural.

Jouve (2015) ao questionar “*Artefato cultural e fato de linguagem, entre outros, em que o texto literário justifica uma linguagem específica?*” incita-nos a uma reflexão sobre o ensino de literatura que desde os debates provocadores de Jauss (1994) na década de 60 ecoa nos debates promovidos pelos cursos superiores de formação literária: Por que estudar literatura?

Ganha, portanto importância capital a militância de pesquisadores como Rildo Cosson pela constituição de um processo ensino da literatura com objeto específico deste gênero, atividade que este autor chamou de letramento literário, nomenclatura que passaremos a utilizar quando nos reportarmos às propostas de formação de leitores literários objetivadas pela escola.

### 3.2 CONCEITO DE LETRAMENTO.

No contexto do uso social, o conceito de “alfabetização” mostrou-se insuficiente para responder as problemáticas de interação e exclusão sócio comunicativas do falante dito alfabetizado, conforme ensina Kleiman (2005: 06) “o conceito de letramento surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em

todas as esferas de atividades e não somente nas atividades escolares”, e este conceito incide também sobre a modalidade oral da Língua em situações reais de uso, por consequência, o conceito de letramento, passou a definir com mais êxito os aspectos pragmáticos da Língua em espaços sociais, pois segundo Marcuschi (2001):

São os usos que fundam a língua e não o contrário, defende-se a tese de que falar ou escrever bem não é ser capaz de adequar-se às regras da língua, mas é usar adequadamente a língua para produzir um efeito de sentido pretendido numa dada situação (MARCUSCHI, 2001, p.9).

Apenas em 1986, a palavra letramento, com o novo significado que lhe é atribuído, passou a fazer parte oficialmente do léxico da língua portuguesa no Brasil. Coube a Mary Kato, com a publicação de “No mundo da escrita: uma perspectiva sociolinguística”, o feito de registrar o termo, ainda que o conceito, por constituir-se de um novo e complexo campo semântico, não fosse empregado com a abrangência que possui atualmente.

O emprego do verbete restringia-o semanticamente à modalidade oral da língua e ao domínio da sua variação padrão em detrimento das demais variações presentes no estrato linguístico do falante, como fica explícito nesta assertiva:

Acredito ainda que a chamada norma-padrão, ou língua falada culta, é consequência do *letramento*, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita. (MARY KATO, 1986, p. 07).

Esta pesquisa-ação, portanto, se debruça sobre conceitos modernos no ensino das línguas para descrever um recorte exato de uma realidade linguística, precisando inicialmente limitar o campo semântico do termo “letramento” e distingui-lo do conceito a que se reduziu o termo “alfabetização”, cujas fronteiras são assim demarcadas por Soares (2000) quando afirma que:

(...) alfabetizar significa orientar a própria criança para o domínio da tecnologia da escrita, letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e escrita. Uma criança alfabetizada é uma criança que sabe ler e escrever, uma criança letrada (...) é uma criança que tem o hábito, as habilidades e até mesmo o prazer da leitura e da escrita de diferentes

gêneros de textos, em diferentes suportes ou portadores, em diferentes contextos e circunstâncias (Jornal do Brasil - 26/11/2000).

Entretanto a autora que adverte sobre esta distinção conceitual:

Porque alfabetização e letramento são conceitos frequentemente confundidos e sobrepostos, é importante distingui-los, ao mesmo tempo que é importante também aproximá-los: a distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele (SOARES, 2003, p. 90).

Portanto letramento passa a distinguir um processo com intenções pragmáticas sobre o ensino e a aprendizagem da língua, sendo paralelo ao processo de alfabetização que o alicerça e garante seu desenvolvimento.

O conceito de letramento, como processo paralelo e fim ao processo de alfabetização, permite-nos a seguinte analogia: a alfabetização está para o domínio do código/sistema alfabético em seus aspectos fonéticos, sintáticos, morfológicos e semânticos, assim como o letramento está para o domínio das estruturas dos gêneros textuais, em seus aspectos simbólico-culturais, histórico-pragmáticos, sociointeracionistas e políticos-ideológicos.

Apesar dos processos de letramentos, tendo por base o uso dos gêneros textuais, estarem referendados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>14</sup> (PCN), a escola ainda não consolidou a prática de letramento que eles possibilitam, pois:

Quando se toma o texto como unidade de ensino, ainda que se considere a dimensão gramatical, não é possível adotar uma caracterização preestabelecida. Os textos submetem-se às regularidades linguísticas dos gêneros em que se submetem às especificidades de suas condições de produção: isso aponta para a necessidade de priorização de alguns conteúdos e outros não. (PCN, 2000: 78-79).

---

<sup>14</sup> São documentos oficiais, elaborados em conjunto por um grande número de estudiosos da educação que o MEC publicou em 1996, pela Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, para servirem de referência ao trabalho das escolas públicas, porém não tendo aplicação compulsória, as prerrogativas do documento podem ser livremente adaptadas aos contextos de cada escola.

Todavia, mesmo o uso de gêneros textuais, com fins de letramento, está passível de um olhar crítico que lhe assegure a efetividade, porque os gêneros textuais, assim como a língua, são produzidos e transformados pelo uso social, e logo não podem ter sua estrutura engessada pelo ensino, como adverte Fiorin (2006):

Depois que os Parâmetros Curriculares Nacionais estabeleceram que o ensino de Português fosse feito com base nos gêneros, apareceram muitos livros didáticos que veem o gênero como um conjunto de propriedades formais a que o texto deve obedecer. O gênero é, assim, um produto, e seu ensino torna-se, então, normativo. (FIORIN, p. 60).

Nesse contexto apresentado, incluímos o ensino da literatura com mais distinção, considerando que o letramento literário é tanto mais desafiador porquanto possui maior complexidade e menos padronizações recorrentes quer do seu uso, quer de sua normatização, consideração que se assenta na perspectiva de que o texto literário constitui-se, em alguns casos, de um “atentado” aos padrões vigentes da língua, conforme defende Eagleton (1997, 03 a 08).

Sendo o texto poemático o gênero que mais comumente translada os limites gramaticais da língua, que se propõe mesmo à insurreição contra os lugares comuns da fala e da escrita, que se gaba, a partir da metalinguagem modernista, de não poder ser facilmente descrito, compreendido, repetido ou normatizado.

***Risco***<sup>15</sup>

*Um poema livre  
da gramática, do som  
das palavras  
livre  
de traços [...]*

---

<sup>15</sup> Poema de Oswald de Andrade, um dos idealizadores da Semana de Arte Moderna, “levante” promovido em 1922 pelo qual artistas nacionalistas insurgem contra todas as formas normatizadas de se fazer arte no Brasil com bases no modelo eurocêntrico. No caso de Oswald, seu ataque se concentrou na norma gramatical da língua portuguesa, em favor da integração dos falares coloquiais no texto literário.

Este atrito permanente entre o fazer poético e a normatização da língua é tão presente quanto necessário a constituição do monumento linguístico de um povo, uma vez que a liberdade é uma dimensão imprescindível à construção do texto literário, pois à medida que “bombardeia” as fronteiras de uso da língua, alarga estas fronteiras para aceitação dos usos como, por exemplo, os que os falantes empregam, como defende Eagleton (1997, p. 05):

O discurso literário torna estranha, aliena a fala comum; ao fazê-lo porém, paradoxalmente nos leva a vivenciar a experiência de maneira mais íntima, mais intensa. Estamos quase sempre respirando sem ter consciência disso; como na linguagem, o ar é, por excelência, o ambiente em que vivemos. Mas se de súbito ele se torna mais denso, ou poluído, somos forçados a renovar o cuidado com que respiramos, e o resultado disso pode ser a intensificação da experiência de nossa vida material. (EAGLETON, 1997, p.05)

É importante sublinhar que a focalização no texto poemático não supõe que outros gêneros textuais deixem de participar desta insurreição linguística, cujo resultado é indubitavelmente o progresso da língua, mas afirmando que a poesia, a partir do modernismo, passou a situa-se continuamente no *front* desta batalha.

### 3.2.1 Letramento literário.

A literatura soube como nenhum outro gênero percorrer (imitar) as variações de estruturas textuais de grande circulação social, principalmente após o advento do modernismo literário, soube redimensioná-las, soube criticá-las, soube conferir-lhes estéticas mais apuradas, soube ressignificá-las e soube dialogar profundamente com suas mensagens a ponto de abarcar em seus textos modelos estruturais e estéticos da quase totalidade dos gêneros textuais que são difundidos com grande intensidade nas sociedades letradas.

Sobre as potencialidades do texto literário, relatou assim Lajolo: (2004, p. 26):

[...] a literatura tanto gera sentimentos e atitudes, quanto, prevendo-os dirige-os, reforça-os, matiza-os, atenua-os: pode revertê-los, alterá-los. É, pois, por atenuar na construção, difusão e alteração de sensibilidades, de representações e do imaginário coletivo, que a literatura torna-se fator importante na imagem que socialmente circula, por exemplo, de criança e de jovem. (LAJOLO, 2004, p. 26).

Entretanto, a relevância do letramento literário equivale à complexidade apresentada na empreita de promovê-lo, o que tem causado sua negligência no sistema educacional apesar da onipresença deste gênero nos espaços de interação letrada, como, por exemplo, nos livros didáticos, exames avaliativos, internet, jornais, revistas, peças publicitárias, entre outros.

Sobre esta negligência Cosson (2014) revela:

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (COSSON, 2014, p. 23).

Percebe-se por estes termos uma justificativa do letramento literário com base no direito que assiste ao cidadão acessar a literatura, tendo, inclusive, as prerrogativas que definem suas benesses para o homem, assim explicitadas por Cosson (2014):

[...] na escola é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. (COSSON, 2014, p. 65).

Quanto à complexidade do processo de ensino da literatura e as dificuldades de instrumentalização que lhes são consecutivas, devem ser consideradas não apenas as barreiras que visivelmente se interpõem entre o aluno e o seu letramento literário, mas também as que se interpõem entre o letramento literário e o professor, uma vez que a possível inabilidade do docente com o manejo do texto literário afetará a formação dos seus alunos, tantos quantos lhe forem designados para o ensino ao longo de sua carreira.

Mas como definir letramento literário? Como esse letramento se dá comumente no ambiente escolar? Esses questionamentos envolvem um debate sobre a própria sustentação do ensino literário no currículo escolar, pois como explica Dalvi (2013):

Além da má formação pregressa, a aprendizagem engessada das “escolas” literárias, o pouco tempo dedicado à leitura e à constituição do sujeito-leitor, a fragmentação da disciplina de língua portuguesa em gramática-literatura-produção de texto, a pequena carga horária destinada às aulas “de literatura”, a pressão dos exames e processos de seleção e a adoção de resumos canhestros das obras que deveriam ser lidas, tudo isso vem coroar uma história de “fracasso” ou “insucesso”, reiterando a ideia de que a literatura é algo pra gente “genial” (que consegue entender aquilo que é incompressível para a maioria), “ociosa” (que tem tempo de ficar discutindo “o sexo dos anjos”) ou “viajante” (que fica delirando/inventando/imaginando coisas onde não há nada para ser visto/percebido). (DALVI, 2013, p. 75).

Por estes termos, a autora estabelece uma relação subjetiva de causa e consequência entre o “como está sendo feito” e o senso comum do “para que serve” que coadunam para estabelecer um quadro caótico do ensino literário nas escolas brasileiras.

A perspectiva do letramento deve, por conseguinte, explicitar quais são os objetivos das aulas de literatura e qual a finalidade de sua presença no currículo formal da escola para que, ao mesmo tempo em que norteie as ações do educador no cotidiano de ensino, possa legitimar seu valor na formação do educando e no desenvolvimento da sociedade como um todo.

### 3.2.1.1 História do ensino literário no Brasil: do ensino gramatical ao letramento literário.

A trajetória do ensino da literatura no Brasil poderia ser descrita com uma linha ascendente até a metade do século XX e continuar com uma linha descendente até os dias atuais se considerar-se a valorização da disciplina pelo sistema de ensino.

A necessidade imperiosa dos teóricos de situar a literatura no currículo escolar perpassa pela busca de sua finalidade social, pela definição de seu objeto de ensino – o que na prática significa diferenciá-lo do objeto de ensino de outras áreas do conhecimento humano –, e culmina na elucubração dos professores de literatura para operacionalizar uma metodologia que atenda a esse objetivo e finalidade.

O Centro de Alfabetização Leitura e Escrita (CEALE), debateu na 2ª “Conferência Anual Literatura e Leitura Literária”, evento realizado em março de 2016 organizado pelo Grupo de Pesquisa do Letramento Literário (Gpell), o paradigma proposto para o ensino da literatura no país.

A partir do tema proposto, “**Literatura: a formação de um leitor todo seu**”, o palestrante Rildo Cosson<sup>16</sup> abordou questões diretamente relacionadas à concepção que o professor de literatura possui do desiderato educacional do sistema escolar e da clivagem necessária a objetivos que sejam “*todos seu*” em relação aos objetivos de ensino da língua portuguesa, história, filosofia e sociologia:

- A literatura pode ser adjetivada?
- Há um leitor literário?
- O leitor literário pode ser formado pela escola?
- Há diferença entre um leitor em geral e um leitor literário?
- Quem precisa ser leitor literário?
- Ensina-se literatura ou forma-se leitores?
- Como se ensina literatura na escola?
- Há um modo próprio de se ensinar literatura?
- Qual o melhor modo de se ensinar literatura?
- Quando começa o ensino literatura?

Esta dissertação propõe, a partir dessa conferência, uma reflexão que permita buscar respostas para essas questões, considerando o ensino de literatura e a formação do leitor em nossa sociedade pós-literária.

Precisa-se reivindicar um espaço para a literatura dentro da escola, um espaço *que seja todo seu*. Há paradigmas do ensino da literatura que se relacionam

---

<sup>16</sup> Rildo Cosson é mestre em Teoria da Literatura, doutor em Letras e possui pós-doutorado em Educação. Foi professor da Universidade Federal do Acre, Universidade Federal de Pelotas e Universidade Federal de Minas Gerais. É autor de diversos livros, entre os quais Letramento literário: teoria e prática, pela Editora Contexto. Tem organizado livros, publicado artigos e participado de congressos nacionais e internacionais sobre letramento político e letramento literário. Atualmente é professor do Programa de Pós-Graduação do Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento (Cefor) da Câmara dos Deputados e pesquisador do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da Faculdade de Educação da UFMG. Disponível em <<http://editoracontexto.com.br/autores/rildo-cosson.html>> visitado em 11 de agosto de 2016, às 11 horas e 10 minutos.

a questões históricas (diacronia) e novos paradigmas, mas o paradigma desejável para se ensinar literatura é o letramento literário ou paradigma diferencial, conforme a nomenclatura apresentada por Rildo Cosson (2014).

O ensino da língua portuguesa, por exemplo, possui paradigmas muito bem estabelecidos em postulados teóricos, em documentos oficiais, em metodologias – ainda que concorram em cada dimensão do ensino da língua na prática, concepções teóricas diversas –, no ensino da literatura, entretanto, não há essa clareza, professores ensinam literatura com base na mistura de diversos discursos, uma pluralidade de propostas que não contemplam o ensino como todo ou dê ao professor segurança acerca do caminho que deve seguir, não há uma proposta única, nem sequer dominante.

Somente se se pensar a literatura com base na organização do sistema educacional, seus objetivos, suas possibilidades, sua missão social, será possível um ensino eficiente que responda relativamente bem às questões iniciais.

Do ponto de vista dos paradigmas, o desenvolvimento histórico do ensino da literatura está unido ao modelo de ensino da língua (paradigmas gramatical e histórico).

No paradigma gramatical, a literatura é essencialmente um auxiliar do ensino da língua, como Rildo Cosson (2014) explica ao citar a famosa história de que se usava o poema “Os Lusíadas” de Camões nas escolas brasileiras para se ensinar análise sintática.

Ainda hoje se confunde que ensinar literatura é ensinar a língua, por essa concepção, a literatura não tem lugar próprio no ensino; literatura é vista como um conjunto de obras clássicas (não existe, portanto, uma literatura contemporânea); o foco é o uso excepcional da língua (a sintaxe comum não era considerada); o aluno deve ser produtor e leitor dos textos (mesmo que parodiando a obras). Essa concepção evoca a ideia de que a literatura é complexa, rebuscada, obscura, quase inatingível.

Quanto à metodologia, a base era utilizar fragmentos do texto retirados para uma finalidade específica; o professor deveria exemplificar (não explicar) os alunos deveriam apenas seguir (não compreender); não havia discussão sobre o conteúdo.

O paradigma gramatical foi combatido pelos linguistas que se posicionavam contra a focalização da gramática no ensino da língua e hoje está em franca decadência.

O segundo paradigma, o histórico, surge evocando a literatura como tradição artística. O conceito de literatura para este paradigma é de herança cultural; o que se considera já não são apenas os clássicos, mas tudo que sirva como memória de um tempo. Nesse caso a literatura contemporânea continua excluída.

O paradigma histórico está identificado com a questão da identidade nacional; surge por ele o regionalismo literário; ele objetiva uma inserção cultural, que o homem se reconheça como pertencente a uma coletividade, e que seja erudito (entende-se que quem lê literatura fala e escreve melhor, compreende o mundo com mais clareza). O conteúdo é o cânone literário e as biografias dos autores; ocorre uma periodização dos estudos literários.

Estabeleceu-se uma fronteira informal entre o paradigma gramatical que persistia bravamente no Ensino Fundamental e o paradigma histórico se consolidou no Ensino Médio brasileiro. Esses dois paradigmas se presentificaram, na verdade, no ensino literário ao redor do mundo, como nota Compagnon (2009):

Duas tradições de estudos literários se alternaram desde o século XIX na França, assim como nesta casa. Sainte Beuve já distinguia “diferentes maneiras, diferentes épocas muito marcadas na crítica literária”. No fim do século XVII, precisava, “ainda só se procurava nas obras [...] exemplos de gosto e de esclarecimento tendo em vista teorias clássicas consagradas”, mas no início do século XIX “começou-se [...] a contestar as teorias até então reinantes” e a associar as obras-primas, suas belezas, bem como seus defeitos, “às circunstâncias da época, ao contexto social.” (COMPAGNON, 2009, p. 14).

De forma paralela, a inserção da literatura infantil no currículo passou a pôr em cheque o paradigma gramatical, pois os novos livros que compunham o currículo não traziam mais modelos sintáticos exemplares da língua; vários cursos superiores passaram a especializar professores em literatura infantil que começam a questionar o paradigma gramatical no Ensino Fundamental, porém sem defenderem um paradigma substitutivo.

Na década de 50, Cecília Meireles (1951) já debatia a necessidade de se adequar o livro de literatura infantil ao ensino, nos seguintes termos:

Pode-se fazer um livro extremamente simples, porque há que atender aos recursos limitados de vocabulário, de primeira idade, mas repleto, ao mesmo tempo, desse aroma de poesia que devia ser alimento contínuo da infância. E também se pode fazer um livro maravilhoso, mas sem monstruosidade, condições que muita gente supõe afins (MEIRELES, 2001a, p. 119).

É importante sublinhar a militância de Cecília Meireles em prol da literatura infantil na década de 50, engajamento que sofreu ferrenha oposição durante o governo de Getúlio Vargas e que teve como episódio simbólico o fechamento da biblioteca infantil montada pela escritora.

Posteriormente, Marisa Lajolo publica “*o texto não é pretexto*” que evoca uma necessidade emergente de não tornar a análise gramatical normativa na escola escopo dos trabalhos com texto – inclusive com o texto literário.

Quanto ao paradigma histórico, Zilberman (1989, p.9), traz a lume a denúncia de Hans Robert Jauss (1994), na agitada segunda metade da década de 60, momento em que por todo mundo se questionava energeticamente os moldes da sociedade contemporânea, a subordinação do ensino da história da literatura ao idealismo positivista do século XX.

Lançava-se ali os fundamentos do que seria chamado de *teoria estética da recepção*, crítica literária pela qual posteriormente Jauss (1944) iria advogar nesses termos:

A qualidade e a categoria de uma obra literária não resultam nem das condições históricas ou biográficas de seu nascimento, nem tão-somente de seu posicionamento no contexto sucessório no desenvolvimento de um gênero, mas sim dos critérios da recepção, do efeito produzido pela obra e de sua fama junto à posteridade. (JAUSS, 1994, p.8).

A contestação dos paradigmas gramatical e histórico no Brasil deixou gigantescas lacunas na metodologia do ensino literário. Estava preparado o terreno para o desembarque de teorias de análise literária no país. Zilberman (1989, p.10) enfoca que nos anos 60:

novas propostas metodológicas se apresentaram, sendo o estruturalismo a que mais prestígio conquistou no meio universitário. Simultânea à sua Ascensão, e muitas vezes por causa dela, aconteceu a nova primazia conferida à linguística (...) Na conferência, o diálogo de Jauss com o

estruturalismo é mais evidente, embora o ataque direcione-se especialmente a seu precursor, o formalismo russo. (Zilberman, 1989, p.10).

Notadamente as teorias literárias se contrapõem segundo a dimensão da investigação que focalizam. Ora prioriza o autor e o contexto de criação (paradigma histórico), ora prioriza o texto (estruturalismo/formalismo).

A teoria estética da recepção acrescenta aos estudos teóricos literários um terceiro elemento: o leitor. A crítica marxista já havia, na verdade, considerado este terceiro elemento, mas este leitor *marxista* é muito específico, configurado em uma situação revolucionária, conforme em estudo sobre a crítica literária, Zilberman (1989) notava:

O sujeito da história parecia mudar, sem coincidir com a classe tradicionalmente qualificada de revolucionária, o proletariado, segundo a formulação marxista. O modelo de descrição de funcionamento da sociedade e da luta de classe revelava-se incapaz de explicar o fenômeno, justificando a desconfiança de Jauss para com o marxismo. (ZILBERMAN, 1989, p.11).

Na prática, as mudanças no foco dos estudos literários do texto para o leitor foram postuladas após a insurreição acadêmica promovida por Jauss (1994) e seus contemporâneos, têm sua gênese ligada à superação tanto da crítica marxista quanto a do estudo da fenomenologia, modelo pelo qual Roman Ingarden (1989) já considerava uma restrita influência da leitura (e, por conseguinte, do leitor) que promovia a materialização do texto, ainda que não fosse capaz de alterar seu conteúdo imanente.

Wolfgang Iser em seu livro *O ato de ler* foi quem lançou as bases para que a obra literária fosse contemplada pela estética da recepção a partir da interpretação de seus consumidores. Este reposicionamento do leitor na hierarquia do processo interpretativo possibilitou a consolidação dessa teoria literária e posteriormente manifestou-se como influência em vários estudos como os de Compagnon (2003) que concebia o texto literário ser:

[...] caracterizado por sua incompletude e a literatura se realiza na leitura. A literatura tem, pois, uma existência dupla e heterogênea. Ela existe independentemente da leitura, nos textos e nas bibliotecas, em potencial, por assim dizer, mas ela se concretiza somente pela leitura. O objeto

literário autêntico é a própria interação do texto com o leitor". (COMPAGNON, 2003: 149).

Quanto ao estudo histórico da literatura, Jauss (1994) pontuava alguns elementos relevantes para descrever a relação texto-leitor, como descreveu Zilberman, (1989, p.33 a 37):

- É preciso que o leitor de um texto em sua época, por meio de um processamento dialógico que se estabeleça com a leitura, legitime a obra literária. Nesse contexto, a obra a *posteriori* precisará ser *atualizada* pela leitura para falar a outras gerações, passando a ser o tempo de vida (o quanto o texto ainda pode falar ao espírito do homem no futuro).
- A recepção, para Jauss (1994), é produzida a partir de um "*horizonte de expectativas*", (teoria resgatada por Hans George Gadamer dentre os estudos deixados por E. Husserl), porém não corresponde, como no conceito original, a resposta individual da leitura, para Jauss (1994) este conceito não depende de uma subjetividade, ele está subordinado aos aspectos coletivos de apropriação de um conteúdo, isto é, a uma projeção dos efeitos da obra na sociedade.
- O valor literário da obra, segundo a estética da recepção, se constitui basicamente pela distância que uma obra está do horizonte de expectativas do leitor, sendo, portanto, mensurável e objetivo. Por assim dizer teríamos os *Best Sellers* avaliados negativamente como "*Arte culinária*", pelo fato de estarem tão próximos do horizonte de expectativas do leitor, enquanto obras como *Grande Sertão Veredas* ou *Ulisses* seriam laureadas como primados da literatura contemporânea, justamente por sua arquitetura estética e linguística de difícil acesso, e restaurados a partir de uma análise estrutural.

Os paradigmas contemporâneos surgem a partir dos anos 70 no Brasil e estabelecem conexão direta e indireta com os estudos de Jauss (1994), como nota Cosson (2014, p. 34), defendendo que o letramento literário, assim como a estética

da recepção, trabalha “*sempre com o atual, seja contemporâneo ou não. É nessa atualidade que gera a facilidade e o interesse de leitura dos alunos*”.

Cosson (2014) distingue assim os paradigmas contemporâneos:

O paradigma “analítico”: (i) enxergar a literatura pelo rigor da elaboração estética; (ii) procura distinguir linguagem comum de linguagem literária; (iii) se preocupa principalmente com a leitura do texto; (iv) é padrão em livros didáticos atualmente; (v) trabalha com categorias narrativas (tempo, espaço, narrador); (vi) divide os textos em camadas; (vii) prioriza a construção dos textos; (viii) é uma tendência estruturalista.

A proposta analítica é classificatória e considera literatura qualquer texto de alta elaboração estética, seu ensino se abre para os textos que não se rotulam tradicionalmente como literários (por essa proposta a crônica passou a figurar no ensino literário) e o aluno precisa ter uma consciência estética, ou seja, deve perceber elementos da sua estrutura estética, preocupar-se com as minúcias de elaboração (no Ensino Fundamental é preciso identificar narrador, protagonista, tempo, espaço, etc.).

Como se baseia em análise textual faz grande investimento em textos curtos, que caibam em uma aula e a análise de textos longos perde o valor de análise na escolarização da literatura.

O paradigma “social” vem combater o paradigma analítico com os seguintes postulados: (i) na sua concepção a literatura é um espaço de interação social, construtor de identidades; (ii) leitura é expressão social; (iii) o texto pertence a sociedade; (iv) a prioridade do texto é o conteúdo que ele veicula, não a sua elaboração; (v) literatura de minorias tem grande valor; (vi) objetiva desenvolver a consciência crítica do aluno; (vii) estuda o papel social das personagens na obra.

Esta proposta faz análise crítica do conteúdo literário e a aula de literatura vira aula de debate sobre os temas em voga no momento, como as questões relativas à diversidade cultural que ganharam destaque no Brasil nesse início de século.

Os professores com posição política de transformação social são adeptos do paradigma social que costuma deixar de fora do seu planejamento de ensino os estudos históricos e as questões da literalidade.

O paradigma da “formação do leitor” tem a literatura como fruição e emerge junto com os estudos da sociologia da leitura. Este paradigma coloca o leitor

em evidência. Ela surge a partir dos anos 90 no Brasil e é um conceito mais amplo, quase sem exigências sobre o texto.

Evocando a máxima de que “*eu tenho que ler principalmente para ter o prazer de ler*”, o paradigma da formação do leitor: (i) divide os textos literários em ficcionais e poéticos; (ii) a literatura não possui unicidade; (iii) objetiva desenvolver o ato da leitura; (iv) tem preocupação excessivamente pedagógica, preocupado com o ensino e não com aquilo que se ensina; (v) objetiva o leitor extensivo que lê muito e lê textos diversos e (vi) patrocina a ideia da criação do hábito da leitura;

O paradigma da formação do leitor é uma proposta muito vigente na atualidade e seus defensores se justificam dizendo que é preciso agradar o leitor (deixa o aluno ler o que quer), mas apenas para que se atinja textos mais sofisticados posteriormente.

Nesse contexto, o professor se reduz a mediador, ele apenas conduz o leitor. O paradigma da formação do leitor predomina no Ensino Fundamental e o caso mais pobre em que ele se apresenta no ensino é o da literatura deleite, mas também possui metodologias de interessante diálogo entre linguagens (encenações, eventos, declamações).

Todos os paradigmas têm pontos negativos e positivos, e é possível citar entre os negativos:

- A restrição que fazem (adjetivam a literatura e a restringe) literatura nacional, social, clássica, canônica, etc.
- São descontínuos. Não compreendem a literatura em todas as suas etapas de ensino (ensino infantil ao Ensino Médio);
- São grafocêntricos em sua maioria: desconsideram a literatura oral; priorizam a escrita (o livro).
- Alternam o foco entre indivíduo e sociedade; ou constroem uma competência individual ou uma consciência coletiva, nunca priorizam ambos.

Entre prós e contras dos paradigmas de ensino já bem delimitados pelos estudos literários, começou-se a rascunhar as possibilidades de um ensino da literatura que, se ainda não pode apontar um caminho inequívoco para sua escolarização nessa altura da pesquisa, já pode, tendo por base o vivenciado,

estabelecer o não desejável para esse ensino, como ao ter seu projeto de cátedra do novo curso de literatura aceita pelo famoso Collège de France, Compagnon (2009, p. 20-21) explicou: “Sem desconhecer a tensão entre criação e história, entre texto e contexto ou entre autor e leitor, por minha vez, proporei aqui sua conjunção indispensável para o bem estar do estudo literário”.

A proposta de letramento literário deve, portanto, evitar os pontos negativos dos paradigmas destacados, agregar a prática os pontos positivos dos mesmos e ampliar a abrangência de seu ensino às formas de interação social extraescolar (vernacular) até então desprezadas pelo sistema educacional e que poderão fazer emergir o potencial máximo do fenômeno literário na sociedade; seu poder humanizador.

### **3.3 O PODER HUMANIZADOR DA LITERATURA NAS SOCIEDADES PÓS LITERÁRIAS**

*Quais valores a literatura pode criar ou transmitir ao mundo atual? Que lugar deve ser o seu espaço público? Por que defender sua presença na escola? Uma reflexão franca sobre os usos e o poder da literatura parece-me urgente.*

*Antoine Compagnon*

Observa-se que o texto literário tem sido escolarizado de forma exclusivamente hermética, por processos de textualização de estéticas acadêmicas ou analíticas, ignorando-se seus usos e contextos de recepção, ignorando principalmente seu potencial humanizador, o qual fora tão defendido por Cândido (2004):

As produções literárias, de todos os tipos e todos os níveis, satisfazem necessidades básicas do ser humano, sobretudo através dessa incorporação, que enriquece a nossa percepção e a nossa visão do mundo. O que illustrei por meio do provérbio e dos versos de Gonzaga ocorre em todo o campo da literatura e explica por que ela é uma necessidade universal imperiosa, e por que fruí-la é um direito das pessoas de qualquer sociedade, desde o índio que canta as suas proezas de caça ou evoca dançando a lua cheia, até o mais requintado erudito que procura captar com sábias redes os sentidos flutuantes de um poema hermético. Em todos esses casos ocorre humanização e enriquecimento, da personalidade e do

grupo, por meio de conhecimento oriundo da expressão submetida a uma ordem redentora da confusão (CÂNDIDO, 2004, p. 180).

O direito a Literatura equivale, neste contexto, ao direito de se humanizar, a ter acesso aos bens culturais que caracterizam a convivência humana, sem os quais o homem se animaliza, perde o poder de compartilhar sua existência, de comover e se comover, de conhecer o próximo e conhecer a si mesmo por meio do uso estético da palavra, portanto, “Negar o contato com qualquer tipo de representação artístico-literária é privar o homem de exercer sua humanidade plenamente” Viegas<sup>17</sup> (2014).

A defesa do direito à literatura, que é o direito de acesso à literatura, permite reconhecer o potencial deste monumento cultural na construção socioafetiva e psicoexistencial do *homo sapiens*, pois segundo Todorov (2010):

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também em seu percurso, nos transformar, a cada um de nós, a partir de dentro. (TODOROV, 2010, p. 76).

Nesta perspectiva, o ensino da literatura transcende a função básica das disciplinas escolares, sua aparente falta de razão de ser no contexto escolar esconde, na verdade, suas múltiplas razões de ser, pois como relata Iser (1996, vol.1, p.50), todavia encontraria a literatura espaço para desenvolver-se em um mundo cuja organização se norteia pelo conhecimento científico? Sobre dicotomia entre literatura e ciência, Compagnon (2009) afirma:

Exercício de reflexão e experiência de escrita, a literatura responde a um projeto de conhecimento do homem e do mundo. Um ensaio de Montaigne, uma tragédia de Racine, um poema de Baudelaire, o romance de Proust nos ensinam mais sobre a vida do que longos tratados científicos. Tal foi por muito tempo a justificativa da literatura ordinária e a premissa da erudição literária. A ciência a desqualificou? É o que parece. (COMPAGNON, 2009, p. 31).

---

<sup>17</sup> Profa. Dra. Ana Cristina Coutinho Viegas - Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II.

O texto literário possui, além da dimensão estética, a dimensão artística, isto é, ensina-se literatura para fazer saber e para fazer fruir o que se aprende e ignorar esta fruição é ignorar a dimensão artística da literatura, observá-la como um objeto de interesse estritamente científico.

O atual prestígio das ciências exatas, inclusive, tem levado a literatura a se especializar em seus gêneros e a escola a buscar a natureza analítica dos textos literários a fim de que o fenômeno literário não seja “reprovado” pela ciência, ora pela generalidade indesejada de suas incursões pela existência humana, como explica Compagnon (2009):

A universidade conhece um momento de hesitação com relação às virtudes da educação generalista, acusada de conduzir ao desemprego e que tem sofrido a concorrência das formações profissionalizantes, pois estas têm a reputação de melhor preparar para o trabalho. Tanto é que a iniciação à língua literária e à cultura humanista, menos rentável a curto prazo, parece vulnerável na escola e na sociedade do amanhã. (COMPAGNON, 2009, p. 28).

Não fossem separados por tempo, espaço e convicções a realidade descrita por Compagnon (2009) se diria sem oscilação entre outras possibilidades, que o autor estaria se referindo a nova proposta do MEC<sup>18</sup> para o Ensino Médio brasileiro, entretanto trata-se apenas de uma atualização extraordinária dos seus pressupostos teóricos.

Independentes de quais competências linguísticas sejam priorizadas no letramento, o objetivo do ensino precisa enxergar a formação literária do educando como um veículo cultural de humanização, uma introjeção de cultura em sua alma que em todas as instâncias sociais lhe é negada, como nota Cândido (2004):

O Fausto, o Dom Quixote, Os Lusíadas, Machado de Assis podem ser fruídos em todos os níveis e seriam fatores inestimáveis de afinamento pessoal, se a nossa sociedade iníqua não segregasse as camadas, impedindo a difusão dos produtos culturais eruditos e confinando o povo a

---

<sup>18</sup> As mudanças no currículo do Ensino Médio retiraria do currículo as disciplinas Artes e Educação Física e de forma indireta restringiria a parte cultural e humana da formação dos jovens em favor de uma formação mais especializada e científica. <<<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/09/1815828-novo-ensino-medio-usa-meta-antiga-e-exclui-artes-e-educacao-fisica.shtml>>> acesso em 27 de setembro de 2016, às 10 horas e 32 min.

apenas uma parte cultural, a chamada popular. A este respeito, o Brasil se distingue pela alta taxa de iniquidade (...). Nesse contexto, é revoltante o preconceito segundo o qual as minorias que podem participar das formas requintadas de cultura são sempre capazes de apreciá-las, o que não é verdade. As classes dominantes são frequentemente desprovidas de percepção e interesse real pela arte e a literatura a seu dispor, e muito dos seus segmentos a fruem por puro esnobismo. (CÂNDIDO, 2004, p. 190).

O quadro dantesco com o qual Cândido (2004) descreve a elite brasileira, que para ele nem sequer tem inteiriço conhecimento do que nega as classes dominadas, apenas suspeitando o seu valor sem dele poder adquirir as virtudes a que melhor se presta, a humanidade, situa a escolarização da literatura em uma berlinda, sempre acusada e sempre ameaçada de dispensa do currículo formal do educando.

A humanização pela literatura enfrenta ainda concorrência de outras linguagens a partir da segunda metade do século XX; a mídia imagética, interativa, mais acessível, que requer menos atenção, menos reflexão e menos concentração do consumidor, a que se adequa com mais praticidade velocidade do mundo moderno e ao tempo de aula.

Segundo Calvino (2001):

Gostaria de acrescentar não ser apenas a linguagem que me parece atingida por essa pestilência. As imagens, por exemplo, também o foram. Vivemos sob uma chuva ininterrupta de imagens; os *media* todo-poderosos não fazem outra coisa senão transformar o mundo em imagens, multiplicando-o numa fantasmagoria de jogos de espelhos — imagens que em grande parte são destituídas da necessidade interna que deveria caracterizar toda imagem, como forma e como significado, como força de impor-se à atenção, com riqueza de significados possíveis. Grande parte dessa nuvem de imagens se dissolve imediatamente como os sonhos que não deixam traços na memória; o que não se dissolve é uma sensação de estranheza e mal-estar. (CALVINO, 2001, p. 73).

Não há mais tempo no mundo para leitura de “Guerra e paz” de Liev Tolstói, nem há mais espírito empenhado que se dedique a decifração de “Finnegans Wake” de James Joyce. As virtudes do ócio e da solidão que outrora caracterizavam os bons leitores, neste mundo contemporâneo, converteram-se em inadaptação social.

Todavia esta aparente inadaptação é, na verdade, uma letargia social necessária ao desenvolvimento do ser humano enquanto ser humano, como

reconhece Calvino (2001, p. 39): *“Resta ainda aquele fio que comecei a desenrolar logo ao princípio: a literatura como função existencial, a busca da leveza como reação ao peso do viver.”*

Nesse contexto, poderia a literatura ainda humanizar? E se respondesse positivamente a este questionamento, ela seria ainda a linguagem mais eficaz e eficiente para a humanização? Fosse a mais eficiente, poderia ainda abranger uma parcela significativa da sociedade que justificasse sua escolarização? Compagnon (2009) posiciona-se sobre estas questões:

Se ela sozinha pode ter a função de laço social, é, com efeito, em nome de sua gratuidade e de sua largueza em um mundo utilitário caracterizado pelas especializações produtivas. A harmonia do universo é restaurada pela literatura (...). Assim, a literatura, ao mesmo tempo sintoma e solução do mal-estar na civilização, dota o homem moderno de uma visão que o leva para além das restrições da vida cotidiana. (COMPAGNON, 2009, p. 43-44).

O ensino depara-se, portanto com um contexto em que parece bem nítido a necessidade urgente e emergente de se humanizar. Ao capitalismo transnacional, mantenedor do ensino das massas, convém um homem sem generalidades, que não pense o todo, mas que se especialize em uma função prática e utilitária pela qual se possa exponencialmente acelerar os processos produtivos.

A literatura discutindo o “sexo dos anjos”, requerendo o consumo de um tempo inexistente para a sua fruição, libertando o pensamento para as questões essenciais da existência, sempre estará ameaçada de deixar a formação escolar do homem contemporâneo.

Todavia, é justamente por essa realidade que a literatura assume uma importância capital no ensino escolar, posto que permite ao homem enxergar para além de sua existência automatizada. Rubem Alves (2011 p. 69) advertia sobre a dicotomia existente na formação escolar entre os tipos de ensino, dizendo que “os conhecimentos nos dão meios para viver. A sabedoria nos dá razões para viver. Sábias são as pessoas que sabem viver”.

Ao aventar as possibilidades libertadoras da literatura que humanizam o homem, não se pode confundir suas virtudes com a panfletagem de movimentos sociais a que se queira induzir o educando, quaisquer que sejam suas tendências, progressivas ou conservadoras, de direita ou de esquerda. Como nota Cândido (2004) ao explicar que:

Para o regime soviético, a literatura autêntica era a que descrevia as lutas do povo, cantava a construção do socialismo ou celebrava a classe operária. São posições falhas e prejudiciais à verdadeira produção literária, porque têm como pressuposto que ela se justifica por meio de finalidades alheias ao plano estético, que é o decisivo. De fato, sabemos que em literatura uma mensagem ética, política, religiosa ou mais geralmente social só tem eficiência quando for reduzida a estrutura literária, a forma ordenadora. Tais mensagens são válidas como quaisquer outras, e não podem ser proscritas; mas a sua validade depende da forma que lhes dá existência como certo tipo de objeto. (CÂNDIDO, 2004, p. 181).

Assim, conhece-se, ou antes, reconhece-se o poder humanizador da literatura como a essência de seu ensino, o que certamente não se dará se a escola insistir em restringir o letramento literário a análise de estruturas textuais (mais apropriada à disciplina de língua portuguesa), ao desenvolvimento de um raciocínio lógico e coerente (mais apropriado à disciplina de filosofia), a fruição desprovida de objetivos utilitários (mais apropriada à disciplina de artes), a conscientização do posicionamento político social do educando (mais apropriado às disciplinas de sociologia e geografia) e a valorização do patrimônio cultural das nações (mais apropriada à disciplina de história).

A suma do letramento literário é que o seu ensino deve lançar mão de todas as potencialidades já descritas, mas com uma finalidade diferente das traçadas pelas outras disciplinas, que no geral pretendem intervir na forma como o educando compreende e interage com o mundo. O ensino da literatura, porém deve pretender que o educando compreenda e interaja com seu próprio eu a partir do contato com o universo literário e que esta compreensão harmonize sua relação com a coletividade.

A literatura não enxerga as diferenças enquanto problemática, mas como agregação de valor a existência, a alteridade atribuída ao que não sou eu, não sai de mim, não comunga com meus valores nem ideais, mas que pode interagir comigo sem se anular e sem me anular.

Não se há de falar em mais tolerância para com o diferente numa formação literária, pois não é preciso tolerar aquilo em que se reconhece o valor da existência e o valor para a existência do outro, isso é humanizar-se, o que também justifica o letramento literário na escola, criar laços com aquilo que, por diferente, a sociedade demonizou e excluiu.

Há espaço no mundo atual para tão ousada proposta educativa?

### 3.3.1 Formação do leitor na sociedade pós-literária

Na sociedade contemporânea, a literatura não é mais o padrão cultural – *status* que gozava na sociedade do sec. XIX –. Naquele século, conhecer o texto literário era essencial para a pessoa se inserir dentro do processo cultural privilegiado.

Atualmente, o ideal de conhecer os clássicos, de possuir formação humanista e filosófica, não define mais a preeminência cultural das pessoas, passou a ser elemento secundário, pois os meios de comunicação de massa, a mídia informativa e de comunicação substituíram o simbolismo cultural da leitura literária, então, por esta perspectiva, vive-se numa sociedade que será denominada como *pós-literária*. Colomer (2007) já apontava características da formação literária nessa nova sociedade:

(...) a partir da Segunda Guerra Mundial, o sistema educativo foi diminuindo a importância, que em teoria havia ostentado a literatura desde seus inícios e compartimentado seu uso. A perda de seu centralismo na escola não se deve, naturalmente, a uma espécie de obnubilação coletiva, mas foi o resultado de diferentes processos de mudança. (COLOMER, 2007, p. 20).

Sociedade pós-literária é expressão cunhada por um filósofo alemão, Peter Sloterdijk (2000), em seu livro *Regeln für den Menschenpark (Regras para o parque humano)*. Sloterdijk (2000) defendia, além da caracterização da sociedade já posta, a concepção da literatura como elemento humanizador, como aio cultural que possibilitava o resgate do homem de sua condição bárbara.

O mecanismo central dessa transladação espiritual do homem (*homo barbarus - homo humanus*) era, para Sloterdijk (2000), o livro. O livro enquanto tecnologia de comunicação, viabilizava o acesso do homem as instâncias superiores da existência contidas no discurso literário, principalmente da literatura clássica.

Entretanto, a sociedade pós-literária não abandona nem a literatura nem o livro, ocorre apenas que nela a sociedade não se organiza mais culturalmente em torno dessa tecnologia e de seus conteúdos. Aliás, a queda do status social do livro causa diretamente a queda do *status* social de que a literatura gozava, e não porque

ela tenha perdido seu poder de humanização, mas seu “mal-uso” atrelado a objetivos vários do ensino fez com que a própria literatura abrisse mão de suas potencialidades educativas, como nota Compagnon (2009):

A recusa de qualquer outro poder da literatura além da recreação pode ter motivado o conceito degradado da literatura como simples prazer lúdico que se difundia na escola do fim do século; mas, sobretudo, fazendo do menor uso da literatura uma traição, isso fazia com que doravante se ensinasse a não mais se confiar a ela, mas a desconfiar dela como de uma armadilha. A literatura quis responder com sua neutralização ou banalização. (COMPAGNON, 2009, p. 54-55).

O leitor requerido pelo ensino da sociedade pós-literária é o leitor que possui objetivos bem definidos em suas escolhas (esta obra pode ampliar meu léxico, me fazer compreender um conceito ou me ensinar a manusear alguma nova tecnologia?). Ler literatura é, no melhor dos casos, um exercício de decodificação e interpretação que prepara para a leitura de textos “importantes”, como fica implícito no paradigma da “formação do leitor” constituído a partir dos estudos sociológicos da leitura.

Fora do pedestal que historicamente ocupava, a literatura passa a ser uma leitura entre várias possibilidades e perde espaço já para novos gêneros que melhor se adaptam aos novos suportes tecnológicos, proliferando-se entre as massas que precisam ser escolarizadas.

A seguinte pergunta foi feita a 100 (cem) alunos das séries finais do Ensino Fundamental e das séries iniciais do Ensino Médio em Dom Eliseu-PA:

- 1) *Qual mídia você utiliza mais para leitura literária?*
- a- ( ) *livro;*
  - b- ( ) *celular;*
  - c- ( ) *computador;*
  - d- ( ) *jornal;*
  - e- ( ) *revista;*
  - f- ( ) *outras.*

Como resultado, obteve-se o gráfico (01):

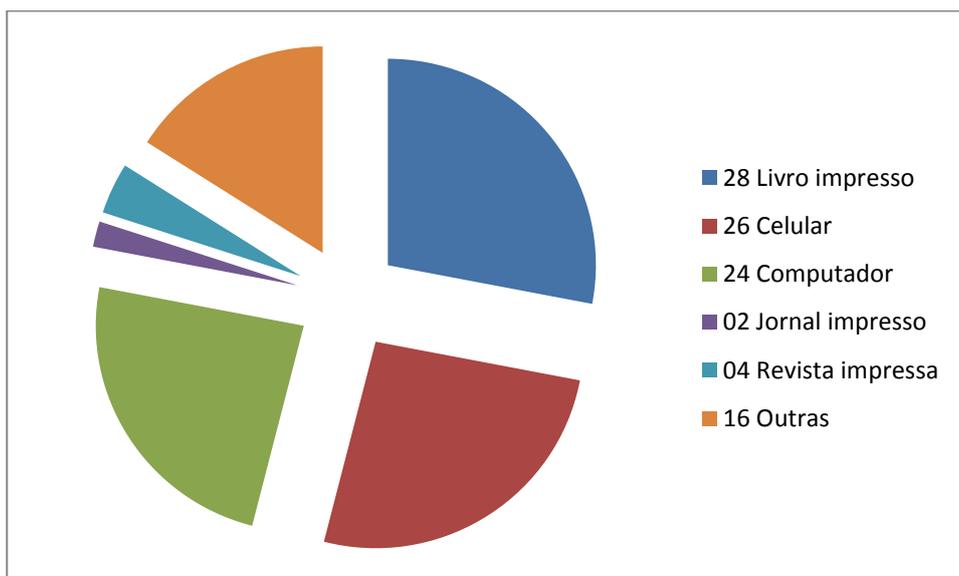


Gráfico elaborado pelo pesquisador

As leituras em livro impresso excluem os livros didáticos adotados pela escola e de uso obrigatório em sala de aula para não desvirtuar o caráter “opcional” da leitura literária que se pretende registrar com essa pesquisa.

Apesar do volume de “leituras em tela” terem somado metade das leituras realizadas pelos educandos, não se verifica o abandono do livro pelo leitor, que na faixa etária dos sujeitos pesquisado, entre 13 e 18 anos, aparece em 28% das opções de leitura.

O que se pôde observar, na verdade, é o abandono do livro literário pela escola, ou mais propriamente dizendo, pelas disciplinas de linguagem (arte, literatura e língua portuguesa), uma vez que o aluno busca a leitura literária fora de um contexto de ensino, para uma fruição pessoal ou em busca de um saber que lhe atrai.

Falta à escola trazer para sua sistematização educativa a voluntariedade do letramento vernacular, isto é, saber do aluno a sua leitura, para a partir desta constatação percorrer com ele um itinerário de leituras que o faça desenvolver competência linguísticas. Essa busca ocorre em via de mão dupla, enquanto a literatura procura um leitor “todo seu”, como explica Cosson (2014), o leitor deseja uma literatura “toda sua”.

Quando entra na adolescência, aqui vista como uma fase muito mais relativa às experiências de representação social que em razão da idade, o fascínio pelo universo ficcional da literatura é substituído pelo menosprezo pelas obras

escritas, transforma o educando em um antileitor. Colomer (2007) denunciou essa transformação:

Outro causa do desajuste foi que os estudantes do secundário não haviam mudado unicamente pela entrada de novos setores sociais e pela criação da representação social da adolescência, mas também eram diferentes porque pertenciam agora a uma sociedade que baseava seu funcionamento no uso intenso e variado da palavra escrita, havia desenvolvido uma grande presença dos meios de comunicação e evoluía em direção a uma crescente implantação de novas tecnologias (...) além de outras funções, como de entreter e de informar, que estiveram principalmente a cargo da literatura em outras épocas, foram assumidas pelos meios de comunicação de massas e pelas novas tecnologias.

Devido a estas mudanças, o sistema literário como tal teve que posicionar seu espaço e sua função social em relação aos novos sistemas culturais e artísticos. (COLOMER, 2007, p. 22).

O livro literário sofre com seu descrédito frente a uma sociedade utilitária, enfrenta o desinteresse da adolescência pela leitura, concorre com a sedução e fácil acessibilidade de novas tecnologias de informação, e tudo isso nos leva a perguntar se em uma sociedade pós-literária há espaço para a literatura.

### **3.3.2 O lugar da leitura literária na sociedade pós-literária**

Vivemos em uma sociedade imagética, interativa e digital na qual a formação do leitor encontra novos paradigmas. A leitura em “telas” (celulares, notebooks, PCs, caixas eletrônicos, quadros digitais, urna eletrônica) engloba uma parcela gigantesca das interações humanas que antes se dava pela escrita manual. Conseqüentemente o ensino da *leitura* supera a importância do ensino da *escrita*, uma vez que a cada dia surgem mais mecanismos que escrevem para o homem, inclusive corrigindo seus textos sintática e ortograficamente.

Toda comunicação humana passa pela leitura, porém nem tudo passa pela escrita. A leitura, por outro lado, torna-se mais complexa na sociedade pós-literária. O leitor, que pode ser caracterizado como alguém que tem o domínio de um código, em uma sociedade pós-literária, precisa dominar o código de diversas linguagens que se apresentam simultaneamente em um texto contemporâneo.

Ser leitor na sociedade pós-literária implica no uso de mais habilidades cognitivas como, por exemplo, alguns textos que conjugam mais de uma linguagem para exprimir um conteúdo demandam que além de interpretar a imagem também se imaginetize a escrita, ou seja, que se usem simultaneamente dois hemisférios do cérebro humano, um responsável pelo processamento das imagens e outro responsável pelo raciocínio lógico.

A segunda pergunta feita aos mesmos alunos em Dom Eliseu-PA:

2) *Você tem preferência por ler textos literários escritos:*

- a- ( ) *sem mistura com outras linguagens?;*
- b- ( ) *acompanhados de imagens estáticas?;*
- c- ( ) *acompanhados de vídeos?;*
- d- ( ) *acompanhados de áudios?;*
- e- ( ) *acompanhados de textos escritos explicativos não literários?*

Como resultado, obteve-se o gráfico (02):

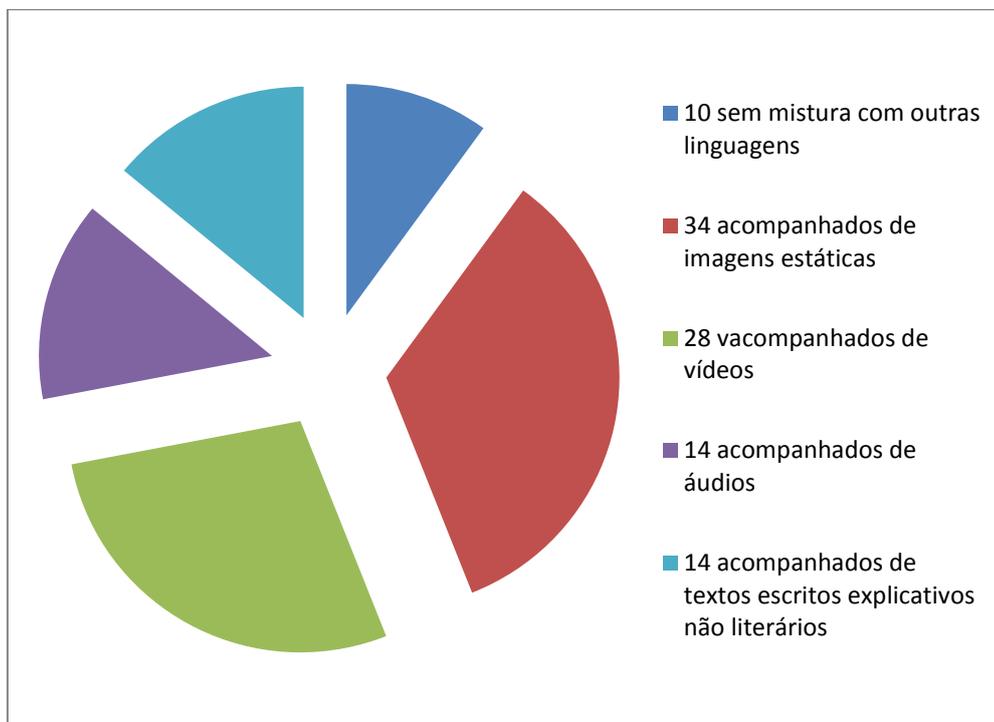


Gráfico elaborado pelo pesquisador

O questionamento da “preferência” ao invés da “ocorrência” mostrou-se mais oportuno para tratar da “sedução” que os recursos tecnológicos exerce sobre os leitores atuais em lugar de apenas registrar sua presença nas leituras atuais, pois

um dos grandes desafios da educação é congregar necessidade e prazer em um mesmo método de ensino.

Ler, hoje, requer uma série de atividades que vão além da compreensão do código, é um complexo nem sempre compreendido em sua multiplicidade: ler é processar criticamente o texto; ler é saber situar o texto em um contexto social; ler é dialogar com vários textos em vários níveis; ler é reconhecer significados a partir do gênero em que o texto se materializou; ler é fluir o sentido do discurso de uma linguagem a outra, encontrando seus pontos de convergência; ler é, para a educação, o objetivo principal da existência do sistema escolar; ler é, sobretudo, a inserção do homem no mundo cultural pela qual se determina sua identidade.

O lugar da *leitura literária* na sociedade pós-literária está, de forma paradoxal, em um posto de destaque cultural, porém para chegar-se a visualizar de forma clara este espaço, precisamos nos destituir da ideia que associa literatura exclusivamente ao livro e a escrita, precisamos compreender a literatura no conceito *lato sensu*, ou seja, precisamos dar o mesmo *status* de literatura às várias manifestações que comumente são postas às margens do processo cultural, principalmente se considerarmos o ensino escolar.

A característica da literatura de se alimentar das próprias forças sociais que pretendem demovê-la de suas funções já fora deslindada por Compagnon (2009):

A literatura é de oposição: ela tem o poder de contestar a submissão ao poder. Contrapoder, revela toda extensão de seu poder quando é perseguida. Resulta disso um paradoxo irritante: a liberdade não lhe é propícia, pois priva-a das servidões contra as quais resiste. (COMPAGNON, 2009, p. 42).

A literatura é uma linguagem anterior à escrita e, caso ocorresse algum acontecimento notável que extinguisse a escrita do mundo, a literatura não deixaria de existir por causa disso.

Portanto se não é racional nem conveniente a ideia apaixonada de que literatura é sinônimo de livro, tampouco o é a exclusividade com que o ensino escolar apresenta na forma escrita esta arte. A literatura fica assim reduzida a um veículo (o texto verbal) e a uma forma (a escrita).

Textos híbridos, para dialetais ou multilinguísticos, multiculturais e plurissignificativos são alguns dos desafios impostos pela literatura na sociedade pós-literária aos seus leitores que precisam arregimentar novas competências para consolidarem o seu letramento literário, isto é, superar o ensino estrutural que se limitava a analisar rimas, métrica, ritmo, estrofação, planos narrativos de tempo e espaço, foco narrativo, gêneros épico, lírico e dramático, períodos e escolas literárias, etc. que desde o advento do modernismo não dão conta mais de descrever o *complexo* e o *plural* do texto literário.

Para Cosson (2014), o ensino da leitura literária na sociedade pós-literária se assenta em três movimentos:

1. ler o texto em si mesmo, ler aquilo que o faz um texto, compreendê-lo enquanto texto (um poema, um romance, um conto, um filme, uma letra de música; um quadro, uma fotografia, etc.);
2. ler o contexto, aquilo que o texto traz consigo;
3. ler o intertexto, isto é, o lugar do texto dentro de um repertório que o faz importante para ser lido ou não.

A leitura literária em uma sociedade pós-literária é um *complexo* à medida que agrega na sua produção e recepção diversas linguagens, e a linguagem verbal de forma inusitada e original, e é um *plural* porque se constitui por meio de uma coletividade que lê. A função essencial da leitura literária é, portanto, para Cosson (2014):

[...] nos ajuda a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito da leitura ou por que seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, proficiência o mundo feito de linguagem. (Cosson, 2014, p. 30).

Tal programa de leitura literária precisa ser operacionalizada por uma sequência básica (a qual se pode livremente acrescentar novos métodos complementares) e que Cosson (2014) sugere se ordenar respectivamente pelos momentos de: (i) motivação; preparação do aluno com a fomentação de expectativas sobre o texto, (ii) apresentação; manuseio físico da obra, (iii) leitura

individual e compartilhada do texto, (iv) interpretação; registro dos sentidos evocados pela leitura.

### 3.3.3 Os textos orais nas sociedades letradas

O ensino das estruturas dos gêneros passa, portanto a ser imprescindível ao indivíduo que pretenda interagir em uma cultura letrada, ao risco de ser excluído dos processos políticos que determinam tanto a cidadania quanto a qualidade ou mesmo a continuidade de sua vida social.

Não é preciso pesquisas muito aprofundadas para se perceber que as interações sociais, que proclamamos até então como espaço privilegiado de uso das competências discursivas, acontecem em quase sua totalidade por meio da modalidade oral da língua, e isto é respaldo suficiente para se idealizar uma educação que privilegie nos seus planos e práticas de letramento o trabalho com textos orais, considerando que as modalidades orais e escritas não diferem tanto entre si, como explica Marcuschi (2001):

Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante. As limitações e os alcances de cada uma estão dados pelo potencial do meio básico de sua realização... (MARCUSCHI, 2001, p.17).

Todavia uma vista superficial do cotidiano escolar é suficiente para escancarar uma cultura educacional grafocêntrica que sustenta casos em que o aluno termina o Ensino Básico sem ter, em momento algum de sua formação, manifestando-se oralmente para fazer uso das competências linguísticas relacionadas exclusivamente a este tipo de texto.

Quando se buscam as razões da omissão quase total de práticas de letramento na modalidade oral, as experiências de ensino elencam uma série de razões estruturais que, de certa forma, são manifestações de equívocos conceituais sobre a natureza da língua. Conceitos como (i) a fala deve imitar a escrita, (ii) a experiência das habilidades escritas desenvolvem automaticamente as habilidades da fala, (iii) a escrita possui usos mais importantes que a fala nas relações sociais e

(iv) sendo a fala uma habilidade inata ao ser humano e a escrita uma habilidade artificial condicionada, a escola deve privilegiar o ensino da segunda.

Com base nestes conceitos, são construídas sistematizações do grafocentrismo nas relações sociais e estas sistematizações respaldam o quase banimento do letramento de textos orais de algumas práticas de ensino, que podem ser assim elencadas.

- Os processos avaliativos extraescolares ocorrem predominantemente na modalidade escrita (vestibulares, concursos, etc.);
- O registro e avaliação das habilidades da fala são complexos e podem ser questionados pelo aluno avaliado;
- Levar exemplos de textos orais para sala exige, às vezes, o uso de algumas tecnologias que a escola costuma não possuir ou que o professor não domina; (sistemas de som, computadores portáteis, aplicativos, microfones, etc.)
- São muito menos presentes nos materiais didáticos os descritores<sup>19</sup> que orientem a prática e avaliação de textos na modalidade oral; e
- As atividades orais exigem da turma uma colaboração que, de forma geral, não ocorre em salas superlotadas e quentes como são boa parte nas escolas públicas brasileiras.

Assim temos uma incompletude na formação do educando, responsável direta pelo não desenvolvimento e uso das competências linguísticas do cidadão nos espaços de interação social, que é a própria negação de sua cidadania. Sobre as potencialidades do trabalho com gêneros textuais orais, Schneuwly (2010) explica:

Trabalhar os orais pode dar acesso ao aluno a uma gama de atividades de linguagem e, assim, desenvolver capacidades de linguagem diversas; abrem-se, igualmente, caminhos diversificados que podem convir aos alunos de maneiras diferenciadas, segundo suas personalidades. (SCHNEUWLY 2010, p. 117)

---

<sup>19</sup> Tratam-se das habilidades esperadas que os alunos desenvolvam por práticas de ensino em cada uma das etapas de sua escolarização, habilidades que podem ser aferidas em testes padronizados de desempenho, sendo elaboradas em propostas curriculares nos planejamentos e registradas em publicações pedagógicas utilizados pela escola.

Pontuando esta problemática no ensino da literatura, observa-se que além da necessidade do letramento de textos orais, a oralização dos textos literários escritos é, não raro, prática imprescindível para compreensão das dimensões estéticas da obra, e este aspecto se potencializa no texto poemático que exigirá do professor habilidades linguísticas diferenciadas para orientar os alunos na ressignificação do discurso poético.

### 3.4 A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO: ENFIM O LEITOR PROTAGONISTA

Ao longo da história do ensino da literatura, vê-se que uma ou outra dimensão do fenômeno literário sempre se destacou na crítica das obras: ora o texto; ora o autor; ora a linguagem; ora o contexto, mas apenas com as conquistas teóricas da Estética da Recepção passou-se a considerar a atuação do leitor no processo de (re)significação do texto.

Grosso modo, o cabedal teórico da Estética da Recepção redimensiona a literatura a partir do pressuposto de que o leitor participa ativamente da construção da obra literária no momento em que lê e interpreta o mesmo, da mesma forma o texto só adquire este *status* de texto a partir do ato da leitura, como se concebe em (ISER, 1996, p. 51): “A obra é o ser constituído do texto na consciência do leitor”.

A corrente antagônica aos pressupostos da estética da recepção são de origem russa, mais propriamente do “formalismo russo”, e o ponto que distingue estas concepções está na focalização da corrente formalista na microestrutura textual, Eagleton (1997:05), mas que não pode ser de toda ignorada no processo de letramento, uma vez que possui contribuições inegáveis ao conhecimento estrutural do texto literário, inclusive tendo a imanência criticada por seu emblemático divulgador, Tzvetan Todorov (2014), pois esta deixou a desejar nos desdobramentos de seus pressupostos sobre o ensino, principalmente pelo equívoco conceitual de autonomia<sup>20</sup> do texto, teoria que desconsidera o leitor como sujeito atuante no processo de construção de sentido no texto literário, salvo pela inglória missão que

---

<sup>20</sup> Os teóricos da Nova Crítica, *New Criticism*, corrente crítica literária de tendência formalista que teve seu apogeu nas décadas de 1940 e 1950 nos Estados Unidos, defendiam o texto como fenômeno independente, logo de significações intrínsecas que não recebem influência externa dos fatos sociais.

Ihe compete de “descobrir” o discurso proposto pelo autor, segundo Zappone (2013: 190).

A comparação inicial entre estas concepções (Estética da Recepção e Estruturalismo) se justifica pelo fato destas correntes teóricas incidirem sobre as práticas de escolarização da literatura

Para o estruturalismo, o estudo do texto literário parece ter um fim em si mesmo ou, no máximo, fazer um *link* com o estudo dos fatos gramaticais do discurso. Para a Estética da Recepção, entretanto, o leitor (aluno) constrói o texto enquanto o interpreta, como concorda Iser (1996):

(...) os textos literários ativam, sobretudo processos de realização de sentido. Sua qualidade estética está nessa ‘estrutura de realização’, que não pode ser idêntica com o produto, pois sem a participação do leitor não se constitui o sentido. (ISER, 1996, p. 62).

A formação do leitor literário pela escola envolve obrigatoriamente que o educador apresente em sua praxe ações em que o leitor protagonize a ressignificação do texto literário, e acredita-se estar nesse posicionamento diante do fenômeno literário a mola propulsora que viabilize o letramento.

É o envolvimento significativo com o texto que, por exemplo, permitirá que as leituras prossigam para além dos muros da escola em um contínuo evolutivo que pode acompanhar o educando por toda sua vida.

Ao sentir-se coautor do discurso literário, o sentimento que comumente era de derrota por não encontrar, após muito esforço, o sentido imanente da obra sugerido pelo discurso do educador, passa, então, a ser um prazer que se compara muito a inspiração e ao êxtase evocados nos sentimentos do autor pelo processo de criação.

O divórcio brusco entre o adolescente e a leitura literária não permite mais que nenhum sistema educacional comprometido com a formação do leitor permaneça nos moldes tradicionais de ensino. O leitor adolescente ansioso por interagir com o mundo que lhe cerca não admite a passividade da leitura e parece que a escola será o último segmento social a descobrir essa realidade.

Nem a leitura nem a literatura estão ameaçadas pela incorporação de tecnologias nas interações das sociedades letradas, apenas a escola, que caminha sempre resistente e indiferente às mudanças, produz resultados medíocres em

relação ao letramento literário, socialmente a literatura bate recordes de publicações e leitores; se crise há, não é literária nem de leitura, na verdade, vivencia-se uma crise na escolarização da literatura.

No contexto social do adolescente, a literatura se diversifica, se renova, se transfigura numa velocidade impressionante lançando mão de ferramentas cada vez mais sofisticadas e interativas. *Fandom*, por exemplo, como explica Fabiana Miranda (2009) é:

(...) um sistema digital que engloba diversas manifestações próprias do campo literário, abarcando desde a produção e a recepção de textos até a crítica e a criação de produtos artísticos, numa perspectiva inovadora na qual já não cabem as atitudes passivas da leitura e da crítica tradicional e universitária” (Miranda, apud Ferreira, 2009, p. 304).

O que ocorre de maneira clara é que o processo de escolarização costuma se posicionar intensamente de forma prescritiva quando sistematiza um conhecimento social. Soares (2003) comenta:

A literatura em âmbito escolar tem sido utilizada como mecanismos nada atraentes para o aluno gostar de ler, porque a escola com sua organização e o professor com sua metodologia, têm colocado o aluno cada vez mais distante dessas práticas, não havendo nenhum incentivo à leitura. O grande desafio é promover estratégias de escolarização mais adequada para a literatura e para leitura. (SOARES, 2003, p.31).

No caso da literatura, a escola cria um cânone a partir de critérios não discutidos; ignora o letramento vernacular do aluno; impõe a interpretação do sentido imanente no texto; estiliza alguns fenômenos literários e fecha-se apenas para as obras que o represente; utiliza simulacro de textos em suas aulas; ignora o discurso humanizador da literatura e não dispõe tempo suficiente para leituras significativas; não promove com frequência e com objetivos definidos circuitos literários e não apoia formação de círculo de leitores.

#### 4. A ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA

A literatura é viva, isto é, ela não apenas sobrevive às mudanças culturais impostas pela reorganização das sociedades, mas ela vive porque emana da cultura dessa mesma sociedade. Isso quer dizer que se as escolas se extinguirem, a literatura permanecerá; se os livros desaparecerem, ainda teremos a literatura e se a própria escrita não for mais usada nos processos comunicativos, a literatura continuará a fazer parte da existência humana.

Discutir a necessidade da presença da literatura no currículo escolar não é igual a discutir a necessidade de sua existência no mundo, o que seria um debate inócuo, dada a sua onipresença entre os homens. Resta saber então se a literatura prescinde de ensino ou mais propriamente se ela prescinde de escolarização.

Ora, um fenômeno cultural de tal magnitude passaria despercebido pelo sistema educacional das sociedades? Seria coerente ignorar seu poder diante da constatação de que várias literaturas ao longo da história mudaram os rumos de um povo de uma civilização ou mesmo da humanidade? Como concorda Soares (2003):

Portanto, não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar “saber escolar”, se escolarize, e não se pode atribuir, em tese, como dito anteriormente, conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola. (...) O que se pode criticar, o que se deve negar, não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização e uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (SOARES, 2003, p.21).

Há escola há de responder, a cada educando e a sociedade de forma geral, com risco de ver retirada esta disciplina de sua grade curricular, o que quer com o ensino da literatura, o que pode o letramento literário e de que forma seu intento pode ser alcançado.

#### 4.1 O ENSINO DA LITERATURA À LUZ DA LEGISLAÇÃO NACIONAL

Se a realidade do ensino da literatura nas escolas brasileiras é confusa e pouco delineada, não se pode dizer que não exista uma orientação pedagógica oficial para ser seguida; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) elaborados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), podem ser um norteador eficiente do professor de linguagens que deseja promover uma formação do educando que seja significativa e transformadora.

O texto do documento governamental, elaborado sob as concepções interacionistas do ensino, explicam de forma clara os objetivos que devem ser priorizados no processo de ensino. A seguir, selecionou-se alguns objetivos relevantes para o ensino literário produzidos:

1. Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis, e sociais, adotando, no dia-a-dia, **atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;**
2. Posicionar-se de maneira **crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo** como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; (...);
5. **Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los**, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (PCN, 3º e 4º ciclos, 1998, p. 7-8). Grifo nosso.

É fácil perceber que os objetivos do ensino pressupostos pelos PCN vaticinam o uso das competências linguísticas para além dos muros da escola, nas situações reais de interação humanas e no sentido de ser, o mesmo aluno, um agente de transformação social.

Aqui pode-se exaltar as características do fenômeno literário em relação às demais disciplinas do currículo escolar: a capacidade de, ao mesmo tempo que harmoniza as relações dentro de uma coletividade, fornece ao indivíduo um conhecimento sobre si mesmo capaz de dar sentido a sua existência. Para Zilberman (2009):

(...) o recurso à literatura pode desencadear com eficiência um novo pacto entre os estudantes e o texto, assim como entre o aluno e o professor (...). Já que a leitura é necessariamente descoberta de mundo, procedida segundo a imaginação e a experiência individual, cumpre deixar que este processo se viabilize na sua plenitude (...) (ZILBERMAN, 2009, p. 35).

É evidente que alguns objetivos estão intrinsicamente ligados a fase de maturação da mente do educando, e que determinados fins somente serão alcançados em determinadas etapas da formação escolar, todavia cada progressão depende sempre de um progresso imediatamente anterior que lhe sirva de apoio para desenvolver suas competências.

Nesse contexto, a literatura é enxergada como um contínuo de aprendizagem em que qualquer omissão ou interrupção do processo serão manifestas nas séries subsequentes em forma de desinteresse pela literatura, dificuldades de compreensão do discurso literário, negação das virtudes do letramento literário na escola. Os PCN avaliam assim o progresso no ensino da literatura:

Para ampliar os modos de ler, o trabalho com a literatura deve permitir que progressivamente ocorra a passagem gradual da leitura esporádica de títulos de um determinado gênero, época, autor para a leitura mais extensiva, de modo que o aluno possa estabelecer vínculos cada vez mais estreitos entre o texto e outros textos, construindo referências sobre o funcionamento da literatura e entre esta o conjunto cultural. (PCN, 3º e 4º ciclos, 1998, p.71).

Esta segmentação do ensino em etapas poderia sedimentar uma base mínima na formação literária do educando se as escolas brasileiras trabalhassem com ementas bem delineadas para cada nível de ensino, entretanto esta cultura educacional está longe de compor o cotidiano das escolas de Ensino Básico, tornando inócuos os apontamentos dos PCN nesse sentido.

Mas não é só de sugestões teóricas que se constitui os PCN, a operacionalidade do processo também é contemplada e de forma um pouco mais prescritiva o documento educacional relaciona um quadro situacional e um ambiente escolar estruturado de tal forma que viabilize o letramento literário.

Grosso modo, pode-se dizer que naquilo que diz respeito aos conceitos de ensino, os PCN falam ao educador, e no que diz respeito a operacionalidade do letramento, os PCN falam a escola. Como se ver a seguir:

- dispor de uma boa biblioteca na escola;
- dispor, nos ciclos iniciais, de um acervo de classe com livros e outros materiais de leitura;
- organizar momentos de leitura livre em que o professor também leia. Para os alunos não acostumados com a participação em atos de leitura, que não conhecem o valor que possui, é fundamental ver seu

professor envolvido com a leitura e com o que conquista por meio dela. Ver alguém seduzido pelo que faz pode despertar o desejo de fazer também;

- planejar as atividades diárias garantindo que as de leitura tenham a mesma importância que as demais;
- possibilitar aos alunos **a escolha de suas leituras**. Fora da escola, o autor, a obra ou o gênero são decisões do leitor. Tanto quanto for possível, é necessário que isso se preserve na escola;
- garantir que os alunos **não sejam importunados durante os momentos de leitura com perguntas** sobre o que estão achando, se estão entendendo e outras questões;
- possibilitar aos alunos o empréstimo de livros na escola. Bons textos podem ter o poder de provocar momentos de **leitura junto com outras pessoas** da casa — principalmente quando se trata de histórias tradicionais já conhecidas;
- quando houver oportunidade de sugerir títulos para serem adquiridos pelos alunos, optar sempre pela variedade: é infinitamente mais interessante que haja na classe, por exemplo, 35 diferentes livros — o que já compõe uma biblioteca de classe — do que 35 livros iguais. No primeiro caso, o aluno tem oportunidade de ler 35 títulos, no segundo apenas um;
- construir na escola uma **política de formação de leitores** na **qual todos possam contribuir com sugestões** para desenvolver uma prática constante de leitura que envolva o conjunto da unidade escolar. (PCN, 3º e 4º ciclos, 1998, p.71-72). Grifo nosso.

A suma dos PCN para os 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental é desenvolver no educando o hábito social da leitura, integrar os alunos aos ciclos de leitores por meio de um processo até certo ponto paradoxal onde “questionamentos são inoportunos”, sugerindo uma via de mão contrária ao que comumente se pratica nas salas de aula, isto é, em vez de escolarizar a literatura, os PCN propõem literatizar a escola.

Para o Ensino Médio, as concepções interacionistas do ensino permanecem, agora especificados no PCNEM – Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio –, mas os objetivos de ensino se modificam para contemplar as diferentes demandas do educando adolescente, considerando a fase de maturação cognitiva e emocional que atravessa, como fica bem deslindado no texto nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM, 2006) que enxerga o ensino da literatura:

como meio de educação da sensibilidade; como meio de atingir um conhecimento tão importante quanto o científico – embora se faça por

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

Estes objetivos vão ao encontro da demanda adolescente, indivíduos que estão por encontrar seus espaços no mundo, formando o caráter em meio a tantas contradições da vida moderna, em busca de compreender a si mesmo e a vida, enfim, em vias de humanizar-se ou coisificar-se.

O MEC procurou, por meio dos parâmetros e das orientações documentais, alicerçar o ensino de literatura nas escolas, e tais norteamentos deveriam, no mínimo, serem citados nos documentos escolares de cada unidade de ensino do país, entretanto os planos de aulas parecem ignorar esta iniciativa do governo quase duas décadas após sua elaboração, fazendo-nos suspeitar de uma grande deficiência na formação do educador ou da falha na implementação dessa política educacional.

O próprio PCN demonstra preocupação em se operacionalizar seus pressupostos quando sugere que:

O professor pode, por exemplo, recortar na história autores e obras que ou responderam com maestria à convenção ou estabeleceram rupturas; ambas podem oferecer um conhecimento das mentalidades e das questões da época, assim como propiciar prazer estético. A partir desse recorte, ele pode planejar atividades de estudo das obras que devem ser conduzidas segundo os seus recursos crítico-teóricos, amparado pelo instrumental que acumulou ao longo de sua formação e também pelas leituras que segue fazendo a título de formação contínua (BRASIL, 2006, p. 79).

Assim, a literatura jaz no Ensino Médio, subjugada pela sistematização do processo que lhe descaracteriza e em cada escola lhe estiola oficialmente as virtudes por meio de “obituários” que os docentes costumam chamar de planejamento escolar.

## 4.2. ANÁLISE DO PLANEJAMENTO ESCOLAR PARA O ENSINO DA LITERATURA NA E.E.E.M. LUIZ GUALBERTO PIMENTEL-PA.

As atividades de sala de aula se desenvolvem na escola pesquisada a partir de um planejamento escolar realizado antes do início das aulas em que constam: o conteúdo; objetivos, metodologia e avaliação.

A ideia do planejamento proposto pela escola pesquisada é tímida, não engloba aspectos que, segundo Colomer (2003, p. 72), são essenciais, como reflexões “sobre as questões subjacentes ao aprendizado literário”, nem “nos faz mais conscientes da linha de continuidade que preside a educação literária”.

O planejamento para o ensino da literatura no primeiro semestre de 2016 pretende, segundo a fala dos professores e técnicos sobre suas vantagens, apenas padronizar o ensino para atender principalmente às necessidades burocráticas da escola como, por exemplo, garantir que o aluno não tenha prejuízos quando mudar de turma e turno antes do encerramento do bimestre. A falta de um planejamento que considere o “contínuo” na aprendizagem literária foi assim criticada por Colomer (2007):

A cada ano as classes se enchem de novos estudantes, que vemos partir no fim do ano escolar. Antes de pensar em qualquer tipo de programação ou de atividade, vale a pena deter-se para refletir sobre os aspectos que se espera que sejam mais competentes, ou seja, mais capazes de interpretar as obras literárias que leem depois que se forem. (COLOMER, 2007, p. 63).

O planejamento para o ensino de literatura fora estruturado pelos professores da seguinte maneira:

Quadro 04: Planejamento de Literatura – 1º Semestre  
Escola Estadual de Ensino Médio Luiz Gualberto Pimentel  
**Ano letivo – 2016      Série: 1ª      Turno: matutino**

<b>PRIMEIRO BIMESTRE</b>			
CONTEÚDO	OBJETIVOS	METODOLOGIA	AVALIAÇÃO

<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ O que é literatura?</li> <li>➤ Gêneros: <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Épico;</li> <li>➤ Lírico; e</li> </ul> </li> <li>➤ Dramático.</li> <li>➤ Cantigas Medievais;</li> <li>➤ Redondilhas maiores e menores;</li> <li>➤ Estrutura do soneto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Conceituar o texto literário por seus aspectos estruturais e discursivos</li> <li>➤ Identificar a função social do gênero épico nas sociedades antigas.</li> <li>➤ Reconhecer os elementos que produzem o lirismo nos textos poéticos.</li> <li>➤ Conhecer as principais peças clássica da dramaturgia grega.</li> <li>➤ Fruir a poética das cantigas de amor e amigo;</li> <li>➤ Relacionar as cantigas de escárnio e maldizer com estilos musicais contemporâneos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Aula expositiva.</li> <li>➤ Apresentação de slides.</li> <li>➤ Leituras dirigidas.</li> <li>➤ Atividades individuais e/ou em grupos.</li> <li>➤ Leituras comentadas.</li> <li>➤ Sequências didáticas.</li> </ul>	<p>A avaliação será contínua e processual mensurada pelas atividades de classe, extraclasse, pesquisas, leituras e produções textuais, testes e provas.</p>
<b>SEGUNDO BIMESTRE</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Teatro Vicentino.</li> <li>➤ Romances Românticos</li> <li>➤ Poética classicista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Distinguir elementos de críticas sociais na dramaturgia de Gil Vicente. <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Socializar enredos das narrativas românticas.</li> </ul> </li> <li>➤ Analisar a temática da épica camoniana.</li> <li>➤ Reconhecer características próprias da estética camoniana em seus sonetos.</li> <li>➤ Relacionar as formas poéticas camonianas aos ideais de perfeição da sociedade grega clássica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Aula expositiva.</li> <li>➤ Apresentação de seminário.</li> <li>➤ Leituras dirigidas.</li> <li>➤ Atividades individuais e/ou em grupos.</li> <li>➤ Leituras comentadas.</li> </ul>	<p>A avaliação será contínua e processual mensurada pelas atividades de classe, extraclasse, pesquisas, leituras e produções textuais, testes e provas.</p>

Versão digital do planejamento fornecida pela escola para pesquisa em 18 de Abril de 2016

Este modelo de planejamento proposto pela escola não resiste às críticas mais superficiais que se possa fazer ao processo de acompanhamento pedagógico do ensino escolar, uma vez que pouco descreve da prática executada por cada professor e, portanto, não chega nem mesmo a cumprir seu papel burocrático de nivelar e padronizar o ensino da disciplina entre os professores.

No que tange a leitura, várias são as lacunas que se pode identificar: quais textos serão lidos? Por quem serão lidos? A qual dos objetivos apresentados

esta atividade se relaciona? Que tempo será dispensado para esta atividade? Enfim, não há maneira de acompanhar o trabalho docente por este documento escolar.

A organização da sala de aula (quarenta e cinco alunos sentados em um espaço de 06x09 metros), a logística das aulas (três aulas semanais de 45 minutos) e a cultura escolar (alunos pouco participativos que já esperam que o professor esmiúce o significado “real” de cada texto literário) propiciaram uma prática expositiva com foco na transmissão de informações que, por falta de diálogo, não chega a se transformar em conhecimento nem a formar competências linguísticas.

O livro didático torna-se, portanto, o verdadeiro nivelador e padronizador do trabalho docente, e fora utilizado em 09 (nove) das 10 (dez) aulas observadas.

As 03 atividades de leitura de textos literários observadas constituíram-se por estas dinâmicas:

- (aula 03) O professor propôs uma leitura individual silenciosa para familiarização com o texto poético (uma cantiga de amigo no livro didático) que embasaria as respostas de um posterior questionário sobre a estrutura da obra;
- (aula 07) A leitura de um poema do livro didático foi realizada de forma oral com os alunos se revezando nas estrofes, também para responder posteriormente um questionário;
- (aula 07) O professor leu um poema que copiou na lousa (um soneto camoniano) e depois lia versos específicos onde destacava e explicava algumas figuras de construção como o hipérbato, a anáfora e a elipse.

Estas atividades de leitura seriam mais profícuas se não fossem tão ocasionais e fossem operacionalizadas após uma ação motivadora, uma ação que fomentasse perspectivas sobre o texto no aluno e integrasse-o ao processo de significação, como observa Cosson (2014):

Crianças, adolescentes e adultos embarcam com mais entusiasmos nas propostas de motivação e, conseqüentemente, na leitura quando há uma moldura, uma situação que lhes permite interagir de modo criativo com as palavras. É como se a necessidade de imaginar uma solução para um problema ou de prever determinada ação os conectasse diretamente com o

mundo da ficção e da poesia abrindo portas e pavimentando caminhos para a experiência literária. (COSSON, 2014, p. 53-54).

Entretanto esta etapa do ensino não é contemplada pelo modelo de planejamento proposto na escola pesquisada nem se vê comumente ministrada nas aulas de literatura.

O letramento literário em sala de aula pode ser potencializado por duas dimensões do ensino escolar, primeiramente pelo posicionamento do professor frente ao processo de significação do texto literário, em segundo, é preciso que o educador se proponha a construção coletiva do significado e retire o aluno da passividade que demonstra diante do fenômeno literário.

As OCEM reconhecem a falha na metodologia que comumente é empregada nas aulas de literatura quando afirma que:

No Brasil, como se sabe, o processo de legitimação do que se deve e do que não se deve ler ***tem se realizado principalmente por meio de livros didáticos, pela via fragmentada dos estilos de época*** [...]. Reproduzem-se, assim, formas de apropriação da Literatura que não pressupõem uma efetiva circulação e recepção de livros no ambiente escolar [...] prevalecendo um modelo artificial – tanto pelos aspectos de integridade textual quanto pela materialidade do suporte – de leitura do texto literário (BRASIL, 2006, p. 73). Grifo nosso.

Admite-se, portanto, uma falha nas propostas de ensino expressas especificamente nos livros didáticos do Ensino Médio, entretanto todos os livros utilizados nas escolas públicas brasileiras passam pelo crivo do MEC.

Estariam os livros didáticos do Ensino Fundamental em Dom Eliseu-PA mais sintonizados com os pressupostos dos PCN para o ensino da literatura?

#### 4.3 OS CIRCUITOS LITERÁRIOS ESCOLARES E EXTRAESCOLARES

Inicialmente é interessante expor o que exatamente estamos denominando de “circuitos literários” nesta pesquisa. O dicionário Houaiss da língua portuguesa traz os seguintes significados para o vocábulo “circuito”:

s.m. **Limite** exterior; contorno, circunferência. **Caminho percorrido** para atingir um lugar fixo. **Viagem organizada**; caminhada: o circuito dos pontos turísticos. **Itinerário fechado** de uma prova esportiva: o circuito de Interlagos. Sucessão de **fenômenos periódicos**; ciclo. O que rodeia ou circunda. Série de condutores elétricos que podem ser percorridos por uma corrente: cortar, restabelecer o circuito. Circuito fechado, conjunto de condutores elétricos no interior do qual a corrente passa de ponta a ponta. (HOUAISS, 2001) Grifo nosso.

Entendemos, portanto “circuito” como o limite de um objeto, fenômeno ou ação, no caso desta pesquisa, essa limitação pretende diferenciar, ainda que por fronteiras não tão claramente demarcadas pelas correntes teóricas, o objeto e o fenômeno literário, todavia sem esquecer que reporta-se também a uma atividade idealizada pelo intelecto humano.

Circuito literário é “um caminho percorrido” por obras literárias que pretende levar o aluno ao destino da capacitação leitora, isto é, cada leitura deve munir o “viandante da literatura” de experiências humanas e linguísticas capazes de alicerçarem leituras mais complexas, mais simbólicas e menos palpáveis aos espíritos simples e pouco sensíveis.

Atravessar esse caminho é imprescindível ao desenvolvimento humano, pelas qualidades transformadoras que a literatura imprime no espírito do homem, pois a experiência literária não é dogmatizante, ela é convincente, ela não nos justifica, ela interroga nosso modo de vida e nos aponta outras possibilidades, ela esclarece nossa mesquinhez, nossa falta de escrúpulos, nossa imoralidade, mas sem nos condenar, apenas nos perguntando a cada leitura “e valeu a pena?”. Compagnon (2009) ensina que a literatura:

(...) resiste à tolice não violentamente, mas de modo sutil e obstinado. Seu poder emancipador continua intacto, o que nos conduzirá por vezes a querer derrubar os ídolos e a mudar o mundo, mas quase sempre nos tornará simplesmente mais sensíveis e mais sábios, em uma palavra, melhores. (COMPAGNON, 2009, p. 64).

Circuito literário é uma “viagem organizada” por vias conhecidas pelo seu condutor literário, o professor. Em muitas características o professor se assemelha ao prisioneiro que se liberta no “Mito da caverna”, de Platão, ele percorre primeiramente o caminho e depois retorna para libertar os outros prisioneiros que

enxergam a existência apenas pelas sombras que elas projetam na parede da caverna.

O professor deve “implantar” no aluno a suspeita de uma realidade diferente da que ele compreende apenas vivendo, deve convencê-lo de que, estando em um mundo cujas situações precisam ser pensadas para depois serem construídas, cada ser humano pode vivenciá-lo na medida das possibilidades de sua imaginação, e a abrangência dessa imaginação depende da experiência literária; o professor deve motivar o exercício dessa imaginação para que o aluno levante-se do fundo dessa caverna e decida “experenciar” a literatura como uma nova forma de vida. Todorov (2014) já preconizava:

A vida em si é “terrivelmente desprovida de forma”. Dessa ausência, resulta o papel da arte: “A função da literatura é criar, partindo do material bruto da existência real, um mundo novo que será mais maravilhoso, mais durável e mais verdadeiro do que o mundo visto pelos olhos do vulgo. (TODOROV, 2014, p. 66).

Circuito literário é “um itinerário fechado” em redor de todas as possibilidades de uso do texto literário de forma coletiva, por uma comunidade de leitores. Esse itinerário se manifestará, às vezes, por meio de uma feira de livros, por um sarau literário, por um seminário literário, pela dramatização de narrativas literárias, por um evento de *fanfiction*, por um concurso de declamações, pela criação de um *blog* de comentário de leituras literárias, etc.

Os circuitos literários devem ter algumas características que garantam a eficácia no letramento literário por meio de suas sistematizações:

- Responder a um projeto escolar de ensino registrado em planos de aula;
- Conter objetivos relativos à linguagem literária e a compreensão da existência humana coletiva e/ou individualizada;
- Equilibrar as proporções de prazer e de obrigatoriedade em relação à participação do educando nos eventos;
- Ter como foco do estudo a obra literária ainda que outras linguagens sejam trabalhadas no evento;

- Contemplar atividades de leitura ou de produção de textos literários orais e escritos realizadas de forma individual e coletiva.
- Valorizar a literatura como um bem essencial de consumo a que o aluno tem direito dentro e fora do contexto escolar;

Sobre essa última característica, Cândido (2004) explica:

Acabei de focalizar a relação da literatura com os direitos humanos de dois ângulos diferentes. Primeiro, verifiquei que a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos. (CÂNDIDO, 2004, p. 186).

O que se pode concluir da visão da literatura enquanto um bem de consumo a que tem direito todo homem é que a escola é em muitas situações o único agente responsável por garantir esse direito a comunidade em que está inserida.

A descrição inicial da estrutura da cidade de Dom Eliseu-PA focalizou intencionalmente aspectos da formação populacional, do movimento financeiro e da estrutura social que podem viabilizar ou dificultar a promoção dos circuitos literários na cidade, a fim de que ficasse bem nítida a importância da disciplina de literatura na grade curricular do Ensino Fundamental e médio nas escolas do município.

Não houve anteriormente, não há agora e tampouco poderá haver circuitos literários implementados de forma produtiva no seio da população dom-eliseuense sem a intervenção sistematizada, obstinada e motivadora da escola, logo, não se há de esperar que tenhamos uma formação literária significativa dos educandos desse município se as nossas aulas se restringirem às atividades desenvolvidas ao ambiente escolar.

A cultura letrada não é de forma alguma uma tendência natural das sociedades humanas, ela precisa ser fomentada, motivada e promovida periodicamente pelas entidades que conhecem o valor do fenômeno literário para a formação de todo homem e do homem como um todo.

Os circuitos literários camuflados como atividades de lazer são capazes de libertar de forma muito sutil o homem das amarras que restringem sua existência, habilitá-lo para a participação autônoma nos processos sociais e inserir criticidade nas culturas eivadas de senso comum e de intolerância para com as diferenças.

O gosto não só pela literatura, mas por toda espécie de manifestação artística, está diretamente relacionado ao esforço social em promover a arte; a cultura das massas, de forma geral, não integra as suas experiências artísticas a ópera, o teatro, os concertos instrumentais, as exposições de pinturas e esculturas, o balé, e tantos outros fenômenos artísticos simplesmente porque não existem políticas públicas no sentido de difundirlos socialmente e nem de prepararem as pessoas para recebê-los.

A literatura, porém, goza da possibilidade de popularização sem a demanda de um grande movimento político e financeiro, por meio dos circuitos literários, mas a universalização do direito a literatura esbarra em um fator estrutural histórico que não pode ser superado facilmente; a formação literária geralmente deficitária do professor de Letras.

Faltam aos professores, nos aspectos qualitativos e quantitativos, as leituras literárias necessárias ao letramento literário do aluno, falta-lhes o conhecimento profundo do fenômeno literário, falta-lhes o reconhecimento das potencialidades da literatura e, principalmente, faltam-lhes experiência e apoio para realizarem trabalhos fora da sala de aula, isto é, para promoverem circuitos literários em sua escola e em sua comunidade.

A disciplina de literatura, quando se considera a sua dimensão artística, não se adequa com facilidade ao ensino restrito a sala de aula e reduzido a poucas horas por semana. A leitura de um romance, a declamação de um poema e a produção de um conto são exemplos de atividades literárias que não se adaptam facilmente a 90 minutos de aula.

A perspectiva do letramento literário implica necessariamente em se pensar seu ensino também fora da sala de aula, fora da escola, por meio dos circuitos literários extraescolares, sejam eles promovidos pela escola ou já existentes, cabendo ao professor integrar seus objetivos de ensino a essa atividade literária.

## 5. LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO

*Os modos escolares de ler literatura nada têm a ver com a experiência artística, mas com os objetivos práticos, que passam da morfologia à ortografia sem nenhum mal-estar*

*Graça Paulino (2010: 161)*

Para que a importância da prática de leitura de textos literários nas escolas possa ser analisada em sua inteireza, é preciso que se percorra uma trajetória teórica específica que nos permita responder a questionamentos sobre a natureza do processo pesquisado:

- O que é leitura?
- Para que se lê um texto literário na escola?
- Como escolher as obras para leitura na escola?

O texto literário constitui um sistema de linguagem *sui generis* que demanda habilidades diferenciadas para sua leitura, principalmente por causa de sua natureza ficcional, apesar de que, para autores como Foucault, todos os discursos são até certo nível ficcionais, como Compagnon (2009) expôs dizendo:

Michel Foucault nunca trata a literatura como um dispositivo de poder com o mesmo estatuto dos outros discursos. Iludindo seu regime geral, ela continua a ser uma referência privilegiada, situada fora da filosofia, livre dos determinismos aos quais os outros discursos estão sujeitos, excessiva. A literatura lhe servia para “[s]e livrar da filosofia”. Foucault mostrava que todos os discursos eram só literatura, mas que, como somente esta assumia seu estatuto, por um tipo de ironia poética ela se sobrepunha aos outros discursos e conservava sua grandeza. (COMPAGNON, 2009, p. 49-50).

Ora, se o caráter ficcional não é o ponto principal do discurso literário em relação aos outros discursos, é, então, o posicionamento do leitor em reconhecer o estatuto literário (o que não é exatamente dizer que a literatura é que se assume ficção), e que diferencial este gênero textual e justifica uma análise diferenciada de seu processo de leitura.

Mesmo dentro do gênero literário, a leitura não se dá dentro de uma mesma lógica e sistematização, pois o texto poemático, tanto por sua estrutura quanto por seu discurso, se distancia dos modelos de leitura dos textos literários em prosa, requerendo até mesmo desta pesquisa a análise em capítulos diferenciados.

## 5.1 DUAS CONCEPÇÕES DE LEITURA

Ao serem suscitados os questionamentos introdutórios desse capítulo, pode-se antecipar aqui que a leitura é um ato social reflexivo, político, consciente e ensinável, e corrobora para esta ideia o fato de nenhum ato de comunicação ser desprovido de sentidos e intencionalidades, ninguém fala por falar, assim, portanto ninguém escreve por escrever e, por conseguinte, ninguém deve ler por ler, a leitura deve se prover de sentidos e intencionalidades para fechar o ciclo comunicativo iniciado na produção do texto.

Entretanto a escola que, *a priori*, deveria promover as práticas da leitura literária; deveria fomentar reflexões sobre seu uso social; deveria formar leitores críticos e atuantes na sociedade e deveria aprimorar técnicas para torna eficiente a leitura de pelos alunos, persiste em excluir esta prática das atividades escolares ou praticá-la num contexto isolado das práticas socioculturais da comunidade em que está inserida. Para Colomer e Camps (2005)<sup>21</sup>:

O distanciamento dessas práticas educativas de qualquer busca do significado não se baseia, naturalmente, em uma perversidade intrínseca da escola, mas é consequência de uma concepção leitora que permaneceu vigente durante séculos, até que os avanços teóricos nesse campo, nas últimas décadas, a puseram em questão. (COLOMER e CAMPS, 2005, p. 30).

A leitura de texto literário nas escolas, então, pode ocorrer de duas formas bem distintas que dependerão basicamente da forma como o educador compreende este ato, pode-se ensinar a leitura apenas para exercitar analogias entre as grafias e sons em nossa língua – e esta prática pode ser bastante

---

<sup>21</sup> COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. *Ensinar a ler Ensinar a compreender*. São Paulo: Ed. Artmed, 2005.

proveitosa, se a organização métrica e rítmica do texto poético for o objetivo de ensino – ou se pode propor que os alunos construam significados para os discursos que o texto lido comporta a partir de suas próprias vivências.

O ato da leitura do texto literário passa a ser compreendido, portanto como um processo em duas dimensões interdependentes; a oralização e a significação. A primeira caracteriza-se por ser uma ação mecânica, uma memorização de relações entre sons e signos, como, por exemplo, um exercício de obediência aos ritmos e pausas marcados no texto poemático por sinais gráficos; a segunda pretende estabelecer um *link* entre as construções simbólicas dos discursos e a cultura do leitor na busca do que para Compagnon<sup>22</sup> (2009, p. 49) é “uma inteligência do mundo que nos liberta das limitações da língua”.

É evidente que uma oralização adequada possibilita uma melhor significação no ato da leitura, entretanto, sem a significação, os signos linguísticos que formam o texto não produzem compreensão, eles dizem, mas não comunicam nada ao leitor, não permitem a interação com a informação. Lajolo (2001)<sup>23</sup> explicita que:

Ler não é interpretar, assim como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhes significado, relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, distinguir nele o tipo de leitura que seu autor ansiava e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou levantar-se contra ela, indicando outra não prevista. (LAJOLO, 2001, p. 105).

A dimensão da leitura definida por Lajolo (2001), é o ponto capital desta pesquisa, uma vez que ao texto literário subjaz uma tão grande gama de simbolismos e significações que falam alto à existência humana, é preciso que se permita ao aluno adentrar neste universo quase sempre oculto nas palavras.

Todavia, este sentido a ser construído pela leitura, algumas vezes estará imbricado em sua forma, em sua estrutura ou organização física, logo é preciso dar espaço para a leitura mecânica, sem que esta tenha a primazia, pois como bem

---

<sup>22</sup> COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Minas Gerais: UFMG, 2009.

<sup>23</sup> LAJOLO, Marisa. *Literatura: leitores e leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.

definiu Freire (1993, p. 20)<sup>24</sup> “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”.

Mesmo críticos literários que superestimavam o conteúdo do texto literário, como era o caso da crítica marxista, não desprezavam totalmente a forma da obra, como nota Eagleton (2011):

(...) o crítico literário marxista húngaro Georg Lukács escreveu “o elemento verdadeiramente social na literatura é a forma”. Esse não é o tipo de comentário que veio a ser esperado da crítica marxista. Em primeiro lugar, a crítica marxista tem tradicionalmente se oposto a todos os tipos e formalismo literário, atacando aquela atenção inata às propriedades absolutamente técnicas que tira da literatura a importância histórica e a reduz a um jogo estético. (EAGLETON, 2011, p. 43-44).

A lição que Lukács deixou é que nenhuma leitura literária deve desprezar o conhecimento sobre a sua forma, sua estrutura, que esta seja fundamental para fluência no processo de significação, ou apenas projete uma beleza para contemplação do leitor, como se propunha a arte parnasiana.

## 5.2. LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS EM SALA DE AULA.

Para que se lê um texto literário na escola? O questionamento que topicaliza este capítulo está atrelado ao pensamento de que a leitura de um texto literário em sala de aula é, antes de tudo, uma conquista. A arte, que fora tão elitizada ao longo dos séculos, encontra na escola seu momento máximo de se democratizar, quiçá, seja este seu único momento democrático.

Negar a leitura de textos literários para crianças e jovens que dificilmente têm acessos a esta arte em outros ambientes, é negar-lhes, como já denunciado por Cândido (2004)<sup>25</sup>, o direito a literatura:

---

<sup>24</sup> FREIRE, Paulo. *A importância do Ato de Ler*. em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1993.

<sup>25</sup> CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In: *Vários escritos*. 4ª ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

Elas afirmam que o próximo tem direito, sem dúvida, a certos bens fundamentais, como casa, comida, instrução, saúde, coisas que ninguém bem formado admite hoje em dia que sejam privilégio de minorias, como são no Brasil. Mas será que pensam que o seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoievski ou ouvir os quartetos de Beethoven? Apesar das boas intenções no outro setor, talvez isto não lhes passe pela cabeça. E não por mal, mas somente porque quando arrolam os seus direitos não estendem todos eles ao semelhante. Ora, o esforço para incluir o semelhante no mesmo elenco de bens que reivindicamos está na base da reflexão sobre os direitos humanos. (CÂNDIDO, 2004, p. 172).

Enquanto ato político, entretanto a leitura pode filiar-se a diversos discursos ideológicos, tanto humanistas quanto totalitaristas, tanto tolerantes quanto sectárias, e tanto o pode que em alguns períodos, segundo Compagnon (2009, p. 55), a literatura foi “mais frequentemente percebida como uma manipulação, e não mais como uma libertação”, situação que justifica a questão inicial: para que se lê um texto literário na escola?

Assim como os demais processos de ensino-aprendizagem, a leitura não pode ser entendida como uma unidade estática e homogênea, uma vez que se apresenta de forma diferenciada em seus meios e objetivos, em suas perspectivas e fins, em seus contextos e efeitos, em suas performances e recepções, enfim devem ser compreendida numa dimensão plural e diversificada pela qual se constitui comumente as práticas educativas, portanto é mais conveniente reportar-se a esta prática como “leituras” em respeito à natureza múltipla que a ação humana imprime sobre o texto desde a sua gênese.

Propor, então, práticas de “leituras” como objeto de ensino, significa demarcar, dentre vários, um ou mais objetivos que perpassam uma intervenção pedagógica, ou seja, em cada plano de ensino escolar, há de se explicitar o “para quê” ler o (s) texto (s) selecionado (s) naquela (s) aula (s), constituindo assim meios pelos quais, concatenadas as etapas do processo de ensino, a intervenção pedagógica possa obter êxito de aprendizagem daquilo que fora planejado.

Acontece que a capacidade inata do homem de desenvolver por analogias certos processos mentais relativos à comunicação leva-nos a valorização da leitura (ação mecânica), mesmo que esta seja despreziosa de objetivos pedagógicos, por isso se desconfia sempre da existência de uma habilidade que será acionada durante essa prática e dogmatiza-se nas escolas, na mídia e no

senso comum uma autonomia pedagógica do ato de ler para o qual o homem social é constantemente convocado<sup>26</sup>.

Outrossim, é importante saber que cada sociedade em cada época determina diferentes valores para as diversas habilidades cognitivas promovidas pelo ato da leitura, ou seja, existem habilidades específicas de leitura que possibilitam o desenvolvimento social do indivíduo em seu tempo e espaço, cabendo a escola conhecê-las e promovê-las a fim de que a própria sociedade em que está inserida a escola possa desenvolver-se por meio das práticas sociais de leitura.

A título de exemplificação, pode-se citar a capacidade de memorização do leitor, tão valorizada nas Idades Antiga e Média, momento em que tecnologia da escrita não permitia uma reprodução rápida dos textos, mas que, após a imprensa de Gutemberg, não foi mais considerada uma habilidade muito relevante para o desenvolvimento individual e social. Sobre as benesses da leitura de textos literários, Compagnon (2009) afirma:

Lemos, mesmo se ler não é indispensável para viver, porque a vida é mais cômoda, mais clara, mais ampla para aqueles que leem que para aqueles que não leem.(...) Para aqueles que sabem ler, não somente as informações, os manuais de instrução, as receitas medicas os jornais e as cédulas de voto, mas também a literatura. (COMPAGNON, 2009, p. 35-36).

Nesta altura da pesquisa, já se pode desconfiar de que não haverá uma resposta absoluta ou universal para o questionamento proposto neste capítulo, pois cada educador deve (re)conhecer quais intervenções sobre a alma do homem que a literatura possibilita alcançar são mais pertinentes de serem aplicados no ensino de sua comunidade, quais discursos são mais apropriados para cada situação, para o desenvolvimento de cada cultura, contudo algumas metas de ensino podem ser antecipadas, dado a abrangência de sua pertinência para a formação humana:

- Desmistificar a neutralidade dos discursos: considera-se falsa a postulação de que os resultados das leituras produzam um 'letramento autônomo', que se oponha ao 'letramento ideológico', uma

---

<sup>26</sup> O Governo Federal e a iniciativa privada nos últimos anos têm lançado campanhas publicitárias em favor da leitura mecânica, criando slogans convocatórios como: (i) Leia para uma criança, isso pode mudar o mundo; (ii) Vamos fazer do Brasil um país de leitores; (iii) Quanto mais você lê, melhor você fica; etc.

vez que as concepções que reivindicam neutralidade em algumas situações de comunicação social, apenas disfarçam, para Street (1993)<sup>27</sup>, pressupostos culturais de interesse para alguma camada social, qual seja esta.

- Emprestar palavras à expressão do humano: a literatura pode suprir o homem de meios para que ele dê vazão aos seus mais íntimos pensamentos, como se relata em Compagnon (2009):

Bergson edificou sua obra sobre o processo da linguagem, cujas categorias ele julgava inaptas a distinguir o real com a sutileza necessária, mas a poesia o salvava do pessimismo linguístico. Se a inteligência conceitual falha ao desposar a vida, a literatura, pela intuição e simpatia, sabe restituir o movimento: (COMPAGNON, 2009, p. 46)

- Ensinar para libertar de doxas e alienações: ao nosso ver, em se tratando do ensino de um povo por séculos colonizado politicamente por uma metrópole e doutrinado pelo domínio religioso, convêm-nos compreender sobre a literatura, como explicitou Compagnon (2009), que:

Ela liberta o indivíduo de sua sujeição às autoridades, pensavam os filósofos; ela o cura, em particular, do obscurantismo religioso. A literatura, instrumento de justiça e de tolerância, e a leitura, experiência de autonomia, contribuem para a liberdade e para a responsabilidade do indivíduo. (COMPAGNON, 2009, p. 41)

Portanto, há de se ensiná-la não somente como fonte de informação, mas principalmente de desinformação, isto é, pela literatura há de se desconstruir as ideologias com que estão eivadas quase todas as práticas sociocomunicativas neste país, e esperar que a identidade do povo brasileiro emergja a partir da perspectiva de alteridade cultural que até então lhe tem sido negada.

Como deve ser lido um texto literário? As pessoas leem (leitura tomada aqui como um ato mecânico) por diferentes motivos, de diferentes formas e em diferentes situações, e isto gera diferentes leituras (tomada aqui como ação cognitiva de atribuir sentido as texto), logo não é auspicioso à escola tentar

---

<sup>27</sup> STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação* / Brian V. Street ; tradução Marcos Bagno. - 1. ed. - São Paulo : Parábola Editorial, 2014.

padronizar os resultados das práticas de leitura, uma vez que é impossível homogeneizar os fatores que interferem no processo.

Porém, se indubitavelmente chega-se a diferentes respostas para um mesmo ato de leitura, se estas respostas não são significativamente controladas, se os resultados não possuem paridade em percentual suficiente para serem verificados e testados *a posteriori*, em que está a jactância de se promoverem leituras de textos literários em sala de aula?

Isto nos leva de volta ao questionamento: “Como deve ser lido um texto literário?”, porém tendo em vista agora a impossibilidade aparente de se controlar seus resultados para, entre outras ações previstas entre as funções da escola, poder avaliá-los. Sobre este aspecto, Martins (1994)<sup>28</sup> revela que:

Muitos educadores não conseguem superar a prática formalista e mecânica enquanto para a maioria dos educandos aprender a ler se resume à decoreba de signos linguísticos, por mais que se doure a pílula com métodos sofisticados e supostamente desalienantes. Prevalece a pedagogia do sacrifício, do aprender por aprender, sem colocar o porquê, como, e para quê, impossibilitando compreender verdadeiramente a função da leitura, o seu papel na vida do indivíduo e da sociedade. Martins (1994, p. 23).

Para efetivar a homogeneidade da leitura cognitiva, o professor se sente seduzido pela ideia de buscar o sentido único/exato do texto, o sentido que o autor emprega no momento de sua escrita, um sentido que nem mesmo permanecerá do autor após o momento da criação, um sentido imanente que exclui as possibilidades de interação do leitor com o texto.

Assim posto, se está mais próximo da resposta ao questionamento “Como deve ser lido um texto literário?” pela via de se dizer como não se deve ler, entretanto é imprescindível recuperar-se a discussão sobre os fatores que interferem no ato cognitivo da leitura e produzem resultados plurais (leituras) em um mesmo ambiente, neste caso a sala de aula, fatores vários que se entrelaçam por um fio chamado cultura.

A diversidade nas respostas diante da leitura do texto poético não constitui propriamente um problema, aliás, muitas concepções teóricas sobre a

---

<sup>28</sup> MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

linguagem, fundadas nos estudos antropológicos postulam uma valorização da cultura em relação às diferenças presentes na formação simbólica do pensamento humano, entretanto na escola, quando a escola pretende homogeneizar os resultados dos processos de leitura cognitiva, compreenderá a diversidade como problemática, principalmente em se tratando dos processos avaliativos que promove.

Por conseguinte, a ideia de transcendência do sentido do texto literário torna-o uma entidade hermética, intangível aos fatores que interferem na leitura e diversifica seus resultados, conseqüentemente o leitor é posicionado numa condição passiva e indesejável no ato da leitura, situação antagônica às possibilidades, por exemplo, da poesia, conforme Compagnon (2009) explica:

O poeta dispõe do poder não mais arcaico, mas moderno – como atesta a evocação da fotografia -, de desvelar uma verdade que não seja transcendente, mas latente, potencialmente presente, escondida fora da consciência, imanente, singular e, até aí, inexprimível. Brincando com a língua, a poesia ultrapassa suas submissões, visita suas margens, atualiza suas nuances e enriquece-a violentando-a: (COMPAGNON, 2009, p. 47).

Efetivamente, ao equívoco conceitual da transcendência do texto poética pela escola, concorrem tanto a prática do professor quanto o material didático por ele utilizado, logo o caráter dialógico da aula de leitura é geralmente substituído por um jogo de adivinhação cujos resultados positivos praticamente só podem ser obtidos pela redução das possibilidades de resposta aos questionamentos a cinco ou menos opções, como se vê em questões objetivas de múltiplas escolhas ou nas quais se deve marcar verdadeiro ou falso.

Uma prática dialógica que considere os efeitos de recepção que o texto literário provoca no leitor, efeitos estes orientados pela consciência simbólica e cultural compartilhada relativamente pela coletividade, responde de forma coerente ao “Como deve ser lido um texto literário?”, ao menos no que diz respeito aos objetivos de desmistificação, expressão e libertação, citados no capítulo anterior desta pesquisa.

O professor de literatura, ao propor que a significação (leitura cognitiva) do texto literário seja construída coletivamente, evoca os contrastes e as intercessões presentes em diversas formas de pensar o mundo pelos alunos. Evidentemente é pelo antagonismo dos pensamentos, e não pela concordância

entre eles, que se manifestam os traços culturais pertinentes da sua comunidade, da sua região, do seu país.

Como selecionar os textos literários para a leitura em sala de aula? Tão relevante quanto “como ensinar”, se revela a escolha “do que ensinar”, e no caso do texto poético, as variantes de tema, linguagem, estética e estrutura de cada obra são tão díspares que a antologia selecionada pode determinar se o ensino atingirá ou não seu objetivo planejado.

Mas como selecionar os textos poéticos para a leitura em sala de aula? Quando o objetivo se assenta, por exemplo, sobre o ensino da métrica, da rima, do ritmo, da versificação ou da estrofação, elementos extra discursivos da poesia, não há necessidade de uma programação bem elaborada de títulos, porém ao se buscar uma leitura cognitiva em que se pretende construir significados para o texto é preciso refletir sobre as obras a serem trabalhadas.

Considerando que não existe unanimidade sobre o valor das obras literárias nem mesmo entre os críticos mais consagrados, conforme Abreu (2006)<sup>29</sup>, o que esperar de um professor de literatura na escolha de uma antologia que possa ser significativa à aprendizagem de seus alunos?

A tendência é supervalorizar o cânone oferecido pelos livros didáticos e pela mídia em geral e desprezar a produção literária popular e local, mesmo que esta última possa revelar aspectos mais próximos do simbolismo cultural dos alunos.

Outrossim, as leituras pelas quais o aluno se sente atraído recebem o igual tratamento pelos professores, como explica Todorov (2014)<sup>30</sup>:

Desse momento em diante, cava-se um abismo entre a literatura de massa, produção popular em conexão direta com a vida cotidiana e de seus leitores, e a literatura de elite, lida pelos profissionais – críticos, professores e escritores – que se interessam somente pelas proezas técnicas de seus criadores. De um lado, o sucesso comercial; do outro, as qualidades puramente artísticas. Tudo se passa como se a incompatibilidade entre as duas fosse evidente por si só, a ponto da acolhida favorável reservada a um livro por um grande número de leitores tornar-se o sinal de seu fracasso no plano da arte, o que provoca o desprezo ou o silêncio da crítica. (TODOROV, 2014, p. 67).

---

<sup>29</sup> ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. Coleção Paradidáticos. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

<sup>30</sup> TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. 3ª ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

Essa luta por espaço no ensino entre o que fora consagrado como clássico e universal e o que é marginalizado e local pode ser facilmente suplantada pela composição diversificada da antologia escolar, aproximando as linguagens inclusive com a introdução de outros gêneros no repertório que possuam afinidades com o texto poético, como o gênero letra de música, o gênero *status* de rede social, etc.

## 6. DO AUTOR AO LEITOR PELA OBRA: a trajetória da interpretação literária

O processo de evocação de sentidos a partir da leitura de um texto literário tem fomentado análises teóricas nos mais diversos campos do conhecimento humano, uma verificação bibliográfica rápida apontará registros desta análise na psicanálise, na filosofia, na sociologia, nos estudos históricos, na linguística, e obviamente no que mais nos interessa, nos estudos literários.

Não é a falta, mas o excesso de postulados sobre a interpretação do texto literário que torna árdua a tarefa de compreender os mecanismos utilizados e os recursos acionados na sua produção e na sua recepção.

Acrescenta-se às dificuldades, no caso desta dissertação, a incumbência de operacionalizar em práticas educativas, momento em que toda construção teórica pode naufragar, uma tão grande gama de estudos científicos que estão longe de seguirem progressiva e linearmente uma evolução histórica, antes se mostram concebidas por meio de rupturas com outras tendências provocadas por fatores extraliterários desde inovações tecnológicas na produção e difusão dos textos até em questões político-ideológicas imperiosas as sociedades e a obra literária.

Assim é possível falar de uma crítica “*marxista*”, de uma análise “*estruturalista*” ou de uma prática de leitura “*sociointeracionista*”, todas “galhos” de uma “árvore” chamada interpretação e simbologia do texto literário que, se possuem o mérito de espriar a árvore aos limites de sua constituição, para o alto e para os lados, jamais devem, em separado, requererem para si o estatuto de árvore, ou ser entendida como tal pelo pesquisador.

Portanto, é mais por necessidade e menos por virtude que se elege este ou aquele modelo analítico para nortear esta pesquisa acadêmica, esperando que dessa forma a nomenclatura de um conceito – significar, interpretar, sentido, etc. – que difere para um autor para outro, não cause incoerências e outros entraves nas descrições dos objetos e fenômenos pesquisados.

Resulta dessa constatação a escolha dos modelos interpretativos e conceitos sobre a significação postulados por V. Jouve (2015) e T. Todorov (2014) sobre a literatura que, não por acaso da escolha, dialogam com os cânones que historicamente se estabeleceram nessa área.

## 6.1 EM BUSCA DO SENTIDO PERDIDO: os mecanismos de significação na leitura literária segundo Tzvetan Todorov.

O dicionário Aurélio da língua portuguesa traz o vocábulo “ler” como sinônimo de “interpretar”, isto é, o ato da leitura agrega, entre outras ações, a de atribuir sentido ao código decifrado, evocando dessa decodificação sentidos não expressos literalmente no texto, mas que estão presentes no discurso e são acessados por meio de atividades mentais como a indução em análises contextuais – portanto extralinguística – que emergem de entre os enunciados.

Entretanto é preciso delimitar com menos abrangência o processo de leitura para não se incorrer em erros conceituais ao longo desta dissertação, pois já a custo se fará distinções entre significação/sentido; sentido direto/ sentido indireto, concebidas por Todorov (2014), e entre os sentidos pretendido/percebido/manifesto instituídos por Jouve (2015), além da distinção entre entender/interpretar/explicar desse mesmo autor.

Por conseguinte, tratar-se-á a dimensão mecânica do que se entende por leitura: a decodificação do código linguístico, isto é, a associação entre som e sinal gráfico sem que se lhe atribua algum sentido literal e tampouco dentro de qualquer contexto discursivo.

A partir dessa restrição conceitual, ficam excluídas da pesquisa concepções teóricas sobre a leitura e a escrita que vigoram em diversas áreas do conhecimento; que seja um ato político para a sociologia, ou a expressão de um sujeito subjetivo para a psicologia, ou ainda uma construção retórica para a filosofia, enfim destituir-se o ato de leitura dos aportes teóricos que se lhe agregam comumente e concebem de forma mais abrangente este fenômeno, pois as ações psicoafetivas e sociocognitivas receberão nesse trabalho definições mais apropriadas pra uma análise acerca da interpretação do texto literário.

Todorov (2014) conduz um importante discurso sobre a natureza simbólica da comunicação verbal, verificando a evolução histórica do que ele entende por “evocação dos sentidos” em um texto, para Todorov (2014, p. 12) esta evocação “não surge do mesmo modo na língua e no discurso, nas frases e nos enunciados, mas que neles tomam formas claramente diferentes – a tal ponto diferentes que merecem nomes distintos”.

A partir desta constatação, o autor realiza uma pesquisa histórica deste conceito e de sua nomenclatura que pode ser assim resumida:

Quadro (07)

Autor.	Acepção na língua – frase/palavra.	Acepção no discurso – enunciados.
Todorov	Sentido Direto	Sentido Indireto
Beauzée	Significação	Sentido
Beveniste	Significância	Sentido
Kāvyaprakāśa	O expresso	O sugerido

Quadro elaborado pelo pesquisador

Já se é possível identificar a proximidade conceitual que as acepções do quadro possuem de termos comuns dos estudos linguísticos, todavia é engano considerar que tal proximidade equivalem estes conceitos aos investigados por Todorov (2014), uma vez que o autor declara:

Já vimos como a expressão “sentido metafórico” é desconcertante: ela induz a crer que a palavra *mudou* de sentido, e que o novo sentido pura e simplesmente eliminou o anterior. As coisas não andam melhor quando chamamos, como I. A. Richards, ao primeiro sentido “veículo” e ao segundo “teor” (...) Richards mantém aqui uma hierarquia rígida, dando que o sentido direto não passa de um instrumento para o outro que não tem “teor” em si mesmo (...) “Denotação” e “conotação” dizem um pouco melhor, mas ainda podem induzir ao erro segundo o qual os dois sentidos são diferentes de natureza. (TODOROV, 2014, p. 59-60).

A distinção entre sentido direto e sentido indireto será, portanto, descrita de uma forma tanto mais “cirúrgica” quanto mais pontual, evitando, por consequência, a generalização que se pretende para os conceitos a que estamos habituados nos estudos da linguagem, como explica Todorov (2014) “Não tento decidir sobre o que é um símbolo, o que é uma alegoria, nem como encontra a boa interpretação, mas compreender, e se possível manter, o complexo e o plural.”.

Sendo este “complexo” e este “plural” na interpretação do texto literário a realidade com que um professor de literatura se depara diariamente em sala de aula – lembremos que operacionalizar um processo de letramento literário é a ambição desta pesquisa-ação – os conceitos de Todorov (2014) atendem com mais êxito às

demandas do letramento literário que os conceitos que se pretendem universais, mas que não abrangem todas as situações interpretativas vivenciadas.

### 61.1 Sentido direto e sentido indireto

Inicialmente é necessário arguir o conceito que na linguagem está sendo chamado de “sentido”, questionar como este se desdobra na interpretação, não por sua natureza, mas em seus modos de construção, e verificar quais processos são utilizados para produzir e acessar tais sentidos. Segundo Todorov (2014):

A língua existe em abstração, tendo como elementos de partida um léxico e regras de gramática, e como produto final, *as frases*. O discurso é a manifestação concreta da língua e se produz necessariamente num contexto particular, em que entram em conta não somente os elementos linguísticos, mas também as circunstâncias de produção: interlocutores, tempo e lugar, relação existente entre elementos extralinguísticos. (TODOROV, 2014, p. 11).

Nas situações comunicativas concretas, o discurso dá vazão aos sentidos dos enunciados, processo que possui regras próprias. Não as regras comumente estudadas na língua – por exemplo, nas relações de subordinação das orações ou na conceituação da metáfora ou da ironia (para se falar de elementos que constituem a linguagem literária) –, mas regras de uso que requerem dos interlocutores o domínio das circunstâncias da enunciação.

Tome-se como exemplo este diálogo entre as personagens Eutanázio e Major Alberto, retirado do romance *Chove nos campos de Cachoeira* de Dalcídio Jurandir:

- *Papai, quero ser encadernador.*
- *Queres morrer de fome?*

O sentido literal (direto) deste diálogo suscita o seguinte quadro: um filho expressa a seu pai o desejo de, futuramente, exercer a profissão de encadernador e obtém do pai, como resposta a sua vontade, uma pergunta acerca da possibilidade de que o filho esteja desejando findar sua vida por inanição de alimentos.

Nota-se que, para evocar estes sentidos diretos, não foi preciso fazer menção dos elementos extralinguísticos, apenas a sequência verbal forneceu a base para as afirmações supracitadas, todavia não é possível depreender de forma mais abrangente os múltiplos significados do enunciado apenas pelo conhecimento do sentido isolado de cada vocábulo, como nota Alexander Pope: “Admito que um lexicógrafo talvez possa conhecer o sentido da palavra em si mesma, mas não o sentido de duas palavras ligadas”.

Tampouco a relação sintática das palavras e termos forneceriam elementos suficientes para dar conta do *complexo* e do *plural* que Todorov (2014) almeja descortinar.

Na dimensão da língua, os sentidos diretos que podem ser identificados para o primeiro enunciado não autorizam ao Major Alberto a perguntar sobre o desejo de seu filho (se ele queria passar fome). Se se pode inferir dessa resposta/pergunta que o ofício almejado por Eutanázio não era, na época, bem remunerado – ao menos não tão bem remunerado quanto almejava pessoas da classe social do Major Alberto – é certo que esta significação só é acessível se se conhece a que classe social pertence às personagens, ou seja, o contexto da obra.

Outrossim, parece-nos perceptível nesse diálogo, considerando-o sob uma ótica exclusivamente linguística, a presença de uma incoerência verbal, (Eutanázio não mencionou nada a seu pai relativo a alimentação para que ele o respondesse daquela maneira), segue-se que o Major parece não dar sequência ao diálogo, fator sobre o qual Todorov (2014) explica ser “preciso contar também com essa forma enfraquecida de contradição que é a descontinuidade”.

Porém esta incoerência não chega a nos causar qualquer desconforto, pois a nossa *memória coletiva* automaticamente preenche as lacunas que distanciam em sentido os dois enunciados. Apreendemos o sentido indireto da fala do Major porque compartilhamos de uma mesma memória coletiva, como explica Todorov (2014):

Quanto aos indícios provenientes de uma confrontação entre o enunciado presente e a memória coletiva de uma sociedade (...) vem o conjunto de conhecimentos comuns que fixam os limites daquilo que é (cientificamente) possível num dado momento da história; e o verossimilhante (físico) de uma sociedade, e a cada vez que um enunciado o transgride, pode-se tentar interpretá-lo para recolocá-lo em acordo com esse verossimilhante. É enfim o verossimilhante cultural, isto é, o conjunto de normas e de valores que

determinam o que é conveniente no seio de uma sociedade. (TODOROV, 2014, p. 34).

É obvio que o Major não estava curioso sobre a vontade de seu filho morrer, a pergunta em seu sentido direto, não fosse a memória coletiva, causaria certa estranheza ao leitor. É esta estranheza que fomenta as interpretações, isto é, a decisão de interpretar surge a partir da constatação de que o sentido direto não nos informa algo coerente, motivo pelo qual Todorov (2014, p.45) defende que: “Uma vez tomada a decisão de interpretar, pega-se o caminho da associação (ou “evocação”) simbólica, que permite absorver a estranheza constatada; essa evocação comporta múltiplos aspectos”.

Diferente da fala de Eutanázio, o segundo enunciado não nos permite apreendê-lo de forma literal. A personagem se exprime de forma hiperbólica, “*queres morrer de fome?*”, para enfatizar a baixa remuneração dos encadernadores. O enunciado equivale, no plano discursivo, a dizer que o salário de um encadernador não poderia suprir completamente as necessidades básicas a que Eutanázio costumeiramente tinha acesso.

Contamos aqui com *níveis* de verossimilhança da obra literária em relação à realidade do leitor, conforme, Todorov (2014, p. 105) avaliou sobre a *cumplicidade* necessária para evocar sentidos das peças teatrais de Maeterlinck, dizendo: “o leitor de outra época, sem compartilhar da mesma atmosfera, não pode fazer, e o texto fracassa por não ter mais a recepção solicitada”.

Segue-se que somente na dimensão do discurso em que este enunciado se inscreve, será possível evocar outros sentidos que indiretamente são apreendidos por interlocutores que venham a compartilhar de uma *memória coletiva* comum (uma cultura) e de um mesmo quadro situacional (um contexto). A importância destes sentidos indiretos é assim explicada por Todorov (2014):

Contudo, enquanto o “sentido” próprio do discurso – discurso acima – mereceria o nome de *direto*, esse é um sentido discursivo indireto que se enxerta sobre o precedente. É ao campo dos sentidos indiretos que reservo também o nome de Simbolismo linguístico (...) a produção indireta de sentido está presente em todos os discursos, talvez dominando inteiramente algum deles, e não menos importante: assim ocorre uma conversão cotidiana ou com a literatura. (TODOROV, 2014, p. 14).

Portanto, analisar textos literários implica em: (i) reconhecer os sentidos diretos das sequências verbais pelas quais as obras se constituem; (ii) identificar uma “estranheza” (incoerência, descontinuidade, inverossimilhança, etc.) ou ser requerido acerca de outros sentidos presentes (no caso da literatura, esta presença de outros sentidos é constante, intensa e diversa) e; (iii) acionar mecanismos de assimilação e acomodação para acessar os sentidos indiretos presentes. Como nota Todorov (2014):

O psiquismo humano (...) quando se encontra confrontado com ações e situações que lhe são estranhas, reage, de um lado adaptando esquemas antigos ao novo objeto (é a acomodação), e, por outro lado, adaptando os novos fatos aos esquemas antigos (é a assimilação).

O processo interpretativo comporta também essas duas fases (que se seguem aqui numa ordem fixa). Primeiramente deve-se distinguir a sequência verbal para a qual é necessária uma interpretação; essa percepção da diferença é condicionada pelo fato de que a sequência não se deixa absorver pelos esquemas disponíveis (...). É exatamente isso que sabiam os analistas sânscritos de poesia, cuja posição é assim resumida por Mammata: é preciso, *em primeiro lugar*, que se manifeste uma incompatibilidade entre o sentido primeiro da palavra e o contexto. *Em seguida*, é preciso que exista uma relação de associação entre o sentido primeiro e o sentido segundo. (TODOROV, 2014, p. 29-30).

Dizendo sentido “segundo”, somos tentados a crer em um sentido indireto específico e desejável por sua exatidão (o sentido empreendido pelo autor quando no ato da criação). Entretanto, diante das múltiplas possibilidades de sentido em que se desdobra um texto literário, como percorrer uma trajetória interpretativa que evoque o sentido “*mais coerente*”?

Concluimos acerca desse questionamento suscitado que compreender a natureza das evocações simbólicas de sentido não elimina nossas dúvidas sobre o processo de interpretação do texto literário, apenas as tornam mais pontuais e nos aproxima da possibilidade de intervir no ensino da literatura à medida que obtivermos respostas para questionamento aventado.

A maior virtude desta etapa da pesquisa se assenta na certeza que obtemos acerca do processo de significação da obra literária, assim expressa por Todorov (2014, p. 21-22): “As diferenças existem, é claro, e descobrir um quadro comum também significa situá-las com mais precisão (...) o receptor *compreende* os discursos, mas *interpreta* os símbolos”.

## 6.2 EM BUSCA DO SENTIDO PERDIDO II: os mecanismos de significação na leitura literária segundo Vicent Jouve.

Se a análise do simbólico e do processo interpretativo por Todorov (2014) dizem respeito a qualquer tipo de texto verbal (ainda que tenha focalizado o texto literário), a proposta de Jouve (2015) é ser mais pontual, examinando as especificidades que o gênero literário apresenta acerca dos significados que produz.

Por outro lado, Jouve (2015), para dar cabo a seus objetivos, instaura a literatura como uma das dimensões do processo artístico, viés pelo qual pretende identificar quais sejam as especificidades do texto literário em relação aos demais gêneros textuais verbais e não verbais construídos nas relações simbólico-culturais existentes.

Esta perspectiva de análise incorre, todavia no perigo de estiolar-se até a impossibilidade de conceituação, dada a diversidade de manifestações artísticas produzidas pelo homem: que característica simbólica seria comum à pintura, à música, à dança, à escultura, à indumentária, ao artesanato, à literatura e a todas as outras artes, em todas as suas formas de expressão pelas quais foram historicamente constituídas? Jouve (2015) antecipa a discussão alegando que:

Os estudos literários- evidentemente – permitem aumentar a cultura (...) – Mas a cultura não se limita a literatura. Se o propósito é ter a visão mais informada possível, é legítimo – até mesmo indispensável – não falar apenas dos textos (e, entre eles, não apenas dos textos literários). Existem não somente outras formas de arte (música, pintura, escultura), como também outras manifestações culturais (gastronomia, televisão, esporte, moda etc.). Seria lógico, portanto, dissolver os estudos literários dentro dos estudos culturais. (...)

Mas o objeto central dos estudos literários não é o conhecimento da língua? Sem dúvida, as obras literárias são, antes de tudo, *texto*. Mas a linguagem não se limita a literatura. Embora frequentemente seja mais agradável estudar a literatura, ela dá provas de um funcionamento particular, que não cobre a totalidade do campo da linguagem. (JOUVE, 2015, p. 09).

O único caminho racional a ser seguido é considerar a literatura uma arte *sui generis*, identificá-la pela característica estrutural que a diferencia de todas as outras formas de arte: ela é a única que tem como material a palavra. Isto equivale a realizar um estudo que tem como meta encontrar não o que de característica literária

está presente nas demais formas artísticas, mas o que de artístico constitui a natureza do literário.

Nesta dissertação abriremos um parêntese em relação à letra de música, que doravante trataremos como uma vertente híbrida da poesia.

Outrossim, convém ao trabalho de Jouve (2015) diferenciar a literatura dos demais gêneros textuais para não a demover de sua importância para a formação humana, e assim perder as particularidades que justificam sua presença no ensino. O caminho mais lógico a seguir então é tratá-la enquanto um artefato artístico.

A suma destas ponderações é que a literatura é um particular da arte pela natureza de sua linguagem e é um particular da linguagem por sua concepção artística. Sendo, portanto ao mesmo tempo comum e diverso a estes elementos culturais, posiciona-se em lugar privilegiado entre estas categorias, podendo ser considerada uma realização independente de ambas (arte e linguagem) ainda que esta independência seja questionada por Jouve (2015, p. 10) quando afirma: “Artefato cultural e fato de linguagem, entre outros, em que o texto literário justifica uma linguagem específica?”.

O projeto de Jouve (2015) não se limita a questionar – para responder posteriormente, é óbvio – sobre a natureza da literatura, mas evocar questões pragmáticas acerca de sua existência:

Por fim podemos nos perguntar se, no estado atual do mundo, não há coisa melhor a fazer do que se ocupar com objetos que não sabemos muito para que servem- se é que servem para alguma coisa. (...) A segunda objeção (já não se disse tudo sobre a arte?) é bastante forte. (...). Quanto ao terceiro problema (para quê?) (JOUVE, 2015, p. 10).

Definido o ponto de chegada, refaremos a trajetória que Jouve (2015) percorreu aplicando os conceitos e métodos que serão apreendidos na análise dos enunciados do romance *Chove nos campos de Cachoeira*, de Dalcídio Jurandir, como o fizemos anteriormente.

### 6.3 LITERATURA E CULTURA: do homem, para o homem sobre o homem.

Assentemos nossa “viagem” teórica no seguinte postulado de Jouve (2015):

Sempre conservando a ideia de que a arte responde a uma necessidade transcultural (o que desenvolve pertinência ao conceito) (...). Poderemos depreender as três características seguintes: as obras de arte são objetos *não utilitários, que exprimem alguma coisa e aos quais é reconhecido um valor.* (JOUVE, 2015, p. 21).

Estas assertivas correspondem à realidade da obra de Dalcídio Jurandir – não existe um uso prático geral para o romance; ele exprime a cultura dos habitantes do extremo Norte do Brasil e foi reconhecido por possuir méritos estéticos e de conteúdo pela crítica literária brasileira<sup>31</sup>.

Atentemos, contudo para segunda característica “*exprimem alguma coisa*”. O autor concordaria com a avaliação de que ele, ao produzir a obra que iniciou no final dos anos 20 e publicou em 1941, intencionava “*expressar a cultura dos habitantes do extremo Norte do Brasil*”?

O desdobramento desse questionamento suscita várias dúvidas: qual é a jactância em se determinar um sentido extraído do texto como sendo (e quase impossivelmente comprovado) a *intenção* do autor? Por que se deveria privilegiar a intenção do autor dentre múltiplos sentidos existentes? É possível identificar *exatamente* a intenção do autor por sua obra? *Existe* mesmo uma intenção consciente do autor sobre os sentidos indiretos de sua obra? Identificar a intenção do autor pode ser o objetivo *educacional* das aulas de literatura?

Para nos posicionarmos diante desses questionamentos, insiramos agora o conceito de “*causalidade intencional*” que se reporta *aos vários sentidos empregados pelo autor na criação do objeto artístico pelo seu subconsciente* – em parte pela memória coletiva que ele possui em comum com seus iguais – e que, portanto, subjazem em sua obra sem que ele necessariamente os compreenda. Como declara Jouve (2015):

---

<sup>31</sup> O primeiro romance de Dalcídio Jurandir fora laureado com o primeiro lugar em um concurso literário organizado pelo Jornal *Dom Casmurro* e pela Editora Vecchi, em 1941.

Schaeffer evidentemente não nega que a obra exprima certo número de coisas, mas ela não foi criada para isso. Seu estatuto, desse ponto de vista, é o mesmo que os do artefato não artísticos: elas dão testemunho de uma época, de cultura, de uma sensibilidade, mas sem terem sido concebidos para dá-lo.

O valor expressivo da obra de arte advém, portanto, da propriedade que ela compartilha com todos os objetos criados pelo homem: “Ter saído de uma causalidade Intencional”. Na terminologia de Searle, A questão da “causalidade Intencional” é, contudo, capital, visto que permite distinguir claramente objeto *estético* de objeto *artístico*. (JOUVE, 2015, p. 24).

Em nosso primeiro ponto de parada, encontramos um desafio interpretativo que pode nos ajudar a reconhecer posteriormente as especificidades desejáveis da literatura: a diferença entre ser *estético* e ser *artístico*.

A estética está associada ao prazer que é produzido no contato entre a obra e o seu consumidor final. No entanto, não é possível depreender a origem deste prazer nem seus mecanismos de construção porque são altamente subjetivas e particularizadas.

Cada pessoa, ao apreciar um objeto artístico, terão reações diferentes. Alguém pode ficar sublimado e jubiloso ao ler o romance *Chove nos campos de Cachoeira*, *Aruanda* de Eneida de Moraes ou *Dois Irmãos* de Milton Hatoum, enquanto a outro, estas obras podem se mostrar enfadonhas. O gosto que proporciona o prazer estético é pessoal, não possui critérios pré-estabelecidos.

Parece-nos apreciável a definição de Genette (1994): “*não é objeto que torna estética a relação, é a relação que torna o objeto estético*”. Mas por esta perspectiva, precisamos considerar que não é somente o artefato artístico que produz prazer estético, podemos nos regozijar, e isto de fato acontece cotidianamente, com uma coincidência do destino, com a aparência natural de uma pessoa ou observando uma estrela cadente, e é obvio que estes elementos não são nem produzidos por uma cultura, tampouco possuem objetivos artísticos.

Se não se pode dominar a produção de um prazer estético nem mesmo ela pode ser exclusividade do artístico, a categorização do que vem a ser uma especificidade da linguagem literária jamais pode firmar-se por sua relação estética, mesmo que ela seja inerente e inseparável da composição literária.

Resta-nos examinar a *intenção* estética, isto é, o objetivo que possui um criador (escritor, pintor, dançarino, cantor, etc.) de filiar a sua criação ao gênero

artístico. Todavia, neste caso, a obra se submete a possibilidade do êxito (quando a obra suscita uma relação estética) ou do fracasso (quando a obra não suscita uma relação estética), a cada momento que ela for apreciada por alguém.

Uma última instância de filiação ao artístico é a adequação da obra a uma forma já legitimada como estrutura artística. Como explica Jouve (2015):

Se, por exemplo, um texto respeita as regras do soneto, é porque ele quer se filiar à poesia e, portanto, à literatura e à arte. Uma definição categorial artefato provido de certo número de traços que *manifestam a intenção* de produzir o sentimento do belo, isto é, de ser avaliado no plano estético. No campo literário, os traços “artísticos” são essencialmente traços estéticos. Todo romance, toda tragédia, toda elegia é estatutariamente uma obra de arte. A questão da identidade artística, portanto, nada tem a ver com a do mérito estético. O último Paulo Coelho tem o mesmo estatuto de *guerra e paz*: os dois livros, na qualidade de romances, pertencem categoricamente à literatura, e seu respectivo valor estético (entendamos: sua “beleza”) não é objetivamente apreensível. (JOUVE, 2015. p. 17).

Retornando a obra de Dalcídio Jurandir, podemos afirmar que seu texto é literatura porque foi produzido com intenções do autor em filiá-lo ao gênero romance (Jurandir o fez quando o publicou como tal).

Apesar de resolvida a questão sobre a identidade literária (artística) da obra de Jurandir, dessa conceituação do artístico emerge uma problemática: se toda obra com intenção literária é literatura, não há pertinência na literalidade da obra. Preocupação manifesta por Jouve (2015. p. 17) com esta assertiva: *Talvez tenhamos respondido à pergunta “que é a arte”? Mas esvaziando-a no mesmo gesto de qualquer interesse.*

Na prática, encontramos sim “*obras de valor*” na literatura – não pretendemos entrar em debates, como os promovidos por diversas listas publicadas pela crítica literária elencando “*as melhores obras*” segundo alguém que “*sabe avaliar*” a literatura –, porém se irrefutavelmente estas obras produzirão prazer estético em uns e não em outros, seu *valor* possui outras origens, como nota Jouve (2015):

A pintura abstrata nos confronta assim com outros códigos além daqueles que regem habitualmente nossa maneira de ver, tanto quanto uma obra literária atualiza certas possibilidades inéditas do sistema linguístico em que se inscreve. Para dar um exemplo, obra de Flaubert, pelo uso que faz do imperfeito e dos pronomes pessoais, explora possibilidades da língua

francesa que, no uso corrente, raramente são exploradas. (JOUVE, 2015. p. 21).

Agora pontualmente podemos perguntar: qual é o valor da obra *Chove nos campos de Cachoeira* de Dalcídio Jurandir? Algumas características podem ser eventualmente elencadas:

- Fez saber ao mundo quem era e como viviam a população do extremo Norte, até então desconhecida pela maioria dos brasileiros e isolada economicamente dos grandes centros urbanos do país;
- Acrescentou significativamente ao projeto literário da segunda fase modernista da literatura, construindo uma narrativa regionalista original.
- Empenhou-se em denunciar as condições de vida da população brasileira nas regiões menos desenvolvidas economicamente e as relações de poder da sua população.
- Renova as possibilidades de nosso sistema linguístico;
- Ao apresentar as antagônicas formas de representação com que os protagonistas interagem com o mundo – o ceticismo, a introspecção e a sensação de fracasso de Eutanázio opondo-se ao espírito sonhador e evasivo de Alfredo – o romance suscita no leitor reflexões profundas sobre os fatos da existência humana.

Exemplifiquemos, com a análise de uma passagem do romance, alguns significados extraídos da obra:

— *Major Alberto não gosta de café puro nem de leite simples. E sim, café com leite, com mais café que leite. Fica mais gostoso e eu sei por experiência. Você, Salu, aqui numa confidência, não sabe o quanto me dói ter a minha senhora como é. Muito branca, apesar de muito culta, mas como me enterro, por exemplo, na Maguá, na Aurélia!*

- a) A fala pertence ao personagem Dr. Campos, acontece na taverna do Salu e o discurso mostra-se aparentemente incoerente, pois nos três

primeiros períodos o assunto é o gosto similar do Major Alberto e do Dr. Campos pela bebida café com leite, mas os dois últimos períodos tratam sobre as o desgosto do Dr. Campos por ter uma mulher branca, e sua traição conjugal com mulheres negras.

- b) Sem muito esforço, associaremos aqui o leite à mulher de pele branca e o café à mulher de pele negra, e a coerência da passagem fica reestabelecida pelos sentidos indiretos que evocamos. – O contexto da narrativa ficcional e nossa memória coletiva não nos encaminham a uma mesma direção de sentido?
- c) O trecho exemplifica traços do comportamento do homem nortista em relação ao casamento, a cultura de ter relações extraconjugais com a justificativa de não encontrar na companheira a satisfação sexual.
- d) As aventuras amorosas representam para o Dr. Campos a fuga do cotidiano que lhe cerca; uma busca por prazer que substitui de forma inconsciente a busca pela felicidade, e faz o leitor refletir (caso aceite o pacto ficcional com a trama do romance) se é possível, dentro de uma vida regrada por princípios morais e éticos, encontra a felicidade existencial.
- e) Os sentidos indiretos sobressaem aos sentidos diretos; o dito não se estabelece por seu sentido literal, mas evoca significações que vão entremeando toda narrativa por meio de imagens simbólicas acerca das relações sexuais e matrimoniais de forma que se pode desconfiar sempre de cada personagem ao falar, por exemplo, de *pássaro*, *peixe* e *coqueiro*, não falará apenas de pássaro, peixe e coqueiro.

Segue-se dessa microanálise que os sentidos dos enunciados precisam se estabelecer pela cultura dos personagens e pelo contexto de enunciação, mas em se tratando da narrativa literária, precisamos primeiramente nos questionar se efetivamente existe “uma cultura” e “um contexto” que fomentem uma evocação de sentidos para um personagem ficcional.

É razoável afirmar que exista, (aceitando que um escritor cria um personagem/eu lírico e o situa em um espaço, um tempo e uma cultura criados a partir de uma realidade verossimilhante a cultura humana), mas a apreensão de

seus significados não ocorre exatamente como ocorre para um diálogo estabelecido entre pessoas reais em um ambiente real.

A cultura em que a personagem se insere é a mesma em que o escritor e o leitor se inserem – ao menos na época de sua primeira edição e em sua comunidade de origem –, isto porque se não houver o compartilhamento do *simbolismo linguístico* na relação autor/obra/leitor o acesso aos sentidos indiretos fica inviável.

Com efeito, o contexto cultural de uma obra literária é igual ao do seu leitor contemporâneo e contemporâneo, e se algumas obras são capazes de atravessar gerações e fronteiras ainda significando para muitos leitores, (uma realidade inerente dos clássicos) não pode ser apenas por virtudes da sua escrita, o significado da obra deve a *posteriori* continuar falando profundamente ao espírito humano. Sobre a perpetuação da pertinência de algumas obras, Jouve (2015) nota que:

O recurso às formas fixas, o respeito à regra das três unidades, o polimento dos grandes períodos oratórios não garante mais – longe disso – o prazer estético. Se Baudelaire, Racine ou Victor Hugo continuam a nos interessar é porque a “força” ou o “valor” de seus textos resultam de algo diferente de uma qualidade de escrita, cujo impacto se estiola inevitavelmente com o tempo (.JOUVE, 2015, p. 44)

Pensemos sobre o seguinte pressuposto como verdadeiro: a relação estabelecida com a obra literária envolve os significados apreendidos pelo leitor, os pretendidos pelo autor e contidos na obra, e que eventualmente são significados diversos um do outro. Aceitar o estabelecimento desta tríade significativa presente no texto literário e acionado pela leitura implica em saber distingui-los em sua gênese, em seus meios, por sua estrutura e em seus resultantes, isto é, requer uma análise estrutural comparativa.

A escolha de Jouve (2015, p. 56) sobre a distinção entre as instâncias de interpretação: “*Uma das tipologias mais convincentes é a de Umberto Eco, que distingue o sentido pretendido pelo autor, o sentido manifesto pelo texto e o sentido captado pelo leitor*” concatena com seu objetivo de legitimar a pertinência da literatura (que, por consequência, legitima a importância do seu ensino).

Por meio da compreensão dessas dimensões do processo interpretativo, é possível reconhecer as particularidades da linguagem literária que dão deferimento a sua existência da obra literária, como revela Jouve (2015):

Se o interesse de uma obra resulta do conteúdo que ela veicula, a autonomia dos estudos literários é uma questão legítima. Como fazem valer os estudos culturais anglo-saxônicos, toda forma social é significativa, todo objeto cultural é portador de sentido. Por que, então, reservar um lugar de exceção à literatura? Reservar a ideia de uma singularidade do literário e o privilégio concedido à significação só é possível com uma dupla condição: mostrar que o conteúdo de um texto literário tem uma especificidade e que essa especificidade tem um valor. É a isso que devemos dar atenção. Quando abordamos o texto literário sob o ângulo da significação utilizamos indiferentemente uma série de termos de definição incerta, que não dão facilmente ideia exata do que o comentador está querendo fazer. (JOUVE, 2015, p. 55-56).

Vamos novamente discorrer sobre o assunto a partir da obra “*Chove nos campos...*”, de Jurandir. Nessa “*estação Teórica*”, nosso “*guichê*” inicial é o sentido pretendido pelo autor.

Vejamos um trecho da obra bastante exemplar dos desígnios do autor:

*“Ergue-se. Detém-se ao pé da rede. Eutanázio antes não quisera a cama no quarto. Queria aquela rede mesma na saleta. Major nada diz. Apalpa o pulso. As mãos do filho ardem. O corpo se encolheu dentro da rede. Major lembra a morte de sua mulher. Lembra-se de Marialva. A morte é a volta ao estado natural. Como ficou reduzido esse homem. Osso e pele... A morte...Mariinha corre e se agarra nas pernas do pai. D. Amélia manda abrir a janela da saleta. Os campos inundados fervem ao sol da tarde. Sobe um calor das águas paradas que subiram meio metro. Os peixes bóiam n’água transparente comendo o resto de comida que Inocência sacode da toalha. Major senta e espera. Os ratos corriam pelo telhado. Alfredo, com o carocinho na palma da mão afastava a morte, dava alegria ao chalé, seguia na Lobato para Belém. Sua mãe estava, nesta tarde, no seu natural. Ontem, porém, esteve demais estranha. Que teria acontecido com sua mãe? Que foi aquilo que Lucíola disse no seu delírio e que tanto enraiveceu D. Amélia?”*

(JURANDIR, 1998, p. 283)

O primeiro romance de Delcídio Jurandir foi construído com vigor imagético impressionante, porém a construção dos quadros paisagísticos na obra se

diferencia do projeto romântico que idealizava as cenas literárias (por exemplo, em Iracema de José de Alencar) e também do projeto da escola realista que pretendia “fotografar” cada ambiente narrativo. O autor paraense pretende que cada imagem produzida evoque a inadequação do homem urbano e civilizado inserido em um meio campestre e rural.

Assim podemos notar os duplos representativos do trecho: cama/rede e peixes/ratos. A cultura interiorana se alimentando a cultura urbana – como o peixe que come o resto de comida – e a cultura urbana se conectando com a cultura interiorana – conexão representada pela lancha lobato.

Em diversos outros pontos da obra, esta dualidade urbana/interiorana emerge: das roupas, das falas, dos alimentos, dos eventos, dos costumes, feições, cor da pele, etc.

Uma análise do romance (não uma leitura para fruição) pode desfraldar as intenções do autor, quer sejam conscientes, que sejam de uma causalidade intencional, portanto é do interesse apenas do leitor profissional. Jouve (2015, p. 60) alerta: “*Não devemos confundir “ler buscando descobrir uma intenção” (algo que todo mundo faz) e “ler depois de ter identificado um projeto”. Apenas os eruditos e os leitores “profissionais” (professores, historiadores da literatura, estudantes) leem dessa segunda maneira*”.

Ao identificar o projeto do autor, nos apropriamos de seus modos de significação que se estabelecerão por meio de um uso incomum da linguagem. Não que um autor não possa reutilizar um recurso literário, mas estes recursos não se apresentam habitualmente nos gêneros textuais orais e escritos de ampla circulação social.

Jouve (2015) então conclui sobre o leitor comum:

Se concordarmos com a ideia de que o autor nunca está inteiramente presente a si mesmo e de que não há necessariamente uma distância entre uma intenção e sua realização efetiva, teremos de reconhecer que o leitor se encontra menos com o sentido pretendido e mais com o sentido que o texto tem de fato. Deduzir dos sentidos diversos e variados veiculados pelo texto aquilo que o autor tinha exatamente a intenção de significar já é adivinhação. (JOUVE, 2015, p. 59).

Avançando nossa análise aos sentidos percebidos, nos deparamos com a seleção, muitas vezes inconsciente, que o leitor faz de alguns elementos do texto, hierarquizando os múltiplos significados que ele potencialmente carrega.

Não selecionamos sentidos dos textos aleatoriamente, nos apropriamos primeiramente o que nele venha a nos chamar mais a atenção, o que fala mais profundamente a nossa maneira de ver o mundo. Este fato é tão perceptível e regular que a psicologia faz uso do processo para analisar a *psique* humana, entendendo que o homem ao fazer escolhas dentre os signos revela seu subconsciente.

Ao ler o romance de Dalcídio Jurandir, o leitor comum pode focalizar as descrições simbólicas do cenário, o comportamento exótico dos protagonistas, as relações de poder entre as autoridades locais, as sugestões eróticas dos movimentos narrados, o sotaque nortista, o papel social da mulher na obra, a crise existencial de Eutanázio, o valor social do casamento, e outros infindáveis núcleos de interesse do romance, produzindo, por conseguinte, diferentes interpretações do texto.

Vale ressaltar que mesmo quando apenas um foco é eleito, essa unicidade pode produzir múltiplas interpretações: *o valor social do casamento* não é para uma leitora feminista o que é para uma leitora evangélica. Nem mesmo é para uma leitora feminista que tenha entendido da narrativa que Dalcídio esteja antecipando a luta pela liberdade da mulher denunciando as desigualdades nas relações socioafetivas, como o é para outra leitora feminista que reconhece ser o romance um libelo contra a emancipação feminina fazendo apologia as desigualdades de gênero.

Temos então que os sentidos percebidos promovem a “*reconstrução*” do texto literário, o leitor passa a ser coautor da obra que ressignifica, gerando um sentido diferente do projeto original da criação literária. Esta reordenação da ordem interpretativa fora assim descrita por Jouve (2015):

O objeto estético é constituído pelo receptor, que pode escolher apreender esteticamente qualquer objeto do mundo. Nesse sentido, o contemplativo é justamente o “criador” do objeto estético: como pensa Schaeffer – o objetivo da conduta estética é a satisfação interna, a questão da identidade ou da realidade do objeto que a proporciona se torna, de fato, secundária: essencial na relação estética é o prazer sentido, pouco importando se esse

prazer encontra sua fonte em objeto que existe fora ou que eu tenha, parcial ou completamente, reconstruído. (JOUVE, 2015, p. 68).

Esse pressuposto já se encontra bem apaziguado entre os teóricos da linguagem, como cita Todorov (2014):

Schleiermacher: “O parentesco da hermenêutica e da retórica consiste no fato de que todo ato de compreensão é uma inversão do ato da fala” e Ast escrevia também: “Compreender e explicar uma obra e uma verdadeira reprodução ou reconstrução do já construído.” (TODOROV, 2014, p. 23).

No plano educacional, entretanto a questão não se esgota por esta descoberta do *plural* na significação, pois é preciso promover o letramento dentro desta multiplicidade, mas avalia os alunos dentro de uma unicidade. Recuperaremos este assunto então em um capítulo posterior.

A terceira dimensão da interpretação diz respeito aos sentidos manifestos pelo texto. Ora se um texto não é uma entidade consciente, como poderia ele manifestar sentidos diferentes de seu autor? Estamos diante de uma questão filosófica da linguagem.

Jouve (2015) envereda-se pela questão nesses termos:

Portanto, “intenção do texto” e “intenção do autor” não são duas formas de dizer a mesma coisa: a primeira fórmula remete à constatação trivial de que uma obra exprime frequentemente algo diverso daquilo que seu autor tinha inicialmente na cabeça. Acrescentemos que, se considerarmos como abusivo falar de “intenção do texto”, será preciso também banir do discurso crítico fórmulas amplamente usadas, como “o texto diz que”, ou “o texto chama nossa atenção para”, que parecem constituir como sujeito consciente um artefato composto de sinais gráficos. A “intenção do texto” não se confunde, então, com a intenção do autor real, mas com a intenção do “autor modelo”, que é exatamente uma reconstrução do leitor a partir dos dados textuais: (JOUVE. 2015, p. 70).

Essa explicação nos encaminha a um questionamento: se diferencio leitor profissional (o que descortinou o projeto do autor) do leitor comum (o que focaliza um único dado da obra que lhe tenha chamado a atenção e o interpreta), para qual dos interpretes a obra então se cria um “*autor modelo*”?

A resposta é “*para todos*”. A diferença está apenas que o “*autor modelo*” do leitor profissional está mais próximo do autor real, pois, não reduzindo sua análise a um dado apenas, antes, fazendo uso dos conhecimentos sobre a história,

psicanálise, sociologia, antropologia, linguística e da teoria literária, tenta abarcar a maior quantidade de indícios para suas afirmações – paradoxalmente o leitor profissional pode se aproximar mais dos sentidos pretendidos pelo autor do que ele mesmo, considerando que nenhum escritor tem consciência completa dos sentidos que gerou em seus escritos.

Sem entrar no mérito de valor, nível ou hierarquia dos sentidos, o próprio Carlos Drummond de Andrade desconhecer o significado de sua obra <sup>32</sup>para os outros (leitores comuns ou profissionais).

Para Jouve (2015):

Extrair o sentido manifesto constitui, então, uma dificuldade dupla: saber de que o texto fala (o que se deve reter das numerosas ações, falas e pensamentos encenados); saber o que ele nos diz (o ponto de vista que ele defende) sobre o assunto de que está tratando. (JOUVE, 2015, p.72).

Uma perspectiva original então se agrega a proposta de ensino de literatura, aproximando o sentido do texto ao leitor em duas dimensões: no texto como *senal*, o sentido aproxima o leitor do projeto do autor; no texto como *sintoma*, o sentido aproxima o leitor do contexto da obra. Como nota Jouve (2015):

Na medida em que o autor não controla inteiramente o que faz, a obra é mais interessante como *sintoma* do que como *senal*. Considerar o texto como *senal* é partir do princípio de que um autor exprime intencionalmente determinado número de coisas por meio de seu texto. Considerá-lo como *sintoma* é identificar o que ele significa – para além de todo desígnio intencional – enquanto artefato produzido em determinada época e sob certas condições. (...). Se é difícil saber o que *Fedra* exprime como sinal (o que Racine queria exatamente ao escrevê-lo), podemos mostrar (e isso é feio) que a peça, enquanto sintoma, exprime uma visão de mundo

---

<sup>32</sup> Em entrevista a revista *Veja*, em 1980, Drummond respondeu a pergunta *sem falsa modéstia: o senhor tem realmente consciência da dimensão da sua obra?*: Acho minha obra uma obra falha, uma obra que podia ser melhor. Ela não teve um desenvolvimento assim consciente, lógico. Fui levado pela intuição e pelo instinto, pelas emoções do momento. Não creio muito na validade dessa obra. Acho o seguinte: como sou um homem do meu tempo, exprimi paixões e emoções do meu tempo, e isso naturalmente tocou as pessoas. Não vou dizer que, para mim, não é agradável. (...) Ao escrever poesia, o que procurei fazer foi resolver problemas internos meus, problemas de ascendência, problemas genéticos, problemas de natureza psicológica, de inadaptação ao mundo, como ele existia. Foi a minha autoterapia. O resultado é esse. Não tenho maiores pretensões. (...) Amanhã ou depois, daqui 0)a cinquenta anos, um sujeito diz: "Olha, descobrimos um poeta chamado Drummond, que tinha uma pedra no meio do caminho. Que coisa curiosa". Ou "que coisa chata". Disponível em <<http://educarparacrescer.abril.com.br/leitura/homem-qualquer-entrevista-publicada-revista-veja-19-11-1980-691226.shtml>> dia 31/07/2016, às 13 horas e 54 min..

jansenista, o complexo de Jocasta ou, ainda, o mal-estar da nobreza de manto sob o reinado de Luís XIV. (JOUVE, 2015, p.84-85).

O texto literário traz, portanto, uma estrutura lexical e discursiva em que se configuram três vias de acesso aos seus sentidos: podemos entender o que o texto diz, interpretar o que a obra significa e explicar os meios pelos quais ele diz e significa.

### **6.3.1 As três irmãs: entender, interpretar, explicar**

Se o estabelecimento de três marcos no processo de significação do texto literário (entender, interpretar e explicar) não traz uma engenharia original e incontestável em sua genética teórica, tem, entretanto, a virtude de viabilizar uma sistematização do processo de ensino, tornando-o mais palpável e exequível. Sobre a tríade da significação, Jouve (2015) propõe:

Ao cabo desse longo desenvolvimento, proponho distinguir claramente as seguintes operações: entender, interpretar, explicar. (...). Entender é identificar o sentido literal de um texto. Interpretar é depreender algumas significações sintomáticas. Explicar é indicar as causas dos conteúdos atualizados. Especifiquemos as modalidades de cada uma dessas operações. (JOUVE, 2015, p. 104).

A aplicabilidade, todavia, não deve ser sistematizada no sentido de engessar e mecanizar o processo de interpretação literária, senão apenas de operacionalizar uma atividade que, por conta de uma abrangência desmedida, não proporcionava ao aluno a possibilidade de aquisição de habilidades, ao professor não proporcionava o trabalho consciente de competências e ao sistema não proporcionava uma avaliação qualitativa de seus arranjos educacionais.

Estabelecer uma rotina no ensino-aprendizagem da interpretação não deve ser encarado como a redução do processo a um circuito fechado e repetitivo de tarefas, pois o professor pode: (i) focalizar sua aula em um dos pontos donde espera emergir a habilidade pretendida (entender, interpretar ou explicar); (ii) escolher dentre uma infinidade de estilos, conteúdos, gêneros e linguagem, a que se relaciona mais intimamente à competência que planejou trabalhar e; (iii) adequar seu

processo avaliativo ao desenvolvimento de sua prática, livrando-as do julgo das orientações dos processos vestibulares, que deixam de ser “o” componente de ensino e passam a figurar como “um” componente de ensino.

Antes de iniciar a análise-modelo é preciso ter clareza de que não há como defender o prazer estético como exclusivo objetivo educacional; não posso planejar ensinar algo simplesmente para “*tornar prazeroso o contato com a literatura tal*” qual seja essa literatura. Do mesmo modo não posso evitar que algum envolvimento afetivo (negativo ou positivo) ocorra dessa relação.

Segundo Jouve (2015) explica:

Julgar a obra no plano estético é – em linguagem corrente – perguntar se ela suscita o sentimento do belo. Ora, esse sentimento é puramente subjetivo. (...) Disso Schaeffer conclui que o juízo estético é apenas a verbalização de um sentimento de prazer (ou de desprazer) inevitavelmente pessoal. Quando se diz que uma obra é bela, o que se está dizendo é que ela simplesmente nos agrada. Podemos, é obvio, nos interessar por uma obra de arte em razão de suas propriedades objetivas (sua temática, sua identidade genérica, suas apostas explícitas ou implícitas etc.); mas esse tipo de atenção não afeta o juízo estético que se fará dela. Um texto pode nos interessar sem nos agradar. (...). Passarei a entender por “estético” aquilo que remete ao sentimento do belo e por “artístico” aquilo que designa nossa relação com a obra de arte (que não apenas não se limita ao sentimento do belo, como talvez nem tenha necessidade dele. (...)) o valor artístico, com efeito, nada tem de ilusório se o definimos como “valor cognitivo resultante do trabalho formal”. Trata-se de um dado objetivo que não está vinculado à variabilidade dos públicos: (...). Ora, as obras literárias, por sua própria gênese (o projeto estético), ou por sua configuração (sobrevalorização do significante) estão estruturalmente voltadas a exprimir coisas originais até mesmo inesperadas. (JOUVE, 2015, p. 113-114).

Trabalha-se então com a perspectiva de que a análise da obra deve descortinar algo relevante para o interesse humano, de que o projeto do autor deve nos falar mais que sua narrativa literal (causar ou não prazer é dispensável ao conteúdo que fala profundamente a alma humana).

Um texto literário consegue transpor os limites culturais, linguísticos, geográficos, tecnológicos e temporais em que foi publicado justamente quando fala ao ser humano sobre o que lhe caracteriza como humano, isto é, fala à sua essência, e também quando revela algo novo sobre si mesmo, como reconheceu Jouve (2015):

Se o saber transmitido pela obra resulta sempre do *humano* (é decorrência daquilo que um sujeito exprime quando escreve sem restrições nem finalidade claramente estabelecida), ele só terá valor em dois casos específicos: quando apresenta um caráter inédito; quando remete a uma questão *essencial*. O interesse de uma leitura decorre efetivamente tanto da descoberta de uma dimensão de nós mesmos até então inexplorada, como do sentimento de sermos confrontados com uma questão fundamental. O primeiro caso explica a dimensão histórica da arte (o inédito é sempre relativo a um contexto cultural); o segundo, a “universalidade” creditada a determinados textos. (JOUVE, 2015, p. 119).

A análise-modelo que propomos continua a incidir sobre o romance “*chove nos campos de Cachoeira*” de Dalcídio Jurandir, donde extraímos a seguinte passagem:

*“Preferia lidar com os livros, os bacalhaus, os pobres livros maltratados e doentes. Entrevia na vocação tranquila os seus vagos sonhos de enfermeiro. La ser enfermeiro dos livros, estes pelo menos seriam mais pacientes, mais resignados, mais agradecidos, mais humanos. Não havia entre eles um frango hostil. Sob o seu cuidado, os bacalhaus, as brochuras andrajosas, respirariam um ar de novidade como se nunca fossem lidos. Voltariam a dar a ilusão de que explicariam a dor do gênero humano, a outra vida que se desenrola dentro de cada criatura neste mundo. Um sujeito muito bêbado, com umas roupas espantosas, atravessara a rua para lhe dizer: Por que os livros ficam à margem? Eutanázio recuara. O homem não se podia equilibrar. Sua mão tentava erguer-se.*

*— Diga... Por que os... livros ficam... Ficam... A margem? Porque também... o homem... Fica também... Na margem da... da... vida? Da nossa própria da... nossa própria... Consciência? Consciência? Hem? Diga-me!*

*Eutanázio ficou olhando o homem tresandando a cachaça que, com aquelas roupas teatrais de mendigo, desaparecia na sombra, resmungando. Pareceu-lhe um desconhecido que tivesse saído de dentro de si mesmo, uma voz de sua inteligência insondável, de sua intuição inabordável.*

*Encadernava os livros pensando ou tentando compreender as palavras do vagabundo. Como? Como que os livros ficam a margem? Era uma pergunta inacessível à sua inteligência, talvez fosse igual a certas agonias, a certas sensações que vinham de seu próprio desconhecido.*

*Um dia as irmãs encontraram na mesa de jantar um papel esquecido.*

— *Mas ah! Eutanázio já namora! Vocês não estão vendo? E foram mostrar ao Major Alberto os primeiros versos de Eutanázio. Major Alberto sentou os óculos, leu o papel, esfregando a meia calva. As duas irmãs estavam com os seus grandes, olhos postos nos óculos do pai e ao mesmo tempo, receosas de que Eutanázio chegasse e visse a cena.*

— *Uma porcaria. Que ele cuide doutra vida. Uma porcaria. Está vagabundando. Nem métrica sabe, nem parece que na estante tem um livro de versificação. Uma porcaria. Mania. Mania.*

*As irmãs deixaram o papel no mesmo lugar para evitar uma explosão de Eutanázio. Este ficou pálido ao ver que tinha esquecido aqueles versos na mesa de jantar. Trocara naturalmente de papel. Ficou com um incontido aborrecimento de não poder se meter dentro dum quarto e fazer o que entendesse, deixasse os papéis onde quisesse deixar, por cima dos sapatos, malas, no meio da roupa suja. Queria se livrar da curiosidade das irmãs, daquela indiscrição doméstica, daquela vigilância caseira que o tornava cada vez mais intratável. Fazia os versos com uma dedicação ingrata. Mas animou-se quando leu isso num almanaque: O VERSO É TUDO.*

*Absorvia-se em chapear o papel com teimosas metrificações. Tinha a pachorra dum amanuense do Parnaso. Todo dia assinava o ponto na repartição das Musas. Era o mais assíduo dos funcionários. Também o mais desiludido dos burocratas. Sofria com uma heroica indiferença os amargos desapontamentos do ofício.*

— *Largue isso, homem! Largue esse ofício. Não está vendo que você não dá pra isso. Que teimosia! Você é o homem das manias. Estude química, encaderne os seus livros, procure o que fazer. Perdendo um tempo inteiro. Trate de sua vida. Era a voz do pai quando o surpreendia suado, estúpido, a língua de fora, contando nos dedos, catando uma rima, debruçado na mesa de jantar, Mas Eutanázio decorava o Se se morre de amor, O Amor e o Medo e o Ouvir Estrelas. Tinha paixão pelo As Pombas. Se o seu verso de nada valia, não dava murros na mesa, não gritava com as irmãs. Ficava um pouco sombrio, mas isso era dos hábitos do ofício. A minuta do soneto estava mal redigida. [Sentia-se que era] Impotente, incapaz até de fazer um soneto. Um sofrível soneto na vida. Não alteraria a ordem universal das coisas se fizesse o milagre de minutar um soneto sofrível, mesmo contrariando sua própria natureza cujas leis eram cegas e rígidas. Ficava como que docemente humilhado com a derrota. E sofrendo as melancolias de sua mediocridade voltava a*

*encadernar os livros pacientes, a espiar os passarinhos que bem junto de casa faziam os seus ninhos como ninguém no mundo seria capaz de escrever sonetos. Ser consciente de sua impotência era um consolo, mas às vezes o exasperava. Antes tivesse a total inconsciência de sua mediocridade. Consciente era deixá-lo de qualquer forma em confusão. Em plena lucidez de sua miséria e ainda por cima a inexplicável necessidade de teimar, de prosseguir estupidamente nos seus deveres de amanuense das Musas”.* (JURANDIR, 1998, p. 39-40).

#### 6.3.1.1 Para entender:

A leitura da obra é ponto de partida do ensino literário. Antes de saber o que significa o que fora dito, precisamos saber o que fora dito, precisamos apreender o sentido direto (literal, denotado) do texto.

Não existe o “*complexo*” nessa etapa de ensino, a não ser que o leitor/aluno esbarre em alguma barreira linguística como a falta de domínio do campo semântico de um vocábulo, por exemplo.

Geralmente, as obras que possuem uma linguagem arcaica, técnica, regionalista, neologismos, estrangeirismos, com gírias, etc. são acompanhadas de um glossário para unificar o entendimento do texto, logo a introdução do ensino literário torna-se uma espécie de “*nivelamento linguístico*”, e o sentido trabalhado recebe a mesma nomenclatura, como se nota em Jouve (2015):

O entendimento tem, então, por objeto o sentido “denotado”, isto é, fundado em um consenso entre os falantes de determinada língua. (...) Esse sentido objetivo, convencional, partilhado pela comunidade dos falantes, está inscrito no código da língua: podemos qualifica-lo de “sentido linguístico”. (JOUVE, 2015, p. 105).

É evidente que o papel do professor durante o nivelamento é possibilitar ao aluno o acesso ao sentido linguístico do texto, consultando dicionários gerais e especializados, gramáticas (para o caso de alguma obscuridade pautada na construção semântica das assertivas, na distribuição espacial inusitada do texto, na presença de signos não lexicais em textos híbridos) ou qualquer outra “*estranheza*” que a obra apresente ao senso comum dos leitores.

É preciso não confundir *senso comum* com *memória coletiva*: enquanto aquela diz respeito ao sentido lexical que unifica a língua, esta diz respeito ao sentido indireto, fruto de uma *cumplicidade* estabelecida entre os interlocutores de um discurso.

Sobre o trecho da obra selecionado, compete ao professor esclarecer ao aluno, por exemplo, que: Eutanázio era filho do Major Alberto, irmão de Mariinha; “andrajosas” significa envoltas em trapos; ficar “à margem” é estar fora do centro de algum acontecimento; que “gênero humano” estabelece uma relação hiperonímia com o termo “homens”; que “outra vida” refere-se à outra ocupação; que “almanaque” é um livro com conteúdo informativo bastante diversificado; que quando um termo é impresso em itálico ou entre aspas significa, entre outras coisas, que ele foi retirado de outro texto, etc.

Conhecendo, entretanto que a leitura da obra e a análise de seu sentido linguístico é a etapa que menos desperta interesse do aluno, o professor pode sedimentar sua prática em fatores motivacionais pré-textuais.

#### 6.3.1.2 Pré-textuais: informações e expectativas acerca da obra.

Mesmo que não se possa ter como objetivo fim do ensino o prazer estético ocasionado pela relação do leitor (aluno) com a literatura, a fruição pode potencializar o processo de análise. Portanto se não se pode aprender nem ensinar o gosto, sabe-se que se pode ensinar e aprender com gosto.

Têm-se no Brasil a escola como principal agente difusor da literatura; como a única instituição (na maioria das vezes) pela qual o jovem brasileiro entrará em contato com certas obras e autores literários; como entidade responsável por preservar o monumento literário mundial e como ambiente propício para manifestações literárias locais.

Segue-se que o início de toda análise literária na escola perpassa por uma fomentação de expectativas e de informações preparatórias para a recepção do texto pelo educando.

Nesse contexto, apresenta-se do romance “*chove nos campos de Cachoeira*”, de Dalcídio Jurandir:

- 1) *O contexto histórico de produção e estrutural: a obra foi redigida no período entre guerras, (1929 a 1941); foi ambientada no extremo Norte do Brasil (Vila cachoeira), região ainda desconhecida pela maioria dos brasileiros, por causa do seu isolamento geográfico; a situação econômica era decadente por causa da baixa no preço da seringa, principal produto exportado pela Amazônia na época; a narrativa se divide em vinte capítulos; os protagonistas são Alfredo e Eutanázio; etc’.*

Já nos pré-textuais, podemos reconhecer como fator de interesse e valor da obra, o seu ineditismo. Descrever o ribeirinho nortista é apresentar ao leitor brasileiro uma criatura que habita de forma mítica no imaginário nacional: é o povo que “tropeça em jacaré nas ruas”, “conversa com entidades da floresta”, “divide suas moradias com animais selvagens”, “interage com feras como a cobra grande”, enfim tudo que nos é permitido fantasiar sobre o desconhecido.

Imagine a admiração dos brasileiros em saber que o ribeirinho nortista trabalha, ama, odeia, consome, deseja, perde, ganha, sabe, desconhece, se alimenta, adocece, vive e morre da mesma forma que qualquer outro homem da terra, com os mesmos dilemas e aspirações comuns a todos do gênero humano.

Diferenças há. Mas não as que folcloricamente lhes atribuímos. Para fazer sabê-las, Dalcídio recria o ambiente dos Ribeirinhos da Vila Cachoeira, cuja rotina de vida está submetida de uma forma também literal, mas principalmente simbólica, aos movimentos das águas fluviais e pluviais da região (chove/cachoeira).

São as águas (ou, às vezes, sua ausência) que determinam o tipo de moradia e de vestuário dos moradores, a fluidez do comércio e das conversas, os períodos de viajar e de amar, o valor dos produtos e da vida, o encontro com as pessoas e com a morte.

Assim, em “*Chove...*”, o *inédito* e o *essencial* coadunam para imprimir valor ao romance de Dalcídio, sendo, pois, aspectos do fazer literário que Jouve (2015), defende com os seguintes termos:

Se o saber transmitido pela obra resulta sempre do humano (é decorrência daquilo que um sujeito exprime quando escreve sem restrições nem finalidade claramente estabelecida), ele só terá valor em dois casos específicos: quando apresenta um caráter inédito; quando remete a uma

questão essencial. O interesse de uma leitura decorre efetivamente tanto da descoberta de uma dimensão de nós mesmos até então inexplorada, como do sentimento de sermos confrontados com uma questão fundamental. O primeiro caso explica a dimensão histórica da arte (o inédito é sempre relativo a um contexto cultural); o segundo, a “universalidade” creditada a determinados textos. (JOUVE, 2015, p. 119).

A apresentação da obra (leitura, comentário, ilustração, descrição linguística, etc.) cumpre dois papéis primordiais do ensino a um só tempo: ao passo que motiva o aluno, o leva a entender os fatos estruturais da narrativa.

### 6.3.1.3 Para interpretar:

Após entendemos o que o texto nos diz, precisamos interpretar o que ele significa. Estamos falando da dimensão do *discurso*, mas que ainda se arraiga significativamente ao literal. O procedimento não é mais de apreender sentidos, mas de depreender sentidos, isto é, não iremos apenas identificar elementos linguísticos, precisamos gerar em nossa relação com o texto significações que não estão presentes na sua superfície.

O arraigamento às constituintes linguísticas faz necessário ainda nessa etapa, como defende Jouve (2015):

Para ser preciso, entendo por “interpretação” o gesto (crítico) que consiste em depreender algumas significações sintomáticas do texto com base na configuração específica dele. (...) Claro que é necessário explicar a escolha dos termos “significação” e “sintomática”. (...) Inicialmente, não entendo por “significação” uma série de “sentidos segundos” que seriam adicionados ao sentido linguísticos em função dos contextos de recepção. As significações são dados do próprio texto, tanto quanto o sentido linguístico: simplesmente, elas são mais difíceis de identificar, na medida em que não se manifestam direta, mas obliquamente, por meio de conexões que não são (sempre) imediatamente visíveis. (JOUVE, 2015, p. 106).

Temos em mãos duas tarefas no ato da interpretação: entender no eixo paradigmático do discurso o motivo das escolhas lexicais (entendendo que em toda escolha se faz uma infinidade de negações de outras possibilidades disponíveis) e entender no eixo sintagmático do discurso quando uma escolha funciona como referência de um sentido que será retomado de forma implícita em outras passagens da obra. Jouve (2015) descreve esta tarefa da seguinte forma

Em síntese, interpretar consiste em dar conta, tanto no nível local como no nível global, do duplo gesto de seleção (por que o texto optou por essa configuração aí?) e de combinação (que significações podem ser lidas nas relações entre elementos textuais?). (...) Se qualifico de “sintomáticas” essa significação associada à forma é porque elas são “segundas”, “indiretas” e não necessariamente voluntárias. Pode até ser que algumas entre elas respondam a um projeto explícito do autor; mas pretender, em face de um texto literário, distinguir sentido intencionado e sentido não intencionado me parece muito arriscado e, ao fim e ao cabo, sem muito interesse. (...) O importante é que o texto fala efetivamente de determinado número de coisas que essas coisas resultem de uma expressão consciente, semiconsciente ou totalmente involuntário não tem incidência sobre o interesse que elas podem suscitar no leitor. (...) “Qual é o conteúdo do texto?” e “por que ele apresenta esse conteúdo aqui?” são, realmente, duas perguntas muito distintas. (JOUVE, 2015, p. 108-109).

Focalizemos a seguinte passagem de “*Chove...*”:

*“Preferia lidar com os livros, os bacalhaus, os pobres livros maltratados e doentes. Entrevia na vocação tranquila os seus vagos sonhos de enfermeiro. Ia ser enfermeiro dos livros, estes pelo menos seriam mais pacientes, mais resignados, mais agradecidos, mais humanos.”*

Observemos que a tríade de qualificações negativas dos livros – pobres, maltratados e doentes – são situacionais e foram impostas a eles por terceiros (pelas pessoas, pelo tempo, pelo destino), enquanto a tríade de qualificações positivas – mais pacientes, mais resignados e mais agradecidos (que foram resumidas na qualificação “humano”) – são comportamentais e designam a atitude deles em relação aos que com ele se relacionam.

Por que acrescentar o termo “mais” antecedente a cada adjetivo? Eutanázio está comparando sua relação com os livros a sua relação com as pessoas, e julga que aqueles são melhores companhias que estes. Os próprios adjetivos personificam os livros para tornar coerente esta comparação.

Ora, não será preciso caminhar muito pela narrativa para perceber o desprazer que Eutanázio sente com a companhia humana, com o pai, com as irmãs, com os moradores da Vila Cachoeira. A descrição dos livros que encadernava estabelece uma “*combinação*” com várias partes da obra e evidenciam uma parte do projeto do autor.

Uma hierarquia claramente se estabelece entre os eixos paradigmático e sintagmático com a maior pertinência dada ao segundo no processo de interpretação, como atesta Todorov (2014) relacionando-o:

(...)À natureza dos meios que permitem estabelecer o sentido indireto (seja em sua produção seja em sua recepção). Aplicaremos novamente uma distinção (...) aquela entre referência ao contexto sintagmático e remissão a memória coletiva (...). O simbolismo que repousa sobre a memória coletiva é aquele mesmo que inúmeros dicionários dos símbolos tentam repertoriar, quaisquer que sejam a inspiração e a ambição. É também uma ferramenta indispensável das interpretações religiosas ou psicanalíticas: essas estratégias exegéticas possuem cada uma seu “vocabulário”, listas preestabelecidas de equivalências que permitem substituir mais ou menos automaticamente o sentido a uma imagem. (TODOROV, 2014, p. 76-77)

Constitui-se, portanto o ato interpretativo a partir de um raciocínio lógico, analógico e referencial, processando novos elementos a partir da combinação dos elementos textuais que se unem para formar uma ideia.

A interpretação e a etapa plural da significação: não se pode construir habilidades e competências interpretativas por meio de um processo individual de interpretação literária; tampouco a interpretação exclusiva do livro ou do professor o fará.

Interpretar requer diálogo entre interpretantes, negociação de sentidos, o fim desse processo deve ser a ampliação da memória coletiva e o compartilhamento de saberes subjetivos, sem que seja preciso impor uma interpretação mais coerente, pois a própria pertinência das significações promoverá sua aceitação social.

Encontrada a harmonia das interpretações já se pode processar sua explicação.

#### 6.3.1.4 Para explicar

Por assim dizer, entende-se que cada passagem do texto literário faz a ancoragem de um sentido segundo que deve ser resgatado. Podemos dessa constatação, entendermos que o texto estabelece uma organização interna coerente (entre si e com a organização linguística do leitor).

Esta organização, entretanto, não possui referências de apoio como se encontram, por exemplo, em algumas bíblias, que relaciona diferentes partes das escrituras sagradas por temas e ocorrências.

As existências dos temas no texto literário, por sua vez, são apreendidas pelo leitor e sua relação com outras partes da obra se dá de forma subjetiva e

muitas vezes o fazemos na releitura da obra a partir da transdisciplinaridade possível dentro do universo ficcional, como nota Colomer (2007).

Definitivamente, a literatura converteu-se em um ponto de reunião de diferentes disciplinas e a ideia de seu valor como construção cultural das pessoas foi assinalada repetidamente por autores de diversas áreas da psicologia cognitiva, como Bruner, da teoria literária, como Bajtin ou Ricoeur, ou do campo da didática, como Reuter ou Bronckart. (COLOMER, 2007, p. 28).

Em suma, a formação literária exige uma formação humanística que engloba, por consequência, tudo que é significativo à nossa existência e o seu desenvolvimento escolar parte, na verdade, de escolhas pessoais e coletivas do que, em determinado momento histórico, possui maior deferimento para a cultura do educando.

Segue, como exemplo, um conjunto de possibilidades de análise do romance “Chove nos campos de cachoeira”:

#### 6.3.1.5 Do ponto de vista da psicanálise

Ao constituir a personagem Eutanázio, Dalcídio já nos sinaliza sobre um quadro psicanalítico sociopata<sup>33</sup>: Eutanásia, de onde o nome deriva, é um processo de autogestão da própria morte para evitar sofrimentos. E não haveria nome mais apropriado para este personagem que se autodenomina hipocondríaco, que é introspectivo, que não possui maiores aspirações financeiras, infeliz no amor, inadaptado a vida, em desacordo com a família e a sociedade, insignificante até para si mesmo.

A sociopatia de Eutanázio está longe de ser um comportamento raro entre os jovens, o que permite uma identificação destes com a personagem e enriquece os comentários fomentados em debates pós-leitura.

---

<sup>33</sup> De acordo com a Classificação Internacional de Doenças (CID-10), o termo oficial para designar um psicopata ou sociopata é personalidade dissocial ou antissocial. "A psicopatia é um termo muito confuso historicamente, sendo que, hoje, se refere a apenas um dos oito transtornos de personalidade existentes", diz o psiquiatra forense Daniel Martins de Barros, do Hospital das Clínicas, em São Paulo. São características dos sociopatas serem antissociais, ansiosos, paranoicos, dependentes, histriônicos, esquizoides, obsessivos e compulsivos. Disponível em <<http://mundoestranho.abril.com.br/materia/qual-a-diferenca-entre-psicopata-e-sociopata>> visitado no dia 02 de agosto de 2016, às 10 horas e 05 min.

### 6.3.1.6 Do ponto de vista da sociologia

O romance “Chove nos campos de cachoeira” demarca os “signos” da coletividade de forma indireta. A família (signo infra social) se mobiliza em torno do poder patriarcal. O pai se opõe às vontades de Eutanázio sem encontrar resposta ou resistência a sua ordem (que é uma forma de lei absoluta) ou a sua opinião (que funciona como um consentimento sem apoio que posteriormente se transformam em críticas).

Não há da figura patriarcal uma necessidade de convencimento, uma polidez na fala própria das negociações. Como se percebe no micro diálogo entre Eutanázio e Major Alberto, seu pai:

- *Papai, quero ser encadernador.*
- *Queres morrer de fome?*

No extrato supra social (a comunidade ribeirinha) a situação político-econômica de cada um define seu papel nas interações sociais. A condição da mulher na narrativa, por exemplo, é de subserviência.

Duas passagens do trecho destacado exprimem a condição inferior da mulher perante qualquer homem da casa:

- 1) “As duas irmãs estavam com os seus grandes, olhos postos nos óculos do pai e ao mesmo tempo, receosas de que Eutanázio chegasse e visse a cena.”
- 2) “As irmãs deixaram o papel no mesmo lugar para evitar uma explosão de Eutanázio.”

O medo é o principal sentimento da mulher em relação à ação masculina, Mariinha sequer podia contar com a proteção do pai em qualquer assunto, pois, segundo o costume, um homem teria direito de reagir “explosivamente” a qualquer ação da mulher que considerasse impertinente, devendo esta manter-se calada.

Essa situação da mulher permitiu que ao longo da história ela desenvolvesse um espírito mais aguçado e engenhoso nas relações sociais.

#### 6.3.1.7 Do ponto de vista da Geografia

O primeiro romance de Dalcídio promove um passeio pelo bioma amazônico em que predomina a Floresta Latifoliada Equatorial. Como também falar da Amazônia e ignorar sua bacia hidrográfica, a mais densa do mundo? Sem citar o constante deslocamento dos ribeirinhos por causa das vazantes e das cheias dos rios?

No capítulo XIII do livro intitulado “Eutanázio anda” podemos nos dar conta de como a extensão territorial e o clima limitam a capacidade de urbanização do Norte brasileiro. O nortista convive meses com uma lama persistente que se enraíza em seu estado de espírito, parece mesmo determinar seu humor, promover a melancolia de todas as coisas, fazê-lo sentir-se diminuto e impotente diante da Natureza grandiosa que ignorava os ímpetos de domínio do homem social sobre os espaços que ele, de forma sofrível, ocupava.

#### 6.3.1.8 Do ponto de vista da História

A presença do homem urbanizado na Vila Cachoeira, civilidade que podemos sublinhar no próprio ofício de Eutanázio (encadernador de livros) possui justificativas históricas.

A superprodução de seringa e o seu grande valor no mercado mundial trouxe na primeira metade do século XIX um surto de urbanismo na Amazônia, formando uma elite social que tentava representar os ideais da *Belle Époque*.

Assim entendemos porque a descortesia, a falta de polidez e formalidade no trato, a exaltação da fala e dos sentidos possuem uma conotação negativa no enredo, mesmo sendo traço comum da cultura nortista.

Uma cena modelar da falta de enquadramento de Eutanázio, tanto na cultura interiorana quanto na cultura urbana, é a sua “mania” de tentar em vão fazer sonetos, a arte poética representaria a dimensão de um espírito elevado e uma sensibilidade apurada habitando aquele corpo mesquinho do protagonista, mas

Eutanázio não gozava das virtudes poéticas, e nada conseguia, mesmo com sua persistência irracional de escrever versos.

### 6.3.1.9 Do ponto de vista da teoria literária.

Para Freire (2007)<sup>34</sup>, o declínio moral de Eutanázio equipara-se ao desenlace trágico de várias outras personagens literárias célebres, categorizando a trama Dalcidiana como manifesto de um tema recorrente a linguagem literária, portanto deslocando-se para além do projeto pessoal do autor, tornando-se um complemento atualizador de um contínuo ficcional.

A auto aniquilação emerge, de tempos em tempos, na literatura, em geral procedente da visão *niilista*<sup>35</sup> do mundo. Podemos assemelhar Eutanázio em vários pontos à figura de *Raskólnikov*, protagonista do romance “Crime e castigo” de Dostoiévski, ou Ludvik, protagonista de “A brincadeira”, de Milan Kundera.

Se internamente o personagem de “Chove nos campos de cachoeira” flagela-se, seu exterior não lhe impõe uma existência diferente. A busca de sua amada Irene é uma alegoria da descida de Dante ao inferno, para resgatar Beatriz, amada do poeta italiano. Porém a imponente natureza amazônica se configura como um “inferno verde” para Eutanázio, no qual as chamas do seu inferno particular são substituídas pela intensidade e onipresença das águas.

*Eutanázio vem com os sapatos ensopados, a roupa pingando, tropeçando nas pedras e nas poças de lama. Tem tonturas. Principia a ver uma quantidade de cabeças, de mortos conhecidos, algumas mulheres que vira ou desejara. O moinho de vento parece girar dentro de sua cabeça. Os gritos daquela gente perseguem-no. Tem a impressão de que Irene vem saltando as poças de lama para agarrá-lo pela*

---

<sup>34</sup> FREIRE, José Alonso Tórres. Variações em torno do mesmo tema: a descida. UFMS.

<sup>35</sup> Para os seguidores do niilismo toda e qualquer possibilidade de sentido, de significação da existência humana, inexistente. Não há forma alguma de se responder às questões levantadas pelo Homem. Eles desprezam convenções, verdades absolutas, normas e preceitos morais. A própria expressão Niilismo já denota seus propósitos, pois vem do latim *nihil*, ‘nada’. Até mesmo os princípios estéticos são repudiados por eles. Disponível em << <http://www.infoescola.com/filosofia/niilismo/>>> visitado no dia 08 de setembro de 2016, às 17 horas e 54 min.

*cintura, derrubá-lo na vala, deixá-lo morto com a língua de fora. Mas quando se levantou da queda na casa de seu Cristóvão quis correr atrás de uma faca na cozinha e cortar Irene pela cara. Foi um ódio de repente. Toda Cachoeira vai saber, vai saber. Que ridículo, que vergonha, tem que ter talvez alguma complicação com o pai. A água espirra dentro dos sapatos. Diabo! Podia ter tirado essa droga! E agora como poder comprar sapatos? Estes estão acabados. Também se cair numa destas poças não poderá se levantar. Não tem mais forças. As roupas molhadas pingam e pesam. Está coberto de chuva e de ridículo. Tinha esquecido de entregar os charutos para Raquel. Os charutos estão molhados dentro do bolso. Um ódio em Irene que abrange todo o gênero humano. Irene é a espécie humana. É a maldade natural do homem. Como a miséria o atingiu tão profundamente, tão grotescamente. A sua marcha agora é a de um humilhado sem remédio. (JURANDIR, 1998, p. 81).*

Esta relação dantesca que Eutanázio mantém com o mundo e com as pessoas é uma forte tendência da literatura no século XX, portanto translada a obra de Dalcídio para um patamar universal, pois o niilismo, desde Dostoievski, tem invadido as produções literárias modernas.

Entretanto, Todorov (2014) demonstra certa preocupação com as veredas percorrida pelos autores modernos, e manifestou-se assim acerca dessa tendência:

Outra tendência influente encarna uma visão de mundo que poderíamos classificar de niilista, segundo o qual os homens são tolos e perversos, as destruições e as formas de violência dizem a verdade da condição humana, a vida é o advento de um desastre [...] O que não impede de permanecer como o objeto de uma crítica formalista: já que, para essa crítica, o universo representado no livro é autossuficiente, sem relação com o mundo exterior, abrem-se as portas para a sua análise sem que se tenha que interrogar sobre a pertinência das opiniões expressas no livro, nem sobre a veracidade do quadro que ele pinta. A história da literatura o mostra bem: passa-se facilmente do formalismo ao niilismo ou vice-versa, e pode-se mesmo cultivar os dois simultaneamente.

Devemos sublinhar também que o romance “Chove nos campos de Cachoeira”, ao ser reconhecido pela crítica na época de sua publicação como um *pastiche*<sup>36</sup> do movimento modernista da segunda geração, o regionalismo, não

---

<sup>36</sup> O Pastiche é a imitação rude de outros criadores – escritores, pintores, entre outros – com intenção pejorativa, ou uma modalidade de colagens e montagens de vários textos

estava sendo efetivamente acusado – como erroneamente imaginavam seus críticos – pois na verdade tal categorização viria marcar de forma significativa a estética da arte pós-moderna.

Aos exemplos de análises dados que pretendem explicar a obra de Dalcídio, poderíamos acrescentar várias outras análises como a linguística, a antropológica, a semiótica, filosófica, direito penal, entre outras.

Enxergamos nesse diálogo com outras áreas do conhecimento humano, não o estiolamento da pertinência dos estudos literários, ao contrário, cada teoria científica que se debruça sobre as obras literárias agregam a elas um valor, pois quando descrevem com igual deferimento o universo factual e o universo ficcional os põem em um mesmo patamar.

### 6.3.2 Análise literária e ensino

A descrição dos conceitos teóricos de Todorov (2014) e Jouve (2015) possuem pontos relativamente comuns que por vezes se diferem por nomenclaturas ou por focalização de algum aspecto do fenômeno que abordam.

As intercessões entre os dois postulados permitiram que se fizesse o seguinte quadro (02) para demarcar a harmonia conceitual entre Todorov (2014) e Jouve (2015).

Quadro (08)

	TODOROV	JOUVE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentido denotativo</li> <li>• Sentido literal</li> </ul>	Sentido direto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sinal</li> <li>• Sentido linguístico</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentido Conotativo</li> <li>• Sentido figurado</li> </ul>	Sentido indireto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sintoma</li> <li>• Significação sintomática</li> </ul>
Dimensões linguísticas	Língua e	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentido pretendido</li> </ul>

---

ou gêneros, compondo uma espécie de colcha de retalhos textual. A tradução se insere na esfera da intertextualidade porque o tradutor recria o texto original. Disponível em << <http://www.infoescola.com/redacao/intertexto/>>> visitado no dia 08 de setembro de 2016, às 14 horas e 17 min.

	discurso	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentido percebido</li> <li>• Sentido manifesto</li> </ul>
Processo de significação	Evocar sentidos Significar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entender</li> <li>• Interpretar</li> <li>• Explicar</li> </ul>

Quadro elaborado pelo pesquisador

Nesse contexto, a literatura, linguagem carregada de significado, tem seus próprios mecanismos de geração de sentidos desvelados na obras pesquisadas a partir do escopo em que se desenvolveu historicamente.

## 7. INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

A proposta de intervenção no ensino de literatura nas escolas de Ensino Fundamental Manoelito Sande de Andrade e de Ensino Médio Luiz Gualberto Pimentel, seguiu as indicações da sequência básica e expandida explicadas por Cosson (2014) no livro *Letramento Literário* em que o autor relata as pesquisas que fez e as experiências que vivenciou enquanto ministrou cursos de formação para bibliotecários e professores da rede pública de ensino.

Outrossim, acrescentou-se conceitos e dados de pesquisa, produzidos por Colomer (2007) na obra *andar entre livros*, operacionalizando em ações as praxes sugeridas pela autora para a consolidação da atividade docente, no que tange a formação do jovem leitor literário nos dias atuais.

Não se trata, porém, de seguir pressupostos à risca, como uma cartilha, um manual ou uma receita, porquanto se faz necessário que, em cada ação, o educador deposite algo de si que possa agregar valor tanto ao dito (a teoria de ensino) quanto ao feito (a intervenção pedagógica), e esta contribuição pode se dar, inclusive, pelo questionamento dos pressupostos elencados para a intervenção, pela confirmação de suas teorias ou até pela expansão de suas recomendações.

Os sujeitos da pesquisa foram inicialmente selecionados em setembro de 2015 do nono ano e da oitava série da escola de E.E.F. Manoelito Sande de Andrade, mas com o prolongamento da pesquisa (as ações de intervenção ocorreram até julho de 2016), passou-se a pesquisa para a E.E.E.M. Luiz Gualberto Pimentel, para onde os sujeitos haviam migrado pelo avanço de seus estudos.

Já no Ensino Médio, a partir de fevereiro de 2016, dez alunos foram selecionados para as aulas. A seleção dos alunos obedeceu aos critérios expostos na metodologia desta pesquisa-ação, e as aulas de intervenção se deram tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, porém os mecanismos de avaliação de resultados foram aplicados também aos demais alunos não selecionados, para que fosse possível mensurar de forma mais clara as modificações produzidas por nossas aulas.

A organização das aulas permitiu a divisão da sequência básica em quatro momentos capitais para o letramento literário do educando: motivação; introdução; leitura e interpretação.

Os relatos de Cosson (2014), e principalmente de sua palestra para o Centro de Alfabetização Leitura e Escrita (CEALE), na 2ª “Conferência Anual Literatura e Leitura Literária”, realizada em março de 2016, com o tema “Literatura: a formação de um leitor todo seu”, serão expostos de forma paralela ao relato da intervenção realizada por esta pesquisa e subsidiada quando necessário por teorias que coadunem com os pressupostos implícitos em cada atividade descrita.

### 7.1 A LITERATURA VIABILIZANDO A VIDA

*Lliteratura sirve para alcanzar el poder de la palabra, la representacion cultural de uno mismo y su realidad, es por eso que todas las culturas siempre han tenido literatura.*<sup>37</sup>

*Teresa Colomer*

O poder viabilizador e a função representacional da literatura cooperam, respectivamente, para que o homem transforme e compreenda o mundo a sua volta. O ensino da literatura não deveria perseguir estes mesmos objetivos?

Para que serve a literatura? A sociedade sempre fez cumprir bem o papel da literatura na época em que a educação era difusa; tantas fábulas contadas no recesso dos lares preparavam crianças e jovens para a passagem ao mundo adulto, como deslindou Bettelheim (1980), tantas histórias míticas como os poemas épicos “Ilíada” e “Gilgamesh” unia povos em torno de ideais progressistas, tantos contos e poemas dialogavam sobre marcos civilizatório da humanidade como “A Divina Comédia”, “O Decamerrom”, “Os contos de Canterbury”, e tantas narrativas populares que representavam o mundo a partir da subjetividade popular como “As mil e uma noites”.

Entretanto, as relações nas sociedades modernas globalizadas se tornaram por demais complexas para serem repassadas apenas de forma não sistematizada pela família e, como consequência, o acesso às literaturas que alcançam “o poder da palavra” e “representam culturalmente a realidade” se elitizou

---

<sup>37</sup> “A literatura serve para alcançar o poder do discurso, representação cultural de si mesmo e da Realidade é por isso que todas as culturas sempre tiveram literatura.” Tradução livre.

sob o sistema de educação por preceptor a partir da leitura de obras ditas “indispensáveis” a formação humanística, os clássicos, que para Calvino (1993) são:

(...) aqueles livros que constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado; mas constituem uma riqueza não menor para quem se reserva a sorte de lê-los pela primeira vez nas melhores condições para apreciá-los. (CALVINO, 1993, p. 10).

Não obstante a isso, o pós-modernismo, nosso contemporâneo, cuja grande característica é a mistura intensa das linguagens em meios tecnológicos de comunicação, acentuou a dificuldade de acesso às literaturas “representacionais” e “viabilizadoras” ao mesmo tempo em que o processo de universalização do ensino, por ordem natural dos acontecimentos descritos, outorgou à escola o compromisso do ensino de competências apropriadas a estabelecer o “encontro” entre o leitor (aluno) e as literaturas significativas, tanto nas práticas sociais escolares e extraescolares.

Nesse contexto, a pergunta se modificou: Quais são as competências necessárias para fazer do aluno de hoje um eficiente leitor literário? As respostas, assim como a literatura, se modificaram bastante durante a história do ensino da literatura, e esta transformação constante se deve ao fato de que o ensino da literatura responde ao projeto de homem ideal que cada sociedade estabeleceu em sua época; em certos momentos um homem gentil e nobre, em outros crítico e combativo, antes cristão e nacionalista, depois interativo e globalizado, enfim, cada modelo proposto faz emergir novas propostas de formação desejáveis pelo sistema escolar. Qual modelo de homem o ensino escolar (literário também) pretende formar hoje?

### **7.1.1 Primeiro encontro: o pacto ficcional**

No primeiro encontro da pesquisa, ouvimos o áudio da música “epitáfio” da banda de rock “Titãs” em um aparelho de CD e lemos simultaneamente a sua letra fotocopiada em folhas A4. Em seguida debatemos a mensagem, e os alunos foram informados de que se tratava de uma releitura do poema-depoimento “Momentos” de Nadine Stair, também constata na folha que receberam.

Chegamos à conclusão que nesse texto, o eu lírico é um idoso de 85 anos que expressa arrependimento por não ter aproveitado a vida em seus detalhes e prazeres simples, porque viveu de forma demasiadamente regrada e sem experimentações que considerasse significativas.

A partir destas constatações, foi proposto um pacto ficcional em que cada aluno deveria imaginar-se tendo a idade de 85 anos e, por meio dessa encenação, escrever uma carta a um neto de quinze anos (idade próxima à da deles) em que aconselhasse ao jovem como ele deveria viver para ser feliz.

O pacto ficcional é extremamente relevante para o letramento literário, respondendo inclusive pelo entendimento do próprio discurso. Sem esse pacto estabelecido entre o autor e a obra, por exemplo, não haveria razões para a produção ou leitura de fábulas, da literatura fantástica, de parábolas, de composições míticas, e outras tantas literaturas cuja verossimilhança se encontra fragilizada no nível linguístico do texto e se legitima somente no nível discursivo, isto é, apenas simbolicamente eles falam de algo que é próprio da realidade factual.

Cosson (2006) notava que:

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

A atividade inicial também possuía um caráter diagnóstico, pois pretendia elencar os elementos da vida humana que para cada aluno poderia gerar uma existência feliz, além de fazê-los refletir sobre a própria necessidade de realização pessoal. Tal intento alcançado seria primordial para a seleção de textos literários capazes de motivá-los por seu conteúdo.

### **7.1.2 Segundo encontro: liberdade de expressão**

No segundo encontro, foi discutido o quanto a resposta ao convite de experienciar a literatura por meio da produção de uma carta, permitiu que a literatura interagisse com a própria vida do aluno, permitiu que fosse explicitado o estado de espírito dos sujeitos selecionados para a pesquisa.

Após a produção da carta, debatemos seu conteúdo no sentido de deixar entendido que cada conselho dado para o neto imaginário se tratava, na verdade, de um conselho que o aluno dava para si mesmo, que ali se revelava a sua própria subjetividade e as expectativas que nutria acerca da possibilidade de ser feliz.

Após a revelação dos objetivos da atividade, a aluna 03 fez o seguinte questionamento: *Porque você simplesmente não perguntou o que devemos fazer para ser felizes?* A pergunta prolongou o debate e uma parte significativa dos alunos compreendeu que o artifício ficcional deu a eles mais liberdade para se expressarem, e que se a pergunta fosse feita especificamente sobre as suas vidas as respostas seriam mais moderadas e menos deterministas, com mais dúvidas e menos certezas, todavia, apesar de entenderem o poder do recurso literário, confessaram não saber o motivo pelo qual respostas seriam diferentes.

É necessário explicar que uma das características do texto literário é esta capacidade de permitir ao homem dizer-se em sua totalidade, de forma livre, sem as amarras das convenções sociais nem dos pudores com os quais se encontra eivado seu subconsciente, de fazer emergir sua subjetividade por meio do “outro” criado para este fim e com a existência desse ente (personagem, eu lírico) fundir sua própria existência.

Apesar de não estar planejado, pareceu propício ao momento e foi realizada uma interpretação coletiva do poema “Autopsicografia” que foi transcrito na lousa. A partir desta atividade debateu-se o quanto da vida do autor poderia estar presente no poema “momentos” que deu origem a letra da música trabalhada, a partir dessa constatação, concluiu-se que somente a biografia do escritor argentino poderia revelar.

### **7.1.3 Terceiro encontro: niilismo juvenil**

No terceiro encontro, chamamos a atenção dos alunos para os seguintes pontos na análise das cartas: a presença de uma visão niilistas (ver apêndice 01) sobre o mundo em alguns textos e a constância no conselho para o neto(a) fictício(a) “encontrar alguém” que pudesse fazê-lo feliz.

Em um ímpeto inicial, decidimos trabalhar com livros de autoajuda para orientar a visão niilista (ver apêndice 01) de alguns dos alunos, entretanto, em uma análise mais detalhada das cartas e também dos discursos dos entrevistados,

percebemos certo desdém por esse tipo de literatura e pelo pensamento positivista dos demais alunos da pesquisa, então, propomos trabalhar na terceira aula o próprio conceito de niilismo a partir dos poemas de Augusto dos Anjos.

Os poemas selecionados foram “Psicologia de um vencido”, “Versos íntimos” e “Budismo moderno”, a classe foi dividida em três grupos e cada aluno que demonstrou o pensamento niilista sobre a vida foi agregado a um desses grupos.

Após trinta minutos de relato do professor/pesquisador sobre o conceito de niilismo e sua representação em outras linguagens como no quadrinho a seguir:

Tirinha (01)<sup>38</sup>



Observou-se as vantagens e desvantagens do pensamento niilista, aquelas se traduzindo pela natureza crítica e observadora da vida que o niilismo provoca na pessoa, e estas focalizando o quanto o ser humano niilista pode ser autodestrutivo, bem como a alienação positivista (ver apêndice 02) que pode encaminhar o sujeito a ruína emocional e social, fora de batida na leitura da passagem sobre os moinhos de vento em “Dom Quixote” de Miguel de Cervantes e posteriormente satirizada no quadrinho a seguir:

Tirinha (02)<sup>39</sup>

<sup>38</sup> Disponível em <[http://benettblog.zip.net/arch2008-05-16\\_2008-05-31.html](http://benettblog.zip.net/arch2008-05-16_2008-05-31.html)>, visitado em 15 de Maio de 2016, às 11 horas e 2 min.

<sup>39</sup> Disponível em <<http://www.willtirando.com.br/tag/historia/>> visitado em 15 de Maio de 2016, às 11 horas e 38 min.



#### 7.1.4 Quarto encontro: casamento *versus* felicidade

No quarto encontro, em 2016, já acomodados na escola de Ensino Médio, tratamos a grande incidência nas cartas da sugestão de “encontrar alguém” para se tornar feliz, decidimos trabalhar o tema dividindo os sujeitos em dois grupos e analisar duas obras que versam de forma crítica acerca do casamento; “Escola de mulheres” de Molière e “Orgulho e preconceito” de Jane Austin.

A escolha das obras seria também um mote para apresentar e discutir as estruturas dos gêneros literários (romance e peça teatral). O grupo de Jane Austin preferiu dedicar um período extraescolar a leitura do romance na biblioteca da escola, e o grupo de Molière foi orientado para encenar pequenos trechos da peça teatral.

Essas duas atividades paralelas duraram todo mês de fevereiro, e enquanto evoluíamos na leitura das obras, discutíamos em sala de aula a importância do casamento enquanto instituição social secular que ao longo da história constituiu diferentes representações no imaginário popular e diferentes deferimentos lhes eram atribuídos pelos extratos sociais de cada época.

#### 7.1.5 Quatro encontros: estrutura do teatro e do romance

Outrossim, as estruturas tradicionais do romance e da peça teatral, sua linguagem e recursos estilísticos foram analisados em quatro encontros em sala de aula, culminando com uma atividade avaliativa por escrito que explorava a

percepção de cada aluno sobre os modos escolhidos por cada obra para criticar as relações matrimoniais: a ironia fina do romance e a comicidade escrachada da peça teatral.

A proposta se baseou no paradigma experiencial ou do letramento literário. A literatura como exercício de liberdade; preocupado com o sentido da existência; conceitua-se a literatura como linguagem e práticas de leitura construída por comunidades de leitores.

Conforme Cosson (2016), A literatura subverte a ordem da língua; a literatura liberta do tempo e do espaço (entre em diálogo com outros tempos e pessoas), na ficção, nada limita a existência física que se multiplica; potencializa nossa experiencição; objetiva desenvolver a competência literária (trabalhar, viver, experienciar a literatura); considera o leitor e o escritor como cooperadores de uma construção; o conteúdo é a experiência literária (os textos se integram ao mundo do leitor que se apropria da literatura).

#### **7.1.6 Nono encontro: produções textuais**

O nono encontro, a pedido de alguns alunos, decidimos produzir um texto literário coletivo, mas não conseguíamos entrar em consenso sobre a estrutura da obra (romance ou peça teatral), até que depois de não pouca discursão deliberamos criar um texto híbrido entre os dois gêneros.

Como os alunos ainda não possuíam nenhuma experiência na criação literária, exceto por pequenas histórias que criaram na escola primária durante a alfabetização, o professor/pesquisador ficou responsável por produzir os primeiros capítulos e caracterizar as personagens.

Para Cosson (2016), todas as práticas são possíveis desde que gere experiencição literária; A literatura se efetiva por uma coletividade que experiencia a literatura; o professor forma círculos literários, gerar comunidades de leitura; a leitura, mesmo solitária deve produzir interpretação solidária; selecionam-se textos significativos para a experiencição da comunidade (simples ou complexo) dependendo dos leitores.

Ainda para Cosson (2016), letramento literário é diferente de competência literária: esta é caracterizada pelo grau de conhecimento adquirido no campo dos

saberes literários, aquele faz referência à capacidade de participação em práticas sociais relativas à literatura; competência literária pode ser adquirida a partir do ensino, letramento literário exige uma participação social mais ampla.

Apenas uma aluna confessou que produzia textos literários em um aplicativo chamado Wattpad<sup>40</sup>, e a pedidos ela descreveu o funcionamento do mesmo e, empolgados com o testemunho da colega, a turma decidiu que o texto que eles criassem seria postado na internet por etapas.

O site escolhido foi “Recanto das Letras” onde o professor/pesquisador já possuía uma página.

Ao explicar o paradigma experiencial, Cosson (2016) diz que o ensino sistematiza o que pode ser feito sem o professor; não necessariamente se limita ao ambiente escolar; se põe antes e a *posteriori* do ensino literário da escola; Ao responder ao texto, cada leitor, torna-se produtor literário. Qualquer contrato ficcional exige uma competência literária: A capacidade de ler um texto várias vezes e mudar sua significação.

Previendo que a produção textual iria individualizar as atividades, e que em suas casas os alunos encontrariam um ambiente mais propício à criação, propusemos seguir o roteiro planejado que naquela etapa da pesquisa envolveria a produção de um dicionário de signos literários a partir das interpretações coletivas e individuais dos poemas, letras de músicas, peças publicitárias e da bíblia em sala.

Segundo Cosson (2016), desenvolver competência literária não é somente um saber sobre a literatura, mas envolve também suas práticas, aquilo que compõe dentro da sociedade o que é ler literatura, que também pode envolver outros textos não literários, não rotulados como literários, ou pensados como literários ou produzidos como literários. Saber ler a disposição do texto na página exige uma competência literária.

Cosson (2016) continua mostrando um exemplo de um texto que no final do livro está escrito “ao terminar de ler apague a luz” tem um sentido ao fim do livro

---

<sup>40</sup> Wattpad é uma aplicativo criado em 2006 que permite compartilhar histórias com outras pessoas. Ele pode ser usado através do site, computador ou a partir do aplicativo no celular. Os usuários podem publicar artigos, histórias e poemas sobre qualquer coisa, seja online ou através da aplicação Wattpad (para iOS, Android, Windows Phone e Online). O conteúdo inclui obras de autores desconhecidos ou não. Os usuários podem comentar e votar em histórias ou participar de grupos associados com o site. Disponível em < <https://es.wikipedia.org/wiki/Wattpad>> visitado em 07 de Setembro de 2016, às 11 horas e 36 min.

e outro se estiver escrito em um cartaz. O que me faz ler literariamente, de uma forma mais profunda o texto do livro, como significando “ao encerrar as coisas você deve fazer com completude” é uma competência literária de atribuir um sentido mais profundo. A escola deve ensinar isso.

### **7.1.7 Décimo encontro: dicionário literário**

O décimo encontro foi iniciado com a leitura dos dois primeiros atos que a turma iria produzir coletivamente. Foi necessário explicar a estrutura híbrida da obra, as características das personagens e debater sobre que rumos o enredo tomaria a partir de então. Decidimos que o título da obra (após ampla e acalorada discussão) seria “Sete poemas para Lois...”.

A narrativa, por ordem do professor/pesquisador, deveria ter coerência interna e verossimilhança com a realidade, poderia utilizar uma linguagem coloquial e até mesmo gírias, desde que não ocorressem nos trechos narrativos, apenas nos diálogos.

Cosson (2016) defende que conseguir fazer relações entre forma e conteúdo, perceber estruturas intertextuais, relações interculturais, processos de interpretação metafóricos e simbólicos, perceber as camadas de sentido que o texto tem, argumentar sobre a interpretação de um texto, tudo isso é competência literária e é objetivo do ensino da literatura no paradigma experiencial.

O professor/pesquisador continuaria a fazer capítulos junto com os alunos, deveria supervisionar se a linguagem empregada era minimamente literária, corrigir erros gramaticais e sugerir desenlaces para algumas cenas.

A concepção de mediador dentro da literatura, segundo Cosson (2016), é uma espécie de animador que não renuncia a seu papel de professor que é ensinar. O professor é um mediador durante a organização do ensino escolar (escolher o cânone, a metodologia, etc.).

Enquanto a obra literária se desenvolvia, pela altura do décimo quinto encontro, já em processo de término do dicionário de signos literários, dividiu-se os alunos em quatro grupos para a seguinte tarefa: montar um painel a partir de imagens expressas de forma não figurada no poema simbolista “Violões que choram” de Cruz e Sousa, recortadas de revistas e coladas em uma cartolina.

O debate sobre quais palavras estariam sendo empregadas no sentido literal e quais estariam no sentido indireto, como denomina Todorov (2014), ocupou toda a aula, de forma que a busca pelas imagens só pode ser realizada no décimo sexto encontro, e com a deliberação de que se algum aluno soubesse, poderia desenhar a figura que não encontrasse.

Terminado os cartazes, cada grupo deveria nomear a imagem com uma palavra que descrevesse o evento que lhes parecia sugerir a leitura do poema e as escolhas foram: seresta, serenata, festa e namoro.

Para Rildo Cosson (2016), ler é uma competência individual e social, um processo de produção de sentido que envolve quatro elementos: o leitor, o texto, o autor e o contexto. Não se centra somente nas competências do leitor, mas é transpassado por questões sociais. Não existe, ainda para esse autor, trabalho minimamente significativo em literatura sem o encontro do leitor com o texto. Toda escola deve ter um programa de leitura próprio que envolva toda comunidade escolar.

### **7.1.8 Últimos encontros: os circuitos literários**

O desenvolvimento de nossas atividades fora da escola chamou a atenção da comunidade e o grupo de estudos formado por dez alunos fora convidado para participar como debatedores e palestrantes em dois eventos: o “Café Filosófico” promovido pela biblioteca da escola de Ensino Médio, e o “Café Literário”, oficina de poesia promovida pela Coordenação da Escola Manoelito Sande de Andrade para contribuir na produção dos alunos da sexta série para as Olimpíadas de língua portuguesa.

Além disso, o Professor Doutor Abílio Pacheco, representante da editora Literacidade, tomando conhecimento do projeto do livro, mostrou-se interessado em publicá-lo, quando o mesmo estivesse concluído.

Tanto o livro quanto o dicionários estão parcialmente publicados no site “Recanto das Letras”<sup>41</sup> e continuam em produção.

Os alunos realizaram uma feira de troca de livros na escola de Ensino Médio, ideia que foi amplamente apoiada pela comunidade leitora de Dom Eliseu-PA, e que encerrou o ciclo de circuitos literários planejado para a intervenção.

## 7.2 PLANOS DE ENSINO.

Antes de mensurar o nível de aprendizagem dos sujeitos pesquisados, fizeram-se necessárias algumas definições prévias sobre o processo: o que se pretende ensinar; o que o aluno já sabe do que se pretende ensinar; quais foram o tempo e o método que se se disponibilizou para ensinar.

Considerando a dimensão linguística da literatura, três descritores estiveram em foco durante as aulas: (i) Inferir o sentido de uma palavra ou expressão, (ii) desvelar uma informação implícita em um texto e (iii) Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Quanto à dimensão cultural, foram priorizadas as seguintes competências: (i) materializar um conceito ou ideologia em exemplos do próprio cotidiano, (ii) posicionar-se (reiterando ou contrapondo) acerca dos juízos de valor expressos no texto e (iii) relacionar os valores humanos manifestos nas relações sociais aos valores implícitos no texto literário.

Os textos utilizados para diagnosticar as concepções linguísticas e culturais dos sujeitos foram o poema “Momentos” de Nadine Stair, e a música “Epitáfio” da banda “Titãs”, que é uma releitura do poema (ver anexos 01 e 02).

A princípio, as estrofes iniciais do poema e da música posicionam o leitor quanto aos anseios comuns expressos em ambos os textos:

<b>Momentos</b>	<b>Epitáfio</b>
<i>Se eu pudesse novamente viver a minha vida, na próxima trataria de cometer mais erros. Não tentaria ser tão perfeito,</i>	<i>Devia ter amado mais Ter chorado mais Ter visto o sol nascer</i>

<sup>41</sup> Visitando os endereços <<http://www.recantodasletras.com.br/teorialiteraria/5634352>> e <<http://www.recantodasletras.com.br/tutoriais/5455252>> as obras em fase de construção podem ser acessadas.

<i>relaxaria mais, seria mais tolo do que tenho sido. [...]</i>	<i>Devia ter arriscado mais E até errado mais Ter feito o que eu queria fazer [...]</i>
---	---

Tratamos, tanto no poema quanto na música, algumas expressões figurativas, mas houve dificuldade em se relacionar de forma subjetiva o objeto descrito a outras circunstâncias da existência humana, por exemplo, quando o eu lírico expressa no poema que não ia a lugar algum sem um “*paraquedas*”, mesmo a afirmação causando uma grande estranheza indicativa do uso da linguagem simbólica, nenhum dos sujeitos conseguiu fazer analogias consistentes sobre seu significado.

Debatemos também as circunstâncias que levariam alguém a produzir este texto e neste ponto apenas dois alunos conseguiram localizar no verso “*Mas, já viram, tenho 85 anos e estou morrendo*” e no título “*Epitáfio*” as razões comuns do eu lírico para manifestar tais sentimentos, e para encerrar a dimensão linguística pusemo-nos a comparar estruturalmente os dois gêneros.

O desenvolvimento de habilidades linguísticas relacionadas ao simbolismo do texto literário foi planejado por meio da construção de um dicionário de signos poéticos, e pela representação dos elementos da poesia simbolista “*Violões que choram*” em um quadro montado a partir de colagens de recortes. Nos dois casos temos o traslado de expressões entre gêneros (painel de imagens e dicionário).

A etapa de exploração dos aspectos culturais, que se relacionam mais diretamente com o tema e o posicionamento do texto em relação aos valores sociais, ocorreu por meio da produção de uma carta endereçada a um neto fictício pela qual os sujeitos deveriam orientá-lo sobre como agir para ser feliz. Todas as produções demonstraram um desapego ao materialismo que de certa forma já era esperado, uma vez que os textos literários orientam para este desapego e a idade dos entrevistados não os permite ainda saber quão intensa é a influência do capital sobre o modelo de vida adotado pelo homem contemporâneo.

O pacto ficcional possibilitou que os sujeitos pesquisados fossem classificados em três grupos quanto a sua visão de mundo: os niilistas (que demonstravam um descrédito total na capacidade humana de ser feliz); os

positivistas (que expressavam uma certeza da felicidade a partir de ações simplistas, não reconhecendo a complexidade das relações humanas) e os humanistas (que acreditavam na felicidade, porém não negavam a possibilidade da dor e do sofrimento na existência humana).

Como fora considerado danosa as ideias niilistas e positivistas por configurarem extremos do pensamento humano, fez-se um trabalho preparatório de nivelamento com os sujeitos, apresentado as facetas autodestrutivas do niilismo nas obras de Augusto dos Anjos, e a alienação positivista no romance *“Dom Quixote”* de Miguel de Cervantes.

As competências literárias culturais foram trabalhadas a partir da representação de felicidade comum entre a maioria dos sujeitos pesquisados, o relacionamento amoroso, que socialmente se reveste de aparente estabilidade a partir da instituição “casamento”.

Duas obras foram fundamentais para alicerçar os debates; *“Orgulho e preconceito”* de Jane Austen, que apresentava um modelo de casamento alicerçado fora dos padrões sociais capitalistas tão criticados pelos sujeitos de pensamento niilista, e *“Escola de Mulheres”* que trata com ironia mordaz o projeto de felicidade a partir do casamento idealizado pela sociedade ocidental.

O que se buscava fomentar era a ampliação da visão que os sujeitos pesquisados construíram sobre o mundo, era possibilitar que eles compreendessem as relações humanas por meio de ideias não padronizadas ou conceitos pré-estabelecidos, permitindo que exercessem um juízo sobre os valores que possuíam sobre si e sobre o próximo.

A construção coletiva de uma narrativa literária, *“Sete poemas para Lois...”*, fora o mote para se desenvolver competências linguísticas sobre o gênero literário ao mesmo tempo em que se perscrutavam quais mudanças ideológicas seriam externadas na construção das personagens.

### **7.2.1 Resultados de ensino.**

Quanto a dimensão linguística do ensino literário que está ligada as questões estéticas e estruturais do texto, ficaram bem nítidas nos alunos algumas mudanças nos modos de ressignificação que passaram a empregar nas leituras:

- Tornou-se mais recorrente a identificação de expressões simbólicas que antes passavam despercebidas nas leituras;
- A “estranheza” causada pela figuração da linguagem era mais facilmente ressignificada, porém que algumas associações ainda destoavam bastante do que se depreendia na leitura do restante da obra;
- A “atualização” da obra transcorria por meio de associações entre a narrativa e exemplos de vida dos alunos de forma mais fluida;
- As avaliações realizadas pelos sujeitos pesquisados sobre textos literários mostrava mais pertinência em relação à estrutura, à temática e à linguagem que empregavam;
- Havia menor resistência dos sujeitos pesquisados à leitura de textos extensos do que demonstraram no início da pesquisa;

Os circuitos literários foram assentados sobre a tríade valorizar/compreender/interagir, e resultaram em uma ampliação progressiva da criatividade dos alunos, deslindando uma ceara outrora enigmática para estes sujeitos, mas que foi aos poucos se desvelando ao mesmo tempo em que desvela-os para si mesmo, isto é, tornava suas leituras significativas.

O letramento literário não é, portanto, conhecer as obras clássicas ou eruditas, mas conhecer-se e conhecer o outro por meio da literatura, poder acessar os valores de um texto literário a qualquer tempo, em qualquer lugar, por qualquer meio e com qualquer objetivo.

Por esta perspectiva, pode-se afirmar que não existe letramento zero e tampouco existira letramento completo, apenas pessoas que estão sendo letradas à medida que estudam e consomem literatura.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O princípio norteador do letramento literário, o que lhe dá pertinência e, talvez, resposta aos diversos questionamentos registrados ao longo desta pesquisa-ação, é a vocação que é própria da literatura de, à medida que informa ao homem sobre elementos cotidianos pouco perceptíveis à visão objetiva e materialista das sociedades modernas, também forma no homem uma sensibilidade refinada na linguagem e na humanização de suas ideias.

Sendo movimento de conhecimento de mão dupla (de dentro para fora e de fora para dentro) a literatura é um agente deformador e reformador do caráter, da ideologia, do gosto, da opinião, do modelo de vida, da visão de mundo, dos sonhos e das elucubrações do homem, sendo, portanto, impreterível que seu ensino perpassa pelo diálogo permanente entre o conteúdo da obra e a vida do educando.

A Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura, a UNESCO, vaticina para qualquer ensino que se queira significativa em um sistema educativo, os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser” (DELORS, 2003), enquanto os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), advogam que o ensino “tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Art.22, Lei nº 9.394/96).

Relacionando os dois textos ao letramento literário pretendido por esta pesquisa-ação, e o itinerário teórico percorrido para desvelar as nuances de sua efetivação no ensino, a intervenção pedagógica deste trabalho pode ser sintetizada no seguinte:

Quadro (09)

<b>UNESCO</b>	<b>Aprender a conhecer</b>	<b>Aprender a fazer</b>	<b>Aprender a conviver</b>	<b>Aprender a ser</b>
<b>PCNEM</b>	<b>Continuidade de estudos</b>	<b>Progredir no trabalho</b>	<b>Desenvolver o exercício da cidadania</b>	

<b>PRINCIPAIS APORTES TEÓRICOS</b>	<b>Jouve:</b> “Por que estudar literatura?”	<b>Colomer:</b> “Andar entre livros”	<b>Todorov:</b> “A literatura em perigo”;
	<b>Todorov:</b> “Simbolismo e interpretação.”	<b>Cosson:</b> “Letramento literário: teoria e prática.”	<b>Compagnon:</b> “Literatura para quê?”;
	<b>Zilberman:</b> “Estética da Recepção e História da Literatura”.	<b>Zappone:</b> “Letramento Dominante x Letramento Vernacular e suas Implicações para o Ensino da Literatura”.	<b>Cândido:</b> “O direito a literatura”;
	<b>Jauss:</b> “A história da literatura como provocação à teoria literária”		<b>Cosson:</b> “Círculos de leitura e letramento literário”;
			<b>Calvino:</b> “Por que ler os clássicos?”;
			<b>Calvino:</b> “Seis propostas para o próximo milênio”;
			<b>Abreu:</b> “Cultura letrada: literatura e leitura”.

Quadro elaborado pelo pesquisador

Pela análise deste quadro, é possível reconhecer nas atividades propostas para a intervenção a multiplicidade de objetivos intrínsecos em cada ação, o que justifica a necessidade do trabalho a partir dos “circuitos literários”.

Também desmascara a impossibilidade de organizar um letramento literário efetivo por meio dos tradicionais planejamentos escolares e pela perspectiva do ensino reduzido à sala de aula e ao horário da disciplina na escola.

Conclui-se dessa realidade que o letramento depende muito da ação do educador, da sua concepção acerca do ensino literário que, por sua vez, depende da formação literária que esse educador possui.

Desembocamos, portanto, nas políticas públicas para a educação e na ação das instituições de ensino: aquelas assegurando uma formação qualificada para os educadores que integram seu quadro funcional e permitindo o acesso do educando às obras literárias diversas; estas movimentando-se em torno do ensino da leitura (promovendo circuitos literários, por exemplo) e patrocinando eventos que integrem o educando ao universo literário (promovendo circuitos literários, por exemplo).

Tais projeções, infelizmente, estão na contramão das tendências políticas no Brasil que prevê a redução nos gastos com a educação (PEC 241); desvalorização de disciplinas humanizadoras como arte, filosofia, sociologia e educação física, propondo-se a retirar sua obrigatoriedade do Ensino Médio,

conforme medida provisória (MP), publicada em 22 de Setembro de 2016 pela União e revogando a Portaria nº 369, do MEC, de 5 de maio de 2016, que tinha como objetivo regulamentar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb).

Nesse contexto, a disciplina de literatura, sempre com a presença questionada no currículo escolar, tem sua manutenção no Ensino básico nacional dependente quase que exclusivamente a valorização de suas virtudes por cada educador em cada unidade de ensino do país, que pode se dar pela promoção de circuitos literários, por exemplo.

Outrossim, não há como efetivar tal valorização da literatura se ela claramente não manifestar suas virtudes no contexto social, no espaço democrático em que o fenômeno literário tem livre curso e atende a todos os gostos, sem prescrição de cânones, sem uso de simulacros de textos literários, sem necessidade de se abster do uso das tecnologias midiáticas e sem a sombra intimidadora do sentido imanente do texto, oculto e inacessível ao educando.

Faz-se necessário um ensino que integre letramento vernacular e literário, que não os ponha em rota de colisão, que não projete o cânone escolar como antítese da literatura preferida pelos jovens, que saiba conciliar o “saber” e o “sabor” do ensino literário, que permita ao ser humano manifestar-se (literatura é liberdade) e que exponha pelas contradições, e não pela homogeneidade, a essência da existência humana.

## REFERÊNCIAS

- ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 14724**: Informação e documentação. Trabalhos Acadêmicos - Apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.
- ABREU, Márcia. **Cultura letrada**: literatura e leitura. Coleção Paradidáticos. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- ALVES, R. **Variações sobre o prazer**: Santo Agostinho, Nietzsche, Marx e Babette. São Paulo: Editora Planeta, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Ática, 2003
- BETTLHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BRASIL. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Básica, 2006.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei 9.394, de 20/12/1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: Ensino Médio: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEMT, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino . Secretaria de Educação . Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Vol. 2, 2ª ed. Rio de Janeiro/Brasília: Secretaria de Educação , 2000.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso**: cultura escrita, educação e participação. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- CAGLIARI, Luís Carlos. **Alfabetização & Linguística**. 6 ed. São Paulo: Scipione, 1993.
- CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos?**, São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Seis propostas para o próximo milênio**. Ed. Cia das Letras, SP, 2001.
- CANDIDO, Antônio. **A literatura e a formação do homem**. Ciência e Cultura. n. 24(9). pp. 803-809. São Paulo: SBPC, 1972.

\_\_\_\_\_. **O direito a literatura**; O esquema de machado de Assis. In: Vários Escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

\_\_\_\_\_. **La didáctica de la literatura**. En AAVV, La educación lingüística y literaria en la etapa secundaria. Barcelona, Horsori. 1997.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler Ensinar a compreender**. São Paulo: Ed. Artmed, 2005.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Minas Gerais: UFMG, 2009.

\_\_\_\_\_. **Leitor**. In: O demônio da teoria. Belo Horizonte: UFMG, 2003, p. 139-164.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

DALVI, Maria A. **Literatura na escola**: proposta didático-metodológicas. Maria Amélia Dalvi, Neide Luzia de Resende, Rita Jover-Faleiros, orgs. *Leitura de literatura na escola*. 1ª ed. – São Paulo, SP: Parábola, 2013.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. 2ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DOLZ, Joaquim [et. al.]. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales. Campinas- SP: Mercado de Letras, 2004.

EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura**: Uma Introdução. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e crítica literária**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. 5ª ed. Tradução: Márcia S. Cavalcanti. Petrópolis: Vozes, 2011.

- \_\_\_\_\_. **Língua de tradição e língua técnica.** 1ª ed. Trad. Mário Botas. Lisboa: Editora Vega – Passagens, 1995.
- HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** São Paulo: Objetiva, 2001.
- ISER, Wolfgang. **O ato da leitura:** uma teoria do efeito estético (Tradução: Johannes Kretschmer). São Paulo: Editora 34, 1996.
- JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária.** Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.
- JOUBE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcio-lino. São Paulo: Parábola editorial, 2015
- JURANDIR, Dalcídio. **Chove nos Campos de Cachoeira** (Edição crítica – Rosa Assis). Belém: Editora da Unama, 1998.
- KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Cefiel/Unicamp & MEC. 2005.
- LAJOLO, Marisa. **Literatura: leitores e leitura.** São Paulo: Moderna, 2001.
- \_\_\_\_\_. **No mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo, SP: Ática, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Usos e abusos da literatura na escola.** Rio de Janeiro: Globo, 1982.
- MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: o que são e como se constituem.** Recife: 2000, (mimeo).
- \_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 2ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MIRANDA, Fabiana Mões. **Fandom:** um novo sistema literário digital. In: FERREIRA, Ermelinda Maria Araújo (Org.). **Intersecções.** Recife-PE: Ed. Universitária da UFPE, 2009.
- MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs). **Gêneros: teorias, métodos e debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- NEVES, Maria Helena de M. **Gramática de usos do português.** São Paulo: Editora Unesp, 2000a.
- PAULINO, Graça. **Das leituras ao letramento literário:** Belo Horizonte: Fae/UFMG; Pelotas: UFPel, 2010.
- RAMIRES, Cíntia P. de L. **Emoção e ritmo:** heranças musicais presentes no gênero lírico. Revista Travessias, Unioeste. 10 ed. ISSN 1982-5935, 2010.

- SANTOS, R. A. dos. **Metodologia científica**: a construção do conhecimento. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.
- SANTOS, I. E. dos. **Métodos e técnicas da pesquisa científica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Impetus, 2000.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros Orais e Escritos na escola** / tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.
- SOARES, Magda. **Letramento e escolarização**. In: *RIBEIRO, Vera M. (org.) Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.
- \_\_\_\_\_. **As muitas facetas da alfabetização**. In: *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contextos, 2003.
- TERRA, Ernani. **Leitura do texto literário**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.
- TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. 3. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Simbolismo e interpretação**. Trad. Nícia Adan Bonatti. 1.ed. São Paulo: Unesp, 2014.
- ZAPPONE, M. **Modelos de letramento literário e ensino de literatura**: problemas e perspectivas. *Revista Teoria e Prática da Educação*, Maringá, v.3, n.10, 2007
- ZAPPONE, Mirian H.Y; IBRAHIM A. Yamakawa. **Letramento Dominante x Letramento Vernacular e suas Implicações para o Ensino da Literatura**. 2013.
- ZILBERMAN, Regina. **Estética da Recepção e História da Literatura**. São Paulo: Ática, 1989.
- ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia M. K. (org). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

# ANEXOS

## (Anexo 01)

### Epitáfio

#### Titãs

Devia ter amado mais  
Ter chorado mais  
Ter visto o sol nascer  
Devia ter arriscado mais  
E até errado mais  
Ter feito o que eu queria fazer  
Queria ter aceitado  
As pessoas como elas são  
Cada um sabe a alegria  
E a dor que traz no coração  
O acaso vai me proteger  
Enquanto eu andar distraído  
O acaso vai me proteger  
Enquanto eu andar  
Devia ter complicado menos  
Trabalhado menos  
Ter visto o sol se pôr  
Devia ter me importado menos  
Com problemas pequenos  
Ter morrido de amor  
Queria ter aceitado  
A vida como ela é  
A cada um cabe alegrias  
E a tristeza que vier  
O acaso...

#### Letras completas no Google Play Música

<< <https://www.google.com/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=%20letra%20da%20m%C3%BAfica%20epit%C3%A1fio&nfpr=1&start=0>>>

## (Anexo 02)

### **Momentos (Nadine Stair)**

“Se eu pudesse novamente viver a minha vida,  
na próxima trataria de cometer mais erros.  
Não tentaria ser tão perfeito,  
relaxaria mais, seria mais tolo do que tenho sido.  
Na verdade, bem poucas coisas levaria a sério.  
Seria menos higiênico. Correria mais riscos,  
viajaria mais, contemplaria mais entardeceres,  
subiria mais montanhas, nadaria mais rios.  
Iria a mais lugares onde nunca fui,  
tomaria mais sorvetes e menos lentilha,  
teria mais problemas reais e menos problemas imaginários.  
Eu fui uma dessas pessoas que viveu sensata  
e profundamente cada minuto de sua vida;  
claro que tive momentos de alegria.  
Mas se eu pudesse voltar a viver trataria somente  
de ter bons momentos.  
Porque se não sabem, disso é feita a vida, só de momentos;  
não percam o agora.  
Eu era um daqueles que nunca ia  
a parte alguma sem um termômetro,  
uma bolsa de água quente, um guarda-chuva e um paraquedas e,  
se voltasse a viver, viajaria mais leve.  
Se eu pudesse voltar a viver,  
começaria a andar descalço no começo da primavera  
e continuaria assim até o fim do outono.  
Daria mais voltas na minha rua,  
contemplaria mais amanheceres e brincaria com mais crianças,  
se tivesse outra vez uma vida pela frente.  
Mas, já viram, tenho 85 anos e estou morrendo”

<https://falandoemliteratura.com/2014/06/14/o-poema-instantes-nao-e-de-borges/>

# APÊNDICES

## (Apêndice 01)

- 7) A literatura possui a característica de falar profundamente ao homem sobre os temas mais caros a sua existência (a morte, a felicidade, a honra, o amor etc.). Seu discurso, porém se dá por meio de uma encenação na qual escritor e leitor compactuam para criação de uma situação imaginária. Agora leia atentamente a letra da música "Epitáfio" da banda Titãs e em seguida, imaginando que você é uma pessoa de 85 anos escreva uma carta com conselhos a um(a) neto(a) de quinze anos sobre como se deve viver para ser feliz.

Epitáfio

Devia ter amado mais

Ter chorado mais

Ter visto o sol nascer

Devia ter arriscado mais

E até errado mais

Ter feito o que eu

queria fazer

Queria ter aceitado

As pessoas como elas  
são

Cada um sabe a alegria

E a dor que traz no

coração

O acaso vai me proteger

Enquanto eu andar

distraindo

O acaso vai me proteger

Enquanto eu andar

Devia ter complicado

menos

Trabalhado menos

Ter visto o sol se pôr

Devia ter me importado

menos

Com problemas

pequenos

Ter morrido de amor

Queria ter aceitado

A vida como ela é

A cada um cabe alegrias

E a tristeza que vier

Querido(a), neto(a)

Resignado

Sei que as coisas não devem estar  
boa para você, ou pelo menos nada  
está parecendo suficiente, nesta idade  
que você acha que tudo é todos estão  
contra você, que tudo de ruim no  
mundo está acontecendo com você.  
Mas, sinto dizer, não é algo inédito  
portanto não se vitimize, não perca  
viola fazendo isso, tudo tem significado  
e aquele que ruim passa e espero que  
te sirva.

Observe tudo, as coisas se resolve  
mais isso depende também de você,  
não diga que te descreditem, tam-  
bém não seja abno razão. O passado tem  
muito a ensinar, mas não viva  
nele, tente aprender com ele.

Dom Eliseu, 23 de Abril de 2016.

## (Apêndice 02)

- 7) A literatura possui a característica de falar profundamente ao homem sobre os temas mais caros a sua existência (a morte, a felicidade, a honra, o amor etc.). Seu discurso, porém se dá por meio de uma encenação na qual escritor e leitor compactuam para criação de uma situação imaginária. Agora leia atentamente a letra da música "Epitáfio" da banda Titãs e em seguida, imaginando que você é uma pessoa de 85 anos escreva uma carta com conselhos a um(a) neto(a) de quinze anos sobre como se deve viver para ser feliz.

Positivismo

Epitáfio  
 Querido(a) neto(a)  
 Devia ter amado mais  
 Ter chorado mais  
 Ter visto o sol nascer  
 Devia ter arriscado mais  
 E até errado mais  
 Ter feito o que eu  
 queria fazer  
 Queria ter aceitado  
 As pessoas como elas  
 são  
 Cada um sabe a alegria  
 E a dor que traz no  
 coração  
 O acaso vai me proteger  
 Enquanto eu andar  
 distraído  
 O acaso vai me proteger  
 Enquanto eu andar  
 Devia ter complicado  
 menos  
 Trabalhado menos  
 Ter visto o sol se pôr  
 Devia ter me importado  
 menos  
 Com problemas  
 pequenos  
 Ter morrido de amor  
 Queria ter aceitado  
 A vida como ela é  
 A cada um cabe alegrias  
 E a tristeza que vier

Recebe a sua alma naquilo que a  
 ligava a teu coração. Ame as pessoas  
 e sinta como é ser amado. Tenha mo-  
 mentos de diversão, mas também  
 leve as coisas a sério. Estude, pois  
 sem uma boa formação não terá bo-  
 as qualidades de vida. Se emocio-  
 ne, sinta como é chorar, tanto de  
 alegria como de tristeza. Todos tem  
 suas fraquezas. Não se intimide di-  
 ante de situações opressoras, po-  
 is o medo poderá tomar conta de  
 você e te impedirá de descobrir  
 novos horizontes. Observe a beleza e  
 o sol nascente e se pôr. No entanto,  
 busque a Deus em primeiro lugar, gu-  
 de os seus mandamentos, obedeça seu  
 pai, e atente para seus conselhos  
 pois assim será bem-aventurado.  
 Saiba que de tudo Deus te pedirá  
 contas.

Dom Eliseu, 23 de Abril de 2016.