



Universidade de Brasília

Instituto de Letras

Departamento de Teoria Literária e Literaturas

PROGRAMA DE MESTRADO EM LITERATURA E PRÁTICAS SOCIAIS

LER LITERATURA: O EXERCÍCIO DO PRAZER.
EDUCAÇÃO LITERÁRIA POR MEIO DE OFICINAS DE LEITURA.

Rosa Amélia Pereira da Silva

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Teoria Literária pelo programa de Pós-Graduação em Literatura da Universidade de Brasília.

Orientadora: Hilda Orquídea Hartmann Lontra.

Brasília, 2009.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE LETRAS

DEPARTAMENTO DE TEORIA LITERÁRIA E LITERATURAS

Programa de Pós-Graduação em Literatura e Práticas Sociais

LER LITERATURA: O EXERCÍCIO DO PRAZER.

EDUCAÇÃO LITERÁRIA POR MEIO DE OFICINAS DE LEITURA.

Rosa Amélia Pereira da Silva

Banca examinadora

Professora Doutora Hilda Orquídea Hartmann Lontra

Orientadora

Professor Doutor Robson Coelho Tinoco

Examinador

Professora Doutora Márcia Elizabeth Bortoni

Examinador

Professora Doutora Elga Laborde (suplente)

Brasília, outubro de 2009

Dedico

A todos que compartilham comigo a luta pelo ensino da leitura, sobretudo a literária, porque acreditam, assim como eu, que esse é o instrumento mais eficaz de construção da identidade e de conquista da cidadania.

Agradecimentos

A Deus, que me faz crer em dias melhores na Educação.

Cada vez mais se pede pedagogia nova, em que o professor fala pouco, e a maior parte da habilidade de nossos professores vem apenas de falar muito. Que fale pouco, que estude, que avance, enquanto nossos alunos estudam. Desde a escola primária, a escola secundária, a escola universitária, nos lugares mais adiantados, em que se estão fazendo as experiências fundamentais, está-se ensinando o aluno a pesquisar por ele. Professor é o homem (ser humano) que sabe mais, e que pode resolver uma dificuldade de momento, mas não é o homem que pode ganhar o seu dinheiro falando uma hora sobre uma assunto que sabe, ou que não sabe, largando depois toda aquela gente sem que ela tenha feito algum esforço pessoal. (...) O professor tem que demonstrar sobretudo a sua apetência pelo saber, a sua apetência pelo trabalho, e não fazer do ensino alguma coisa que é apenas um episódio da sua vida.

Agostinho da Silva.

Em: *Universidade: testemunho e memória.*

A minha orientadora e amiga, Hilda Orquídea. H. Lontra, meu melhor exemplo de mestra, em quem tenho me espelhado nesses últimos dez anos.

Guiada por suas mãos, nasci intelectualmente.

A minha família que é o alicerce primeiro da minha caminhada, sobretudo à Joana, minha irmã, que esteve ao meu lado nessa jornada, apoiando-me durante todo o percurso, participando dos meus momentos de aflição e também dos meus momentos de alegria.

Aos meus filhos, Thiago e Marcus, que são meu maior incentivo nessa vida, motivo de minhas empreitadas, os quais, com paciência, suportaram os meus momentos de impaciência.

Ao Júlio, sobrinho querido, que, mesmo de longe, mostra-se tão presente na minha vida.

Ao professor Robson Coelho, que contribuiu com os questionários aplicados nas escolas do DF, os quais fundamentam parte da nossa reflexão.

Aos professores, Elga Laborde, João Vianney, Elizabeth Hazin, os quais muito contribuíram para o enriquecimento desta pesquisa.

À banca examinadora, que se dispõe a contribuir para o aperfeiçoamento desta pesquisa.

A Andréa, Edna e Bernadete, amigas que ouviram os meus desabafos, as minhas angústias e minhas alegrias de pesquisadora.

Às instituições públicas de ensino que colaboraram com a pesquisa: Centro de ensino Médio do Cruzeiro e Centro de Ensino Médio de Sobradinho. E aos seus alunos que participaram das oficinas.

Ao Colégio Juscelino Kubitschek, representado pela professora coordenadora Marta Bergamasch, que me apoiou na aplicação do projeto, e aos alunos que participaram das oficinas.

Resumo

Esta dissertação tem o objetivo principal de estabelecer uma ponte entre a teoria que se discute em âmbito acadêmico, no nível superior, e a prática pedagógica que se realiza em sala de aula, no nível médio. Essa proposta se justifica uma vez que se percebe o pouco contato do estudante de nível médio com a leitura da literatura, cujo ensino, ainda hoje, é centrado no modelo jesuítico e na metaleitura das obras.

Para tanto, inicialmente, resgatamos o percurso de construção da leitura na sociedade, numa perspectiva vinculada à literatura. Fazemos também uma reflexão acerca da leitura instituída como disciplina de ensino e dos aspectos legais a ela relacionados. Na sequência, tratamos da interpretação literária na perspectiva do autor do texto e na perspectiva da linguagem, levando em conta a contribuição dessas correntes teóricas para o ensino da literatura.

Considerando a leitura um ato cognitivo, dialógico e sobremaneira político, procuramos discutir a importância da leitura e seus desdobramentos na vida do leitor. Assim, refletimos acerca da estética da recepção, do dialogismo e dos gêneros textuais como teorias que podem contribuir, significativamente, para o ensino da literatura. Partindo dessa hipótese, demonstramos as propostas de oficinas de leitura literária na expectativa de envolver o leitor com esse tipo de textos. Apresentamos uma reflexão acerca da recepção das oficinas aplicadas em ambiente de ensino.

As propostas, na verdade, visam estabelecer um diálogo com o professor e levá-lo a uma mudança na prática pedagógica: o abandono da metaleitura pelo exercício rotineiro, em ambiente de ensino, a leitura da literatura.

Abstract

This research aims at establishing a bridge between theory that is discussed in the academic field in the university and pedagogical practice that takes place in the classroom at the school level. This proposal is justified since it is clear the little contact of the middle level student with reading of literature, whose teaching is still today based on the Jesuits` model and the metalecture works.

We began our reflection by reconstructing the path for the construction of reading in society in order to investigate this process associated with literature . We also think through reading established as a discipline of education and the legal aspects related to it. Next, we dealt with literary interpretation in the author`s point of view of the text and of the language perspective taking into account the contribution of these theoretical perspectives to the teaching of literature.

Considering reading as a cognitive act , dialogic and highly political, we discussed the importance of reading and its implications in the reader`s life. Thus, we reflected on the aesthetics of reception, dialogue and text genres as theories that can significantly contribute to the teaching of literature. Based on this hypothesis, we made proposals for literary reading workshops expecting to involve the reader with this kind of texts. We presented a reflection on the reception of workshops applied in the learning environment.

In fact, the proposals are aimed to establish a dialogue with the teacher and persuade his/her to change his/her pedagogical practice: the abandonment of metalecture for the daily exercise reading of literature, in the teaching environment.

SUMÁRIO

Dedicatória	i
Agradecimentos	ii
1-Abrindo caminhos	9
2-Leitura da literatura – visão retrospectiva	15
2.1-Um resgate histórico	15
2.2-A leitura e a literatura no mundo	15
2.3-A leitura e a literatura no Brasil	22
2.4-A evolução	27
2.5-Aspectos legais da literatura no Brasil	30
2.5.1-Respaldo legal	30
2.5.2-Lei de diretrizes e Base e Parâmetros Curriculares Nacionais	33
2.5.3-Orientações Curriculares para o Ensino Médio em literatura	39
3-Literatura: concepção e função	44
3.1-Literatura e práticas de ensino	46
3.1.1-A importância do autor – perspectiva intencionalista	46
3.1.2- importância da linguagem - as perspectivas imanentistas	52
4-A perspectiva recepcional e o dialogismo	62
4.1-Concepções tradicionais de estética	62
4.2-Concepções modernas de estética	64
4.3-Concepção de estética bakhtiniana	67
4.4-Diálogos entre Bakhtin e Jauss	70
4.5-Diálogos entre Freire, Candido e Morais	72
5-A importância da recepção – a arte literária na perspectiva do leitor	76
5.1-Situação atual	79
5.2-Análise dos dados coletados nas escolas do Distrito Federal	82
5.3-Novas perspectivas	86
5.3.1-Os gêneros textuais aliados ao ensino da literatura	90
6- Práticas de ensino da literatura	94
6.1-Oficinas literárias	96
A construção da identidade	96
Somos todos arco-íris	105
Os desconfiados desafiam a traição	114
Brasília – Cidade expansão	121
6.2-Análise da aplicação e da recepção das oficinas	127
7-Considerações finais	136
Bibliografia	140
Anexo I	146
Anexo II	17;
Anexo III	162
Anexo IV	167

1. Abrindo caminhos

A presente dissertação trata da recepção do texto literário em ambiente ensino; questiona a forma tradicional de estudar a literatura e propõe uma aprendizagem centrada na habilidade da leitura de forma dialógica. Propõe-se explorar o texto literário como meio e fim buscando uma metodologia mais prazerosa tanto para o professor quanto para o estudante, que, no contexto atual, encontra-se cada vez mais distante da leitura da literatura.

O interesse pela recepção do texto literário em ambiente de ensino nasceu devido a dois motivos especificamente. O primeiro é por reconhecer que, muitas vezes, o único contato do sujeito com a literatura é aquele que ocorre na escola; o segundo é por reconhecer que, mesmo sendo, muitas vezes a única forma de contato do sujeito com a literatura, o trânsito da literatura em ambiente de ensino não se efetiva de forma cativante, distanciando o leitor desse gênero textual.

Durante nossa prática de professora, esse distanciamento nos incomodava, preocupava-nos; contudo, incentivava-nos a mudar a nossa prática pedagógica. Buscávamos promover o envolvimento do estudante com o texto literário. Dessa forma, começamos uma investigação teórica.

Reconhecemos, nesse processo, que já havia muitos pesquisadores refletindo acerca de nossas preocupações; apesar disso, muito pouco mudava no cenário da prática de sala de aula. As propostas renovadoras permaneciam no âmbito da teoria; a prática docente permanecia obsoleta e tradicional. E, cada vez mais, os estudantes se distanciavam da leitura do texto literário.

Dessa forma, discutimos a importância das teorias e realizamos propostas de oficinas de leitura, baseadas na leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais que se revelam base sólida para uma prática pedagógica que atenda às necessidades do leitor contemporâneo.

Quando propusemos a investigação de que resultou esta dissertação de mestrado, afirmávamos que o desejo de descobrir e conhecer o mundo já não perpassa, como antes, a leitura do texto literário. A eficiência do mundo da imagem leva o adolescente a crer no desprestígio da literatura canônica. É fato que, melhor do que qualquer outro tipo de leitura, a literária promove o crescimento e a libertação do homem. Ler literatura revela-se uma

descoberta intelectual e psicológica, desenvolve o senso crítico, excita a imaginação. Tais fatos justificam e/ou estimulam a atuação do leitor.

Assim, é importante estudar o desinteresse dos jovens pela leitura literária, para que se possam entender as razões psicossociais que contribuem para esse comportamento. Sabe-se que o ensino de Literatura proposto pelos livros didáticos apresenta biografias e contexto histórico, a partir dos quais se leem fragmentos de textos. A educação literária no Brasil revela-se uma combinação de compreensão das formas textuais, produção escrita e documentação histórica e caracterização estética.

O ensino é centrado na concepção de sujeito unificado e dotado de capacidades intelectuais, de consciência e de ação. Percebe-se também uma valorização da identidade coletiva que se projeta no sujeito, que internaliza valores sociais determinantes de sua prática social. Há, do ponto de vista pedagógico, uma perspectiva de linearidade tanto da vida do sujeito quanto do conhecimento que ele adquire.

Nesse contexto, a voz da autoridade por parte do professor de literatura que se caracteriza pelo monologismo gera, em contrapartida, a voz da resistência por parte do estudante. E nesse embate, o primeiro não consegue despertar o gosto pela leitura literária e o segundo não se sente atraído por ela. Percebe-se no processo interacional professor-aluno um conflito de vozes e comportamentos de insubmissão, o que leva a acreditar na não-realização do processo comunicativo, já que todo enunciado é sempre uma réplica a outro enunciado, é sempre heterogêneo, revelando duas faces, duas posições, a sua (do sujeito) e aquela em oposição à qual se constrói. Assim, na resistência em ler literatura canônica, pode-se reconhecer uma voz contestativa. Por isso, faz-se necessário repensar os papéis que estão exercendo cada um dos participantes, no centro dessa relação educativa.

Numa ancoragem mais recente, reconhece-se que a identidade individual é constituída pelas relações sociais do atuante social. E na contemporaneidade, essas relações se fazem múltiplas, diversas e, principalmente, multidimensionais.

Observa-se que as sociedades modernas estão em constante processo de mudança, estas se mostram permanentes e acontecem de forma permanente. Tal fato são características que distinguem o moderno do tradicional. Nessas relações atuais, a natureza humana não se revela completamente submissa, muito menos totalmente autônoma. Ela é fragmentada. Isso ocorre

porque se reconhece na construção do sujeito a sua relação dialógica: os outros estão nele e ele é o reflexo dos outros. A construção identitária é histórica e a narração de mundo que o sujeito conta também o é. Passa-se, assim, à compreensão de que o conceito de identidade unificada é uma “narrativa do eu”, construída por cada um de nós, e que o homem contemporâneo vive em permanente confronto com uma multiplicidade enorme de identidades possíveis e cambiantes, com as quais temporariamente pode se identificar (Hall, 2005: 7).

A realidade heterogênea faz com que o sujeito não absorva apenas uma voz social; ele é dialogicamente constituído uma vez que essas múltiplas vozes, ao constituírem-no, relacionam-se de formas diversas. Essas relações tanto podem ser convergir quanto divergir, tanto polemizarem quanto pacificarem, tanto estabelecer acordo quanto desacordo.

E são nesses conflitos que o sujeito historicamente se constitui, revela-se e comporta-se. Ter consciência dessa relação dialógica ajuda ao indivíduo aprender a explorar sua constituição fragmentada que o mundo moderno colabora em construir; leva-o a compreender as dificuldades humanas de interação com o outro, de autoconhecimento, reconhecer sua historicidade individual e coletiva; leva-o a aprender atuar no mundo. A consciência humana é aberta à realidade. E a do adolescente, pelo seu caráter adolescente, revela-se mais aberta para o mundo. Há, em sua constituição, um conflito de vozes divergentes, polêmicas, as quais contribuem para a atitude de recusa e subversão em relação ao discurso do professor, cuja autoridade é sustentada por um discurso, muitas vezes, repressor.

Nessa nova conjuntura social, pensar a construção do sujeito numa perspectiva unidimensional é expurgá-lo, uma vez que, devido ao processo de globalização, as vozes que permeiam o discurso do indivíduo moderno são plurais.

O presente texto está distribuído em duas partes. Na primeira, fazemos uma exposição histórica do processo de instituição da leitura, os fatores que a determinaram, a que tipo de textos o homem relacionou a leitura durante o desenvolvimento das tecnologias a ela ligadas. Essa exposição histórica abarca o processo de leiturização¹ atrelado ao desenvolvimento da

¹ A leiturização consiste na mobilização, na ativação e no desenvolvimento consciente dos meios existentes – estruturais, materiais, humanos – para promoção da leitura.

escrita e da leitura da literatura. Para tanto esboçamos uma explicação do desenvolvimento da leitura e da escrita no mundo, no Brasil e os fatos atuais com os quais nos acostumamos a trabalhar, movidos pela tradição.

No século XVIII, a literatura é reconhecida como disciplina para o ensino nas escolas e, como consequência disso, atinge o seu auge. Assim julgamos necessário também apresentar, nessa parte, um esboço das leis que regeram esse ensino e como elas mudaram ao longo dos últimos séculos, de acordo com as mudanças ideológicas. Assim, valemo-nos de uma pesquisa aplicada nas escolas públicas e particulares do Distrito Federal para analisar o comportamento do leitor atual e traçar um perfil dele.

Partindo do pressuposto de que tudo o que se ensina nas escolas, ensina-se por tradição, por valorização de alguns aspectos da nossa cultura, ainda dentro da primeira parte, discutimos as concepções de literatura, as principais teorias pelas quais se desenvolvem metodologias de ensino aplicáveis ao ensino dessa disciplina, tais como as correntes intencionalista e imanentista. A partir da análise dessas teorias, explicamos a função social da literatura e reconhecemos como é importante distinguir os referenciais teóricos, porque eles influenciam na valorização de certos conteúdos ensinados na literatura.

No final dessa parte introdutória, que abrange a pesquisa de cunho teórico, já se apresenta uma reflexão daquilo que se defende neste trabalho: uma metodologia de ensino centrada nas estéticas de Jauss e de Bakhtin. Para discutir a estética da recepção fizemos um panorama das teorias que julgamos importantes à compreensão da estética, hoje. Tentando fugir da posição idealista em que foi posto Jauss, quando ele desenvolveu uma estética centrada na recepção da obra pelo leitor, aprofundamos nossa reflexão, com um diálogo teórico entre Jauss e Bakhtin, entre Freire, Morais e Candido pensadores importantes no cenário mundial e nacional respectivamente.

A segunda parte tem início com a apresentação de uma pesquisa-piloto desencadeada por esta autora no ano de 2008, a partir dos dados coletados pelo professor Dr. Robson Tinoco, do Programa de Pós-graduação do Departamento de Teoria Literária e Literatura da Universidade de Brasília, os quais tabulados e analisados pela por nós nessa pesquisa.. As relações no processo de construção da leitura literária, a fim de propor novas práticas metodológicas de ensino de Literatura. A partir da análise, reconhecem-se a concepção e perspectiva do

estudante em relação à leitura, os fatores que contribuem para a desmotivação da leitura do texto literário e questões sociais constitutivas da identidade do sujeito. Pode-se visualizar também, pelas respostas dadas e catalogadas, o processo de construção do hábito de ler e, principalmente, as formas basilares pelas quais o adolescente atua como leitor de mundo e da palavra.

Assim, compreendendo o mundo do adolescente, propõe-se, em caráter experimental, que a escola opere como formadora de uma prática educativa a partir da Literatura. Assim como existiu a Educação Moral e Cívica, como existe ainda a Educação Física e como se deseja implantar nas escolas a Educação Sexual, é coerente pensar na Educação Literária.

Em função das constatações obtidas após a análise dos dados, defendemos o ensino da literatura pela leitura dialógica e não pela exposição teórica e aulas de metaleitura, como habitualmente acontece. Centramo-nos nas teorias da estética da recepção juassiana, nas concepções bakhtinianas de dialogia e na valorização das relações sociais defendidas tanto por Bakhtin quanto por Candido e Freire.

Em seguida, justificamos, com base nessas teorias, a proposta de uma nova perspectiva metodológica para o ensino da literatura: Uma metodologia que privilegie a leitura e a dialogia. Por fim, em função das ancoragens teóricas e com o propósito de evidenciar exemplos da metodologia que defendemos, apresentamos quatro oficinas temáticas de leitura da literatura, a partir das quais se podem realizar novas propostas. As oficinas são exemplificativas² e não precisam ser seguidas à risca; são sequências didáticas, às quais muitos denominam projetos e podem ser reorganizadas de acordo com o público-alvo ou de acordo com a criatividade do dinamizador.

No final dessa parte, analisamos depoimentos dos alunos relacionados à aplicação e à recepção das oficinas em ambiente de ensino público e particular, levantamos alguns aspectos importantes que devem ser considerados para se promover uma aula de literatura centrada na leitura. Nas considerações finais, apresentamos nossas conclusões acerca da pesquisa,

² Optamos por colocar, no corpo da dissertação, as oficinas tais e quais foram desenvolvidas, aplicadas e avaliadas nas escolas Centro de Ensino Médio do Cruzeiro, Centro de Ensino Médio de Sobradinho, no Colégio Juscelino Kubitschek. Assim fizemos com o intuito de facilitar a compreensão do professor com quem desejamos dialogar.

esperando reforçar a hipótese de que o estudante, apesar de toda a conjuntura atual, sente necessidade do texto literário para a sua formação pessoal e, quando em contato com ele, reconhece o seu valor para a formação humana.

2. Leitura da Literatura – visão retrospectiva

Ler é sempre uma forma de autoconhecimento.

2.1. Um resgate histórico

Uma questão fundamental quando se fala em prática de leitura da literatura e sua recepção, seja em ambiente de ensino, seja fora dele, é a compreensão de como a literatura constituiu-se e do seu papel social.

Por reconhecer a amplitude da palavra literatura, ressaltamos que a concepção de literatura com a qual trabalhamos, nessa reflexão, está relacionada à obra de arte literária ficcional que não objetiva retratar a realidade; mas, sim, transfigurá-la. E não para justificar, mas com o intuito de compreender o sentido que a arte literária ganha com a evolução da humanidade, tal resgate histórico, a percepção do fenômeno como arte, ciência e prática de ensino, é importante e necessário.

Desde os gregos, sempre houve uma preocupação com o estudo dos textos literários, os quais, à época, ainda não pertenciam ao campo da literatura, porque ainda não existia essa nomenclatura. Segundo Compagnon (2006: 34), “a palavra literatura é anacrônica, já que seu objeto de estudo existia mesmo antes de ela ser um campo específico do conhecimento”³.

2.2. A leitura e a literatura no mundo.

A literatura, enquanto arte da palavra ou enquanto ciência desse fazer (poiesis), não foi, desde a Antiguidade, muito apreciada. Steven R. Fischer (2006), em seu livro *História da leitura*, discorre acerca do processo de aquisição de escrita e da evolução desse tipo de atividade. Essas duas práticas – leitura e escrita – estão intrinsecamente ligadas. Uma decorre da outra, num movimento dialético. Escreve-se para ler e lê-se aquilo que se escreve. De início, Fischer discorre sobre o ato de ler e sua complexidade, destacando que a árdua tarefa da leitura se constitui a partir das práticas humanas; estas, quanto mais complexas, mais exigentes. A mais importante referência a textos literários, mesmo assim relegados ao plano da oralidade, só aparece quando os gregos são citados.

³ Neste estudo, antes de abordarmos propriamente a história da leitura do texto literário, devemos entender o processo evolutivo da leitura, a fim de compreendermos por que a literatura é, pela maioria das pessoas, desvalorizada. Assim formularemos um paralelo entre a história da leitura e história da literatura.

Durante quase toda a Antiguidade Clássica, em praticamente todas as culturas – grega, romana, judaica, persa, suméria, egípcia – ler significava, principalmente, declamar, contudo abarcava outros sentidos como contar, calcular, ponderar, memorizar, ler em voz alta, enunciar, difundir, aconselhar etc. Da mesma forma, existiam outras palavras que abarcavam o sentido de ler, ao lado de outras acepções.

O processo de evolução da leitura aconteceu à medida que as práticas humanas foram se modificando, exigindo novas tecnologias de leitura. Por exemplo, primeiro os escritos foram em tábuas de barro, de metal, em couro, em papiro – rolos de 6 a 10 metros –, depois em pergaminhos, até que veio o papel: daí a invenção da forma códex no império romano, a evolução para o códice, em papel, em livro impresso com a invenção da imprensa, e hoje há, inclusive, o livro eletrônico.

O homem primitivo lia os sinais deixados nas cavernas, os desenhos rupestres que podiam remontar fatos, ser indícios, avisos; lia mensagens deixadas em cascas de árvores, desenhadas em pedras etc. Com a evolução das práticas sociais, à medida que as necessidades apareciam, o homem foi progredindo. Assim, pode-se associar o nascimento da leitura como fenômeno lingüístico – que evoluiu para a técnica atual – às práticas comerciais. Por volta do século VI antes de Cristo, porque não havia formas de se registrarem os acordos que eram realizados verbalmente, e isso se tornava, muitas vezes, um imperativo, foram se instituindo códigos e símbolos que marcavam os contratos. Por exemplo, para cada compra realizada dava-se um nó em uma corda ou para cada ovelha vendida separava-se uma pedra de cristal.

Essa prática prevaleceu durante o império babilônico. Mas, de acordo os registros mais antigos, foram os sumérios que tiveram a esplêndida ideia de associar som ao referente e dar ao som um símbolo gráfico. Dessa forma, nasce a forma escrita de se ler, criando o sistema de símbolos para a linguagem: a fonografia, os pictogramas, os hieróglifos, a escrita silábica ou logossilábica, a escrita alfabética. Esses sistemas evoluíram e, provavelmente, cada um se efetivou de acordo com objetivos diferentes. Não se pode falar em evolução de um sistema para outro, de forma sistemática e histórica, como se de um sistema simbólico derivassem outros; tanto é certo, que esses símbolos lingüísticos coexistem até hoje. A evolução para o foneticismo acontece de forma lógica.

A leitura em sua forma completa surgiu quando se começou a interpretar um sinal pelo seu valor sonoro isoladamente em um sistema padronizado de sinais

limitados. (...) A leitura deixava de ser uma transferência um a um (objeto para palavra) para se tornar uma sequência lógica de sons que recriasse uma linguagem natural humana. Em vez de lerem imagens, lia-se, desse modo, a linguagem. (FISCHER, 2006: 15)

Vale ressaltar que toda essa revolução no processo de aquisição da escrita e da leitura acontece ligada às práticas comerciais, às necessidades de registro contábeis, transações, escrituras, expedição de documentos oficiais. E a escrita expande-se pelo mundo a fora, tomando em cada sociedade características específicas. Não há registro escrito de textos criativos no início das civilizações; a arte literária pelo prazer ficava confinada ao texto oral. Os textos épicos e dramáticos eram perpetuados pela oralidade constituindo, inclusive nos primórdios, uma das formas de diversão da população: as declamações em público e o teatro, ou seja, os grandes poemas épicos e os dramas.

Talvez devido à dificuldade que se tinha em registrar e manusear os textos, a escrita fosse destinada aos documentos de ordem mais pragmática. Os textos apareciam em forma de instrução, já que se escrevia ao escriba – profissão de grande valor na antiguidade – para que ele repassasse a mensagem ao seu real destinatário ou realizasse alguma atividade. A mensagem final, lida pelo escriba, privilegiava ainda a oralidade porque instruía alguém a realizar uma prática.

O processo de aquisição da escrita daquela época deixou-nos muitas heranças, uma vez que se percebe entre a prática pedagógica deles e o processo de alfabetização da atualidade grande semelhança. O estudante observa a letra e a reproduz; no caso dos ancestrais, reproduzia-se o sinal ou a sílaba, de acordo com a cultura. Aprendia-se a ler memorizando e, à medida que o estudante aprendia, avançava para textos mais complexos: provérbios, frases, listas de nomes, textos inteiros. A concepção escolar era voltada para a formação de profissionais ligados ao comércio. O sistema escolar atendia os estudantes a partir dos sete até os 18 anos de idade, quando eram inseridos no mercado de trabalho. Constata-se que muita dessas características ainda são observadas na atualidade.

No princípio das civilizações, toda a literatura criativa permaneceu oral e somente com os gregos, quando o sistema da escrita já estava consolidado, por volta do século IV a. C., é que a escrita perdeu a sua característica mais marcante – registrar informações – e passou a ser forma de validar conhecimentos, valores e registrar textos reflexivos, de ordem filosófica.

Essa ascensão da palavra escrita foi garantida quando o papiro se estabeleceu como meio de reprodução textual.

Apesar de a escola ter um público predominantemente masculino, os autores e declamadores de textos dessas sociedades serem também do sexo masculino, um dos primeiros registros de texto de caráter literário de que se tem notícia é de autoria feminina – “Enheduanna, nascida por volta de 2.300 anos antes de Cristo, compôs uma série de canções em louvor à deusa do amor e da guerra, Inanna” (ibidem, 21), mas tais cantos não se tornaram tão famosos quanto os textos gregos, os épicos *Odisséia* e *Ilíada*, de Homero. Estes foram consagrados e tiveram grande repercussão tanto na escrita quanto na oralidade; Alexandre, o Grande, por valorizar e cultivar a leitura e a escrita, segundo relatos de Fischer, morreu abraçado com um exemplar de *Odisséia*.

Os gregos contribuíram de forma significativa para a consolidação da leitura e da escrita nas sociedades de seu tempo: “a leitura não era mais um simples recurso de memória, mas um canal autônomo para a transmissão de informação, interpretação e criação” (ibidem, 51). A habilidade da escrita dava às sociedades glamour e status de cultura letrada. Tal qual os gregos, os romanos usavam-na para registrar suas leis, as quais eram postas nos grandes centros urbanos para que todos reconhecessem o estágio cultural da sociedade. Nessa atitude não se percebia preocupação com a prática da leitura por parte da população, mas sim com o efeito *status-quo* que a escrita dava aos governantes. O prestígio da leitura e da escrita cresceu e, por conseqüência, estabeleceu-se o status de cultura letrada para as sociedades que assim passaram a agir.

O grande sucesso de *Odisséia* só foi ultrapassado no século IV depois de Cristo, quando os escritos sagrados tiveram grande repercussão no mundo, foram traduzidos e copiados para diversas línguas e recebidos como verdades eternas. Foram os gregos também os primeiros a registrarem suas reflexões filosóficas, em torno da oratória, dos gêneros literários e das artes. Pode-se dizer, inclusive, que a teoria literária nasceu juntamente com a teoria dos gêneros.

Devido à estreita relação da escrita com a oralidade, a leitura esteve durante toda a antiguidade clássica atrelada à oratória, à retórica persuasiva; por isso, quando se fala nos sentidos do ato de ler na antiguidade, pensa-se logo em declamar, falar em voz alta. Apenas na Idade Média, consolidou-se como atividade individual e silenciosa devido à postura da

classe eclesiástica ao realizar suas leituras. Contudo, a oralidade ainda tinha muito valor, principalmente quando se pensa em texto literário, devido às formas de perpetuação destas modalidades de textos: fictícios, lendas, mitos, narrativas épicas, novelas.

O processo de aquisição da leitura e da escrita, sobretudo para esse tipo de literatura, sofreu alguns impactos negativos, devido às guerras pelas quais passou o Império Romano e ao tribunal da Santa Inquisição. Mas, para livrar-se das possíveis perseguições advindas da proclamação de textos – considerados heréticos – em praça pública, a leitura silenciosa passou a ser valorizada, cultivada e praticada, pelos leitores da Era Medieval. Diferentemente do que ocorreu com os gregos, ler silenciosamente era, para estes, uma atitude que causava espanto e para aqueles uma necessidade, para se protegerem. Há muitos registros na história de que as pessoas se surpreendiam quando viam outras lendo em silêncio, como se essa atitude fosse algo grandioso e difícil; por exemplo, as tropas de Alexandre, o Grande, ficaram surpresas, quando o presenciaram lendo silenciosamente.

Os textos *Ilíada* e *Odisséia* são considerados épicos primários⁴ devido a essa estreita ligação com a oralidade. No contexto social dessas obras, podem-se reconhecer dois tipos de leitores: os leitores ativos e os leitores passivos. Ser leitor ativo significava ser o leitor prático, dominar o código escrito estabelecido e transformar-lo em linguagem oral. Ser leitor passivo significava ouvir alguém decifrando um código escrito. Lia-se a leitura prática do outro.

Apesar de a população romana, se comparada à população grega, ter um número bem significativo de leitores reais, o número de leitores passivos ainda era bem maior do que os ativos. Nesse contexto de transição de cultura oral para a cultura escrita, pelo qual passava a civilização romana, Virgílio produziu textos com marcas bastante fortes da escrita.

São Benedito e Santo Agostinho, na Idade Média, contribuíram significativamente, em suas práticas doutrinárias, nos monastérios, para a consolidação da leitura silenciosa. E, aos poucos, o texto escrito ascendeu nas sociedades e se adaptou a elas. O império romano e a

⁴ Pelo que consta nos relatos de Fischer (2006), o registro de *Odisséia* se deu em “24 rolos de pergaminho de aproximadamente 16 metros cada”, seu principal atributo é a proximidade com a oralidade, embora o seu primeiro registro em couro date, hipoteticamente, do século III antes de Cristo. Já o texto *Eneida*, épico escrito por Virgílio, poeta romano, é considerado um épico secundário, uma vez que este poeta viveu numa sociedade de cultura letrada, onde a repercussão dos textos escritos foi bem mais significativa e onde grande parte da população era leitora, mesmo que de forma passiva.

expansão do Cristianismo tiveram, durante a Idade Média, grande importância nesse processo, uma vez que os textos religiosos eram registrados e propagados como forma de imposição cultural, da qual a população mais simples não se conscientizava. A literatura incluía não somente os textos filosóficos, como os de astronomia, religião, culinária, matemática, ficção, estes últimos sempre colocados à margem, como menos importantes porque

a ficção é algo que deve ser temido, pois representa a mente desimpedida, capaz de qualquer coisa. O conhecimento é, sem dúvida, algo a ser direcionado para o bem comum. Mas a ficção, sendo uma energia sem direção certa, sempre levantou suspeitas e provocou censura. (FISCHER, 2006: 49)

Todo esse conjunto de textos caracterizados como literatura era renegado porque constituía uma escrita subversiva, uma linguagem que poderia fazer as classes dominadas tomarem consciência de sua condição e buscarem uma revolução. Era considerada literatura profana.

Antes disso, Platão, uns dos insurrectos contra a palavra perpetuada pela grafia, proclamou ao mundo a sua visão acerca da atividade escrita: dizia que esta poderia comprometer a capacidade mental, porque as pessoas deixariam de acumular o conhecimento na memória, o que acarretaria o esquecimento daquilo que seria registrado e ter-se-ia o risco de não ocorrer o resgate pela leitura. Além disso, refutava a escrita, uma vez que esta, em estágio de instauração, apresentava muitos problemas de interpretação, devido à segmentação das palavras nas frases, que não coincidiam com a segmentação da frase quando oralizada, e a um sistema de pontuação exíguo. Todos esses fatores, com certeza, eram geradores de ambiguidades.

No contexto da cultura grega em que ocorria a consolidação da escrita, com poucos recursos pré-estabelecidos para a construção do sentido de um material escrito, era uma preocupação do filósofo a infinidade de interpretações que um texto poderia adquirir quando registrado, uma vez que assim poderia se distanciar da verdade pretendida pelo enunciador no texto oral. Nessa perspectiva, o texto escrito poderia enunciar falsas verdades. Esse era um dos grandes temores de Platão, já que a diversidade de interpretação para um mesmo texto poderia provocar o rebaixamento da autoridade do autor do texto, do próprio texto e, por consequência, a preeminência dos leitores, acarretando assim inúmeras leituras.

Contudo, apesar do repúdio de Platão à escrita, os gregos – Sócrates, Platão e Aristóteles - foram os que mais influenciaram todas as sociedades modernas com seus estudos acerca da

arte literária e da filosofia, o que acabou repercutindo na prática escolástica. Tal influência começou na Idade Média, quando houve, por volta do século XII, um resgate do pensamento dos filósofos gregos e se consolidou no fim da Idade Média. Esse resgate foi realizado pela classe eclesiástica, responsável pela formação religiosa de toda uma sociedade e pela formação acadêmica da classe privilegiada, que tinha acesso ao conhecimento acadêmico. O intuito dessa prática era unir o pensamento religioso às idéias racionais dos pensadores gregos. A fé religiosa, associada ao racionalismo grego, pontos aparentemente opostos, daria aos escolásticos da Idade Média – os monges – condições de trabalharem sob a perspectiva da argumentação.

Em essência, o método de ensino escolástico consistia um pouco mais do que treinar o estudante a considerar um texto de acordo com certos critérios preestabelecidos e oficialmente aprovados, os quais eram incutidos neles às custas de muito trabalho e sofrimento. No que se refere ao ensino da leitura, o sucesso do método dependia mais da perseverança do aluno que de sua inteligência (MANGUEL, 2006: 92-3).

O ideário grego influenciou o pensamento medieval, renascentista, iluminista; entusiasmo até hoje os teóricos de várias vertentes que o corroboram ou o refutam; apresenta, ainda, grande repercussão dentro dos estudos literários.

Em relação ao período medieval, há grandes aporias no que diz respeito à produção de conhecimento. Denominado como a idade das trevas, por ser um período de obscurantismo, da ausência de produção intelectual, foi importante, contudo, para a construção do pensamento renascentista, porque foram os clérigos da Idade Média responsáveis pela reunião, proteção e o estudo de grandes obras consideradas profanas que iluminaram o pensamento do homem em épocas posteriores. Segundo Manguel (2006), a adoção do códice pelos cristãos foi uma forma, sobretudo, subversiva, porque “era muito prático para carregar (os códices) escondidos nas suas vestes, textos que estavam proibidos pelas autoridades romanas”.

O processo de aquisição da leitura e da escrita na América não se diferencia muito da forma como aconteceu nas culturas ocidentais européias. Os povos primitivos do continente americano registraram a sua cultura em paredes, árvores, cascas de árvores, couros, contudo, a maioria dessa documentação se perdeu durante o processo de colonização, em decorrência das guerras e dos massacres realizados pelos europeus.

Com a chegada desses, a cultura dos ameríndios foi totalmente assolada, sobretudo naquilo que se refere à língua, que se tornou um substrato da língua do colonizador. Em consequência disso, a cultura que se construiu durante séculos pela linguagem criativa – histórias, lendas, poesias, cantos, mitos religiosos – cuja perpetuação se dava pela oralidade, foi praticamente dizimada.

O que se tem hoje é muito pouco e foi registrado não em língua autóctone, uma vez que essas culturas eram ágrafas; está registrado na linguagem do colonizador, fato que, de certa forma, faz com as histórias percam ou mudem sua essência. Com o processo de colonização, as influências pelas quais passou o povo americano sempre estiveram muito atreladas à cultura européia. O pensamento ocidental da Europa influenciou diretamente o pensamento do novo mundo, inclusive, dando a este um status de cultura menor, sobretudo no que diz respeito à literatura.

2.3. A leitura e a literatura no Brasil⁵

Assim como aconteceu nas culturas antigas, o processo de aquisição de leitura e da escrita foi privilégio de poucos, entre eles, religiosos, mercadores, advogados, médicos e, como já se destacou, esteve atrelado a questões da vida prática.

Nos “usos explícitos”, por fim, sobressai algo que era particular desse passado, uma sociedade colonial e estamental, típica do Antigo Regime: o uso do livro no sentido econômico, mas cuja posse e leitura eram, muitas vezes, um direito exclusivo de grupos sociais determinados e seletos (VILLALTA, 2007: 212).

O que distingue a situação brasileira das culturas clássicas é o fato de que, para o povo que se constituía brasileiro, o processo de leitura já começava com a existência do livro; a escrita, no mundo, já havia se solidificado. A posse do livro mostrava-se de grande prestígio cultural.

A leitura e a escrita foram muito valorizadas durante o processo de colonização brasileira, principalmente como ferramenta para propagação dos textos sagrados, dos relatos das viagens

⁵ Podem-se realizar algumas inferências em relação à leitura literária no Brasil durante o período colonial a partir do resgate histórico da história do livro, realizado pelo grupo coordenado pela doutora Márcia Abreu cuja pesquisa deu origem à obra intitulada *Leitura, história e história da leitura*.

e dos registros das conquistas; contudo, foram também muitíssimo fiscalizadas. Durante o século XVII, sob o comando do Tribunal da Santa Inquisição europeia, ocorria na colônia portuguesa um tribunal censor, que julgava os títulos quanto aos aspectos morais, estéticos e religiosos e autorizava ou não a entrada deles tanto em Portugal quanto no Brasil. Esse tribunal estava ligado à coroa e à igreja e, para ter um caráter tacitamente escrupuloso, as obras eram avaliadas por dois segmentos sociais – o reino e o eclesiástico. As universidades também colaboravam para a emissão de opinião acerca das obras. Quando proibidas, eram emitidos éditos que circulavam na sociedade para revelar à população quais eram tais obras.

Qualquer cidadão, naquela época, tinha que pedir licença para adquirir uma obra, sendo que as mais solicitadas pertenciam ao rol das sagradas. As belas letras – assim eram denominados os textos literários, sobretudo os romances que se estabelecia como gênero – também eram bastante consumidas. Contudo havia algumas ressalvas, porque esse tipo de texto, na perspectiva do tribunal censor, muitas vezes, atentava contra os bons costumes e a moral, estimulava comportamentos subversivos, profanos; por vezes, revelavam-se heréticos, supersticiosos e imorais. Em relação às obras assim consideradas, o referido tribunal não autorizava a entrada tanto no reino quanto na colônia.

Como exemplos das obras literárias para as quais mais se solicitavam licenças, podemos citar as compilações dos autores Ovídio, Horácio, Virgílio, Lucio Floro, Curtius. Para a prática pedagógica, tanto do reino quanto da colônia, solicitavam-se licenças e eram autorizadas as obras de caráter instrucional, que auxiliavam professores na sua prática educativa. Vale lembrar que, na colônia, à época, o sistema educacional estava em processo de implementação. Somente no fim do século XVIII, é que se pode falar em sistema educacional efetivo. Nesses contextos e para esse fim, uma das mais famosas obras era a *Selecta Latini* de Chompré.

Durante os séculos XVII e XVIII, a listagem das obras sob censura era divulgada pelos éditos e quem fosse flagrado infringindo a ordem era perseguido e condenado. No século XIX, com a explosão do pensamento iluminista na Europa e a grande propagação de obras eruditas – filosofia, ciência e, sobretudo, os romances –, o comportamento dos leitores que se assumiam brasileiros já não era o mesmo, tanto na política, na religião, quanto nas artes. O sistema literário já se mostrava quase completo, uma vez que existia um público leitor considerável, escritores e, conseqüentemente, obras.

Ainda assim, ocorreu uma forma de censura implícita em relação à palavra e consequentemente às ideias, o que se observa quando se comprova a propagação das sociedades secretas – maçonarias e sociedades literárias – cujo objetivo era ou a subversão da ordem imposta, ou a difusão de novas ideias, ou ainda a manutenção do sigilo e da própria segurança. Houve outros exemplos⁶ de censura indireta no século XIX imperial, mas, para ficarmos no terreno das letras, lembramos a restrição subliminar que se fazia aos literatos com pretensões políticas.

Toda a efervescência de ideias e de novos comportamentos que eclodiram nesses séculos teve como fundamento a leitura, e a literatura, apesar de toda a censura de sua tradicional e estreita ligação com a oralidade, ascende à categoria definitiva de arte da palavra escrita, levando os leitores a mudanças individuais, de êxtase e transcendência, e a mudanças coletivas, de cunho ideológico e político.

Considerando o contexto histórico, político e social em que o Brasil se tornou uma nova cultura, há quem diga que temos duas categorias de literatura: a colonial e a brasileira. Coutinho (s/d), em seu livro *Conceito de literatura brasileira*, contudo, discorda. Ele defende a ideia de que já existia na colônia portuguesa uma literatura, de fato, brasileira, pelas novas características que ela assumiu e pela obnubilação da literatura portuguesa. A tal respeito Coutinho acrescenta:

Desde Anchieta e Gregório de Matos, a literatura que se produziu no Brasil é diferente da portuguesa. E se a mão forte do colonizador não deu tréguas no afã de sufocar o espírito nativista, fosse no plano político, econômico ou cultural, a tendência nacionalizante e diferenciadora, surgida com o primeiro homem que aqui assentou o pé, mudando a mentalidade, interesses, sentimentos, não cedeu espaço, caminhando firme no desenvolvimento de um país novo, em outra área geográfica e com outra situação histórica (COUTINHO, s/d: 12).

⁶ O bacharel e poeta Raymundo Correa foi aconselhado a não mais escrever, se pretendesse ascender na magistratura; cogita-se que José de Alencar foi preterido no Ministério, pois cultivava as letras e nelas se consagrara, sendo estas mal vistas para a carreira política. Na época, o republicano exaltado João Manuel enfatizava que a atividade na imprensa nunca dera direito aos Conselhos da Coroa, alegando que o romancista vivia de imaginação, sonhos, ilusões e êxtases, enquanto o estadista deveria inspirar-se no estudo e na razão. Haveria outras formas de censura, veladas e explícitas, que não cabe agora listar, contudo importa registrar que havia sim uma “censura rigorosa, que incidia contra os que se opunham à ordem, definida por uma Monarquia escravocrata, de religião católica obrigatória, avessa ao livre arbítrio”. (ABREU (Org). MARTINS, 2007: 397).

Para esse crítico, a literatura brasileira se constituiu como tal desde o momento inicial do processo de colonização, uma vez que o homem que aqui chegou, apesar de ser português, se distingue deste nos ideais, nos sentimentos, na visão da realidade, na perspectiva de vida. O homem que aqui aportou, tomou nova forma, tornou-se novo ser; assim criou-se, por consequência, nova literatura. Tudo contribuiu para essa nova formação estética, toda a conjuntura social e cultural promoveu uma nova arte. “Todo esse complexo cultural novo tinha que dar lugar a uma nova arte, a uma nova poesia, a uma nova literatura (...) a novas lendas, a mitos populares”. (ibidem, 15).

Ao se determinar que a literatura brasileira só se realiza de fato com a independência, marco mais mítico do que político na nossa história, de certa forma, cria-se um paradoxo: tem-se uma literatura dita colonial (apenas porque é produzida na e pela colônia) cujos temas e valores revelavam-se, acima de qualquer outro objetivo, contra a metrópole. Os interesses e os sonhos do europeu que na Europa ficou e do europeu que nas terras brasileiras aportou não mais coincidem. O fato de o Brasil ter sido, politicamente, subordinado a Portugal não implica que a sua produção cultural também estivesse. Não há “literatura colonizada”; tudo o que foi produzido na colônia revelava aspectos da colônia, da natureza do homem que a habitava. Na perspectiva de Coutinho, com quem aquiescemos, pensar o contrário é um conceito ultrapassado e arraigado em valores, meramente, históricos e políticos.

O fato de a literatura produzida na colônia se reportar diretamente contra Portugal faz nascer o espírito nacionalista, centrado nos interesses de uma nova cultura. Para os mais conceituados intelectuais, esse sentimento compõe toda a história da literatura brasileira por influência das filosofias que percorriam o mundo ocidental e, para os mais subjetivistas e patriotas, pelos desejos e sonhos os quais inspiraram e estimularam o europeu que, pouco a pouco, se abasileirava, tomando novas atitudes, novos hábitos, novos sentimentos, outros valores.

O nacionalismo brasílico que nasceu como forma de rebeldia influenciou fortemente a literatura tanto que, quando lemos O conceito de literatura brasileira, suscita-nos uma dúvida: A cultura literária promoveu a independência do Brasil ou a política promoveu a nossa literatura? Nós, que somos amantes da arte, preferimos acreditar correta a primeira alternativa. O Brasil mostrava-se um país afortunado, uma vez que toda a sua história política, desde os primórdios, foi, fortemente, influenciada, senão vivida, por grandes poetas, romancistas, homens das letras. Assim, a produção literária esteve atrelada a questões sociais e na relação

dialética construída a partir delas. Pode-se, inclusive, supor que desse fato tenha nascido a periodização da literatura brasileira associada à historiografia política.

Considerando os contextos em que se produziu literatura no Brasil, pode se pensar, em consonância com o pensamento de Coutinho, o nacionalismo brasílico em três vertentes. A primeira refere-se ao nacionalismo literário como instrumento para a construção de um ideal nacional, de ampliação e autoridade política de um povo; revela-se uma forma de nacionalismo primitivo, porque, além de ter sido a primeira forma de o povo se mostrar para o mundo e de se posicionar, apresenta uma literatura ingênua e distante esteticamente dos gêneros considerados clássicos. Contudo, por ser peculiar, não perde a sua essência como literatura, aliás, revela a sua principal característica: a essência simplista. A segunda refere-se ao nacionalismo pitoresco, como forma de valorização exagerada de todas as manifestações culturais vividas por um grupo social, apresenta um caráter restritivo, não estabelece um nexo entre o individual e o coletivo, entre o local, particular, e o universal. A terceira, com certeza a mais madura e contínua na história do Brasil, refere-se às atitudes substanciais dos poetas brasileiros, que se alimentam do que é original em nossa terra para produzir obras esteticamente de cunho universal. Traduz a alma nacional, o sentimento mais íntimo do homem brasileiro, valorizando a nossa matéria-prima, mas não perde a essência universal, ou seja, reconhece-se, nesse momento, uma forte relação dialógica entre o homem brasileiro e a sua universalidade.

Essa matéria-prima nacional, porém, era apenas o barro que o gênio de artista trabalhou, cinzelou, moldou, dominando-o, vencendo-o, superando-o para construir as obras primas de arte universal que nos legou (COUTINHO, 35).

Assim, podemos falar em processo de formação da literatura brasileira desde o século XVI, com a estética barroca, e dirimir a ideia de que a nossa arte poética tenha começado somente na metade do século XVIII, com os árcades. Esse momento em que se inserem os árcades deve ser considerado a fase em que a literatura brasileira torna-se autônoma, desembocando na maturidade, atingindo a sua maioridade a partir do século XIX, com as estéticas romântica e realista/naturalista, cuja relação dialógica desencadeia, no século XX, o movimento modernista com suas rupturas e novos ideários, momento de grande autonomia.

2.4. Evolução

A literatura brasileira, desde o início, foi uma ferramenta na construção do pensamento e do espírito nacionais. Isso fica comprovado na atitude dos jesuítas e dos inacianos dos séculos XVI e XVII que, na prática pedagógica para a conquista espiritual dos nativos, se valeram da arte literária. Desejando familiarizarem com os silvícolas e conquistá-los, usaram a poesia e o teatro, dando início a uma cultura sincrética que unia o sentimento religioso, os valores cultural e étnico, a prática social do europeu⁷ à do autóctone. Assim, a religião “foi a grande diretriz ideológica, justificando a conquista, a catequese, a defesa contra o estrangeiro, a própria cultura intelectual.” (CÂNDIDO, 2008: 101).

No século XVIII, a arte literária fundamenta-se nos ideais iluministas; os poetas inspiram-se na literatura francesa, em Minas acontece a Inconfidência, movimento em que estavam inseridos grandes poetas, cujo objetivo era promover a independência política do Brasil em relação à metrópole. No século XIX, em 1808, com a chegada da família real no Brasil, Dom João VI instituiu a tipografia no Brasil; dessa forma, os jornais, periódicos e livros que eram editados fora do Brasil, passaram a ser, com a imprensa régia, não só idealizados como também produzidos na colônia. Tal fato provocou grande rebuliço na produção cultural. Em 1810, com os livros advindos da Biblioteca Real de Bragança ou Biblioteca Del Rei, criou-se a Biblioteca Nacional. E em 1814, já com um número grande de obras, a Biblioteca Nacional passou a ter caráter público e assim se tornou ponto de encontro de escritores, entre tantos, Lima Barreto.

Já no fim desse século, a cidade do Rio de Janeiro recebeu duas grandes livrarias: Universal e Laemmert. Tem-se notícia de que em 1875 a Universal publicou o Almanack, uma obra nascida de uma modesta Folhinha Literária que datava de 1839. Obras literárias importantes produzidas pelos poetas brasileiros desde o início da colonização e estudos acadêmicos, por exemplo, *Navegação Interior do Brasil* e *Estudos de Literatura Contemporânea*, foram publicados pela Universal. As livrarias, que eram responsáveis pela venda e pela publicação das obras, tiveram importância relevante nessa época, já que, além de serem ponto de

⁷ Valeram-se também dos gêneros diálogos, das epopeias e da meditação pedagógica. Já no século XVII, a literatura brasileira apresenta-se mais agressiva, reportando aos modelos da cultura espanhola na produção de arte designada como estética barroca, demonstrando dessa forma uma oposição à metrópole. De 1580 a 1640, também não houve literatura portuguesa, porque Portugal estava sob o domínio espanhol.

encontro para discussão das polêmicas políticas, filosóficas e estéticas que se acirravam entre os seus frequentadores, foram também a forma de divulgação do pensamento do povo brasileiro, das estéticas literárias que repercutiam da Europa inspirando os escritores.

A literatura brasileira foi promovida e divulgada pela classe dos livreiros, quase sempre estrangeiros, que viam na colônia uma forma de enriquecer sem fazer grande esforço. Havia aqui mão-de-obra barata, público carente de cultura, de literatura e, por consequência, autores desejosos de se fazerem conhecer pelo registro de suas idéias. Valeram-se dessas livrarias autores hoje consagrados como José de Alencar, Joaquim Manuel de Macedo, Graça Aranha, Álvares de Azevedo, Arthur de Azevedo, Bernardo Guimarães, Paulo Barreto, José Veríssimo, Machado de Assis. E muitos deles, além de escritores, foram tradutores e revisores de obras clássicas como as de Honoré de Balzac, Valter Scott, Charles Dickens, Alexandre Dumas, Oscar Wilde.

Em meados do século XIX, a capital paulista entrou no circuito de produção literária em torno da Faculdade de Direito, que reunia aproximadamente 250 alunos e tinha grande influência na produção cultural da cidade. Nessa época, a livraria Garraux publicou todo tipo de literatura. Entrou no circuito também a Editora Saraiva, com a publicação de obras destinadas ao público infantil. Com Francisco Alves, proprietário da livraria Clássica, o mercado de livros didáticos se expandiu. Na segunda e terceira décadas do século XIX, ocorreu uma reforma urbana de influência europeia, aconteceu a reurbanização da cidade paulista, a edificação da Catedral, a reforma da Praça da Sé, a construção do Teatro Municipal, tudo isso, devido às exportações. São Paulo começava a crescer vertiginosamente: a produção cafeeira acelerava a industrialização, a primeira guerra mundial acirrava o crescimento da cidade, uma vez que deixava de importar e, assim, precisava se autogerir.

Esse contexto político contribuiu para a expansão do mercado editorial. Aproveitando-se dele, entrou no mercado editorial uma das figuras mais solenes da literatura brasileira, consagrada como o criador do livro no Brasil: Monteiro Lobato. Ele firmou-se no ramo da literatura, como escritor e como editor. Venceu os desafios advindos do pós-guerra. Envolveu-se na produção da literatura brasileira, mas não favoreceu muito aos nossos escritores.

Os poetas que estavam inseridos no movimento de 20 tiveram que pagar pela publicação de seus textos. Apesar de eles serem de classe abastada, não tinham dinheiro para financiar as

suas obras em forma de livro. Tal fato leva-os a publicarem seus textos em revistas, cuja tiragem era baixa; contudo, provocavam muita agitação na sociedade⁸.

Nos séculos XIX e XX, muitos fatores, sobretudo políticos, influenciaram na produção literária, contribuindo para se relegar a literatura um caráter de estudos sociológicos. Segundo Fischer (2008: 19), esse fato dá à produção literária mais uma prerrogativa: além de narrativa ficcional, tem uma “espécie de missão função: dizer como o Brasil funciona, muito mais que os estudos sociais, que demoraram a chegar por aqui”. Isso fica comprovado na leitura dos nossos romances românticos, nos quais muitos escritores narraram os conflitos, os valores, os ideais da sociedade brasileira do século XVIII⁹. Com o romance realista, ainda no século XIX, temos também relatos crus, em doses descomunais, numa tentativa de retratar de forma absoluta os valores sociais e o modo de desenvolvimento do nosso país: a constituição das cidades e a degenerescência dos valores humanos, os conflitos entre o urbano e o rural, entre os valores políticos e os religiosos.

Dessa forma, a literatura pode ser considerada uma forma de registro de uma cultura e sua leitura enriquece o leitor nos mais diversos aspectos. Na segunda metade do século XX, temos um crescimento nos gêneros literários e, no presente, essas formas literárias se misturam, se transmutam, em decorrência do avanço tecnológico que facilita a propagação das escrituras. Assim como Candido, Perrone-Moisés (2000: 345) advoga que a literatura no Brasil “como

⁸ Assim como Euclides da Cunha teve que pagar para que sua obra *Os sertões* fosse publicada pela primeira vez, tendo o apoio de uma editora somente na segunda edição, Machado, apesar de já estar consagrado como um dos maiores escritores da literatura brasileira, também vendeu os direitos autorais da sua produção literária a um preço insignificante, os modernistas da década de 20 tiveram que autogerir sua produção, publicada em revista, para a qual não encontraram assinantes. Esses fatos situados em épocas diferentes confirmam que no Brasil, assim como aconteceu no mundo, a arte literária não foi muito valorizada. Primava-se pela publicação de textos que versavam acerca de política, filosofia, tratados científicos.

⁹ Por exemplo, José de Alencar em *Senhora*, narra um conflito social destacando o papel da mulher, em *Lucíola*, dá destaque ao problema da prostituição que já se aviltava a nossa sociedade. Ainda em José de Alencar, observamos relatos da evolução do nacionalismo no espírito do povo brasileiro, por exemplo, em *O guarani* e *Iracema*. Em *A viúvinha*, podemos observar o relato comportamental de uma sociedade urbana, seus valores e suas atitudes diante de ideologias vigentes, assim como em *Inocência*, Visconde de Taunay apresenta-nos os valores e os conflitos presentes naquela época no sertão mineiro. Em *O mulato* e *O cortiço*, ambos de Aluísio de Azevedo, observa-se o relato das condutas negativas do ser humano e o processo de urbanização do país. Mais adiante, temos, em *Os sertões* de Euclides da Cunha, o relato de um dos conflitos políticos mais marcantes para a nossa história: o conflito entre o urbano e o rural, entre a fé e a política. Em *Vidas Secas* de Graciliano Ramos, temos o relato de um problema social que assola o país: a seca e suas conseqüências.

atividade autônoma, data do século XVIII. Como instituição e matéria de ensino, ela alcança o auge de seu prestígio no período que vai do século XIX até meados do século XX”. Essa importância decorreu, nesses séculos, da supervalorização das culturas e da escrita. Esta última como registro e resgate daquelas.

No século XXI, A literatura apresenta um caráter multicultural, porque dialoga com as várias áreas do conhecimento e com as várias tecnologias, transcendendo o limite da palavra poética. Sobretudo, apresenta, em decorrência desse multiculturalismo, uma perspectiva universalizante jamais vivida antes; leva-nos a pensar e repensar a nossa condição humana; ela abarca e desenvolve no homem um papel existencialista, numa perspectiva mais filosófica e menos historicista. Contudo, devido à tradição que continua validando o que pautou os estudos literários, a partir do século XIX e do conhecimento dessa área nas escolas é que se vê a necessidade de redimensionamento dos estudos literários no século XXI.

2.5. Aspectos legais da literatura no Brasil

2.5.1. Respaldo legal

Para discutir o trânsito da literatura na escola hoje, é necessário estudar os Parâmetros Curriculares Nacionais. Assim, é preciso compreender também como se deu o ensino de literatura antes da reforma proposta nesse documento. Desde a colonização, com os jesuítas, já havia uma preocupação com o ensino dessa área do conhecimento. Sabe-se que, naquela época, privilegiava-se, nas instituições de ensino, a retórica; o ensino da literatura era voltado para a imitação da cultura greco-latina com o fim de reproduzir o discurso da classe dominante. O estudo e o conhecimento de uma cultura tradicional, a exemplo da greco-latina, sempre deu ao homem status; por essa vaidade, ele se esquecia da realidade de sua cultura voltando-se para a alheia e, muitas vezes, distante tanto geográfica quanto historicamente.

No século XVIII, aconteceram, sob influência dos ideais iluministas, movimentos para a valorização do ensino voltado para a cultura nacional, especificamente para a valorização da nossa literatura. Em 1759, o ensino passou a ser responsabilidade do Estado, assim a igreja não mais administrava o ensino no Brasil nem legislava acerca dele; mas, ainda assim, deixou como herança, pela tradição secular, a cultura do que ensinar e como ensinar. A partir dessa época, começou um processo de produção intelectual voltado para as instituições governamentais, para as ideologias dominantes. Não que isso fosse diferente com domínio

clerical, mas percebe-se que ocorreu, progressivamente – ao longo dos séculos – uma desumanização do sujeito, uma vez que essa mudança deu início a uma valorização, dentro das instituições de ensino, do cultivo da força de trabalho, do ensino voltado para as técnicas e produção de riquezas. Houve muitas reformas no ensino a partir do século XIX. Foram dez¹⁰ de 1859 até 1971.

A partir da segunda metade do século passado, com a lei 5692/71, ocorreu uma pseudo-universalização da educação: as classes populares passaram a ter acesso às escolas públicas, mas não tiveram acesso à cultura e à produção dela. A mudança foi muito mais quantitativa do que qualitativa.

Os menos favorecidos, quando inseridos no ambiente escolar, tornavam-se apenas recebedores passivos do conhecimento que era produzido pelas elites e que antes era de conhecimento exclusivo delas. Não ocorreu um processo de inclusão das classes populares na cultura elitizada, muito menos houve assimilação e valorização das novas culturas no horizonte de estudo e, por conseguinte, na cultura dita privilegiada. Assim, as instituições de ensino tornaram-se sobremaneira eficazes no papel de aparelhos ideológicos do Estado. Por isso, é válido denominar essa prática de pseudo-universalização da educação, porque é enganosa e alienadora, até mais que antes, porque se diz para todos, contudo atende, cada vez mais, às ideologias de um grupo minoritário e, ainda assim, dominante.

Nesse contexto, o ensino de língua, devido aos objetivos políticos e desenvolvimentistas, passou a ter fins mais práticos. A literatura apresentava-se como enleio aos estudantes, levando-os a pensarem que a estudavam de fato, quando, na verdade, era utilizada para fins de estudos gramaticais e exercícios de interpretação imediata, para análises estruturais dos gêneros realizadas de forma fragmentada, superficial e acriticamente. Essa prática contribuiu significativamente para o distanciamento do leitor da literatura e para a desvalorização desta por parte dele.

Houve, nesse momento, em decorrência da visão profissionalizante, uma tripartição do ensino de letras: língua portuguesa, a literatura brasileira e as técnicas de redação. A primeira

¹⁰ Já que nos interessa neste momento a análise dos PCNs, abordaremos neste trabalho uma leitura mais atenta às últimas décadas da legislação quanto ao ensino de literatura.

privilegiava o ensino centrado nas regras gramaticais e na nomenclatura, como se a assimilação desse tipo de conhecimento pudesse dar condição de se desenvolver alguma competência lingüística para e no estudante. Pelo contrário, causava ainda mais a rejeição dos aprendizes, porque os textos propostos para enfadonhas análises gramaticais eram muito distantes do seu horizonte de linguagem. Os textos usados geralmente eram fragmentos de clássicos da literatura que não lhes faziam sentido algum. Não que eles não fossem capazes de compreendê-los, mas isso ocorria por outros fatores: primeiro, pela fragmentação, segundo, devido ao fato de os estudantes não se situarem no contexto do texto e nem terem conhecimento lingüístico condizente à altura do texto, além de não terem informação biográfica dos autores, exigências comuns para a compreensão e interpretação do texto.

A segunda disciplina era estudada geralmente do ponto de vista historiográfico e político, privilegiando o biografismo do autor; apresentavam-se, como já foi dito, recortes de textos clássicos, estudavam-se a vida do autor e o contexto histórico do autor/obra e propunha-se uma exegese para o texto baseada quase sempre na busca das intenções do autor. Essa estratégia acontecia de forma viciosa, uma vez que os estudantes não tinham acesso à obra completa, fato que prejudica a compreensão do texto. Geralmente os fragmentos escolhidos atendiam à formação de uma ideologia ou ao seu reforço; dessa forma obscurecia a visão crítica. Além disso, realizavam-se análises dos enredos dos textos, tentando verificar uma estrutura comum a todos e, a partir disso, classificá-los quanto à “escola” a que pertenciam. A terceira disciplina propunha-se a desenvolver a habilidade da escrita¹¹.

Essas disciplinas geralmente eram ministradas por professores diferentes, os quais agiam solitariamente, como se cada competência que se propusesse a desenvolver não compusesse uma habilidade para o desenvolvimento de outra. O conhecimento era concebido de forma estanque, como se não houvesse interrelação entre os saberes que compõem a cultura. Por exemplo: compreender as estruturas gramaticais da língua, aprender a escrever e aprender a interpretar os textos literários constituíam atividades escolares distintas, como se não fossem práticas concomitantes e interdependentes.

¹¹ Acerca desse assunto não nos ateremos porque não é foco do nosso trabalho; contudo, vale ressaltar que, no letramento, tanto a prática da leitura quanto a prática da escrita são importantes, haja vista que é por meio delas que o sujeito letrado atua no mundo.

2.5.2. Lei de Diretrizes e Bases e Parâmetros Curriculares Nacionais

Em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – lei 9394/96 que regulamenta o ensino brasileiro –, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional propugna pela obrigatoriedade e a gratuidade da educação básica centrada nos “princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”; afirma que esse nível de educação tem por finalidade “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (PCNEM, 2002: 39). A partir dessa inspiração, reza ainda que o ensino pode acontecer tanto em escolas públicas quanto em particulares. O ensino deve primar pela igualdade, pela liberdade nas formas de aprendizagem, pesquisa e divulgação do conhecimento; pelo respeito ao pluralismo e pelas diversas concepções pedagógicas, pela tolerância, pela valorização das experiências extraescolares e pela vinculação das atividades escolares às práticas sociais e ao trabalho.

De acordo com os artigos 35 e 36 da Seção IV da referida lei, o Ensino Médio – etapa final da educação básica – deve promover o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; a preparação para o trabalho e para o exercício da cidadania; o aprimoramento do estudante enquanto ser humano, incluindo a sua formação ética, autônoma, intelectual. Nesse quesito a literatura pode ser uma ferramenta poderosa. Para tanto, as metodologias adotadas devem estimular a iniciativa dos estudantes para que eles compreendam o significado da ciência, das letras e das artes, da história da sociedade e reconheçam “a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.” (PCNEM, 2002: 46)

Para compreendermos os PCNs, faz-se necessário refletir acerca do significado da palavra parâmetro. Segundo Houaiss, “é a variável para a qual se fixa ou à qual se atribui um valor e por seu intermédio se definem outros valores ou funções num dado sistema ou caso”. Pelo conceito apresentado, verifica-se que o documento não fixa conteúdos, apenas indica parâmetros, ou seja, modelos que podem ser seguidos de acordo com o contexto de cada unidade escolar. Ao aplicar esse conceito à educação, reconhece-se que a proposta nos PCNs é apontar quais competências devem ser desenvolvidas, tomadas como habilidades gerais que

todos os seres humanos, em qualquer época, lugar – em cada cultura – possuem ou podem desenvolver.

Isso significa que os PCNs são as variáveis pelas quais toda instituição de ensino ou organismo educacional devem se orientar para se atingirem objetivos de ordem geral. Os PCNs não são leis fixas, imutáveis, que devem ser cumpridas à risca. Logo, pode-se compreender por que esse documento é chamado de parâmetro e não de grade curricular, como se tinha anteriormente. Percebe-se que a regulamentação estabelecida por esse documento é de caráter geral e flexível; os caminhos a serem seguidos pelos profissionais da educação devem ser construídos com autonomia e com consciência política e, sobretudo, valorizando os aspectos culturais de cada contexto social com liberdade e responsabilidade nas escolhas dos métodos, das estratégias e também dos conhecimentos que se desejam privilegiar.

Os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio – PCNEM apresentam a reforma curricular e a organização desse nível de ensino, assim:

O ensino médio deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva (PCNEM, 2002: 29).

A partir desse ponto de vista, a nova proposta curricular, segundo os PCNEM, prima pelo desenvolvimento das quatro premissas, apontadas, pela Unesco, como eixos essenciais na construção da educação atual: o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver e o aprender a ser. Cada aprendizagem relacionada garante a possibilidade de outra desenvolver-se. Por exemplo, o aprender a conhecer garante o aprender a aprender. O aprender a fazer proporciona o aprender a viver, que consiste na interrelação entre os seres humanos. O aprender a ser e a viver decorre das outras aprendizagens. Logo, pode-se concluir que a construção do conhecimento, na perspectiva dos documentos oficiais, deve acontecer de forma abrangente, integrada e integral, considerando o sujeito em todos os seus aspectos: intelectual, físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico, afetivo.

Expandindo a filosofia da Lei de Diretrizes e Bases, a implantação dos PCNs, organizou e distribuiu o conhecimento em três grandes áreas: linguagens, seus códigos e suas tecnologias; ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias.

Os PCNEM ressaltam

que uma base curricular nacional organizada por áreas de conhecimento não implica a desconsideração e o esvaziamento dos conteúdos, mas a seleção e a integração dos que são válidos para o desenvolvimento pessoal e para o incremento da participação social. Essa concepção de ensino não elimina o ensino de conteúdos específicos, mas considera que os mesmos devem fazer parte de um processo global com várias dimensões articuladas (PCNEM, 2002: 32).

Com o propósito de abolir a visão anterior acerca dos conteúdos ensinados na escola, em que cada disciplina é estanque de outra, e reforçar a idéia de que adquirir conhecimentos é um processo que explora todas as áreas do saber e todas as estruturas da formação humana concomitantemente, a LDB determina a criação das três grandes áreas do conhecimento, o que passa a ser “obrigatório são os conhecimentos que estas disciplinas recortam e as competências e habilidades a eles relacionadas”. (PCNEM, 2002: 32), os quais devem ser trabalhados de forma interdisciplinar e transversalmente.

Para garantir o desenvolvimento do estudante de forma global, a divisão do ensino por disciplinas não mais se justifica uma vez que se deve privilegiar o ensino contextualizado e interdisciplinar.

O desenvolvimento pessoal permeia a concepção dos componentes científicos, tecnológicos, socioculturais e de linguagens. O conceito de ciências está presente nos demais componentes bem como a concepção de que a produção do conhecimento é situada sócio, cultural, econômica e politicamente, no espaço e no tempo (ibidem: 32).

A interdisciplinaridade diz respeito às correlações existentes entre duas ou mais disciplinas ou ramos do conhecimento; a contextualização se refere à forma de interrelação de circunstâncias que acompanham um fato ou situação, os casos concretos pelos quais o sujeito constitui e compreende a realidade.

Para significar acerca do mundo, tem-se de considerar que “o conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido. Para ter sentido, a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se enuncia” (Morin, 2000: 36). E o contexto é a própria realidade em que se insere o ser humano.

De acordo com os PCNs, o profissional da educação, valendo-se da interdisciplinaridade, ou seja, de conhecimento de várias disciplinas, deverá desenvolver estratégias para que o estudante possa resolver problemas concretos, contextualizando-os na vida prática, fazendo com que o conhecimento acionado e articulado seja significativo para a compreensão de fenômenos sociais e, sobretudo, que essa prática contribua para o seu crescimento individual, tornando-o um ser que tem capacidade para realizar, resolver ou apreciar determinados problemas, ou seja, desenvolvendo competências, as quais se relacionam à faculdade que o ser humano tem de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos – como saberes, habilidades e informações – para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações.

A organização curricular por áreas, e a concepção transdisciplinar e matricial como articulação das linguagens, das ciências naturais e humanas e das tecnologias, contribui gradativamente para superar a visão compartimentada e estanque que se tem dos conhecimentos. Por meio da interdisciplinaridade, pode-se recorrer a saberes úteis e utilizáveis nos contextos do aprendiz, buscando, sobretudo, “responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos” (PCNEM, 2002: 350). A prática interdisciplinar deve ser compreendida como um instrumento porque, numa perspectiva relacional, pode-se estabelecer “interconexões e passagens entre os conhecimentos através de relações de complementaridade, convergência ou divergência”. (ibidem: 35)

Dessa forma, a literatura deixa de ser uma disciplina estanque e, integrada à área de códigos de linguagens – uma vez que sua matéria prima é a própria linguagem – passa a ser um recurso auxiliar para que o estudante possa reconhecer-se como pessoa humana e o porquê de sua existência no mundo. No contexto dos PCNs, pode se compreender que a leitura da literatura seja o meio pelo qual o sujeito possa atingir habilidades e competências relacionadas à compreensão de si mesmo, como ser individual, social e à crítica da própria existência. Vale ressaltar que, nos PCNEM, sequer aparece a palavra literatura a qual fica inserida entre “outras linguagens”, numa breve alusão artística.

Um problema registrado a partir dos PCNs, em pesquisa realizada para tese de doutorado¹², foi a preocupação dos profissionais da educação em perderem seus empregos, já que, com a reforma interpretada literalmente, pensou-se num profissional para cada área e não para cada disciplina. Para dirimir essa idéia, os parâmetros discriminaram as habilidades e as competências de cada etapa do ensino, ficando a cargo da escola, a partir do seu projeto pedagógico, estabelecer os conteúdos, as estratégias, as competências e habilidades que se desenvolveriam por meio de trabalhos interdisciplinares e contextualizados, em cada etapa e série do ensino, fazendo nascer, dessa forma, uma nova pedagogia: a dos projetos.

E onde ficam os conteúdos vistos pela literatura? Era a pergunta que angustiava os docentes da área. Os conteúdos existem como forma de compreensão do mundo e podem ser explorados por qualquer professor. Entendemos que a literatura, centrada na linguagem, que é um recurso transdisciplinar, por seu caráter altamente ideológico cultural, antropológico, histórico etc., pode e deve ser trabalhada por e em qualquer outra disciplina, além da língua portuguesa. Talvez essa fala pareça ingênua, utópica, por que qual professor se atreveria a falar da poesia de Gregório de Matos, ou dos romances urbanos de Machado de Assis, senão o de português que fora preparado para isso?

É fato: para falar sobre literatura, não precisa ser especialista, pós-graduado em Letras. Contudo, para mediar o trabalho com leitura literária, precisa ser especialista sim: ter sensibilidade; precisa saber reconhecer, entender e interpretar os símbolos mais ricos que se constituem a partir da linguagem. E isso está nas competências e habilidades determinadas pelos PCNEM, de forma bem sutil. Não se lê, como objetivos ou habilidades, trabalhar os períodos históricos da literatura, não se lê trabalhar vida do autor, não se lê trabalhar características da obra machadiana, drummoniana, alencariana etc., tampouco se lê quais estilos devem ser abordados e interpretados, na escola, pelos e com os alunos.

Pode-se compreender, pela leitura cuidadosa dos PCNs, que a literatura não é mais um fim em si mesma; é, sim, um meio de estudar o homem, as culturas em sua diversidade; um meio de se compreender, pela linguagem criativa, os valores, a conduta ética do homem e suas

¹² Informação retirada da tese de doutorado *O texto, o contexto e o pretexto. Ensino de literatura após a reforma do Ensino Médio* de Ana Beatriz Cabral defendida em fevereiro de 2008 no Centro de Educação e Ciências Humanas do programa de pós-graduação em Educação na Universidade Federal de São Carlos UFSC – São Paulo.

relações com o outro e com outras culturas. A leitura literária leva a reconhecer a influência de uma cultura em relação a outra, os conflitos humanos, a própria existência e a prática cidadã.

Contudo, ao formular as habilidades que apontam como objetivo “confrontar de opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal”; “analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção, recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação das ideias e escolhas, tecnologias disponíveis).”; “recuperar, pelo estudo literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo-temporal e espacial” os PCNEM (2002: 145) podem levar docentes à repetição de práticas tradicionais no ensino de literatura. O problema é que o mundo pragmático desenvolve em nós tamanha objetividade, que somos incapazes de perceber que se pode fazer um trabalho belíssimo com a literatura valendo-se dela como recurso para a construção do conhecimento. Contudo, para isso, exige-se tempo para leitura e para a elaboração de projetos.

A impressão que se tem é que os elaboradores da Lei de Diretrizes e Bases selecionaram aquilo que era mais essencial enquanto competências e habilidades e apresentaram de forma a contemplar todas as disciplinas, ou seja, nos PCNEM, há parâmetros para que o professor possa guiar o seu trabalho, construir seus projetos e orientações de que os conteúdos a serem aplicados em sala de aula devem ser trabalhados a partir da necessidade de cada grupo.

A literatura se faz presente como recurso, se compreendermos as habilidades propostas e tomarmos como pressupostas as ideias de que as práticas pedagógicas variam de tempo em tempo. A partir delas, docentes privilegiam aspectos políticos, intelectuais e, sobretudo, pedagógicos, de acordo com os interesses e com as ideologias em voga. Houve períodos em que, explicitamente, privilegiavam-se interesses políticos, a exemplo: as práticas pedagógicas aplicadas, a partir da década de 60, atendiam a interesse da classe política, a qual visava ao crescimento nacional acima de qualquer outro interesse. Hoje, com a disseminação das teorias relacionadas à área das humanidades: psicologia, sociologia etc., há uma grande ênfase no estudo de práticas pedagógicas e estratégias de ensino.

Para compreendermos melhor as estratégias para o ensino de literatura na atualidade, faremos uma breve análise dos documentos oficiais que rezam acerca dessa área do conhecimento: as Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

2.5.3. Orientações Curriculares para o Ensino Médio em Literatura

Para discutir as ideias que se apresentam no documento oficial Orientações Curriculares para o Ensino Médio, uma reflexão acerca da palavra “orientação” – assim como realizamos no subitem anterior quando discutimos o sentido da palavra “parâmetros” – faz-se necessária. Orientação, segundo Houaiss, consiste no “modelo que inspira uma pessoa; diretriz; guia, prescrição na maneira de organizar-se algo, modelo pelo qual devem executar-se tarefas.” Tomando tanto o conceito de orientação quanto o de parâmetros, pode-se observar, no discurso oficial, uma natureza flexível. Nada é imposto com rigidez. O papel dos PCNs e das OCMs é apresentar parâmetros e orientar o professor no caminho pedagógico em que ele deve prosseguir.

As orientações apresentadas no documento oficial ao qual nos referimos acima apresentam uma reflexão bastante proveitosa no sentido de revelar que o ensino da literatura, pela forma tradicional, privilegiando os aspectos historiográficos, o contexto histórico, a vida do autor ou as características estruturais do texto, a análise das formas dos poemas, dos romances etc., não contribui para despertar o desejo de aprender literatura. Fica claro pelo documento que o ensino da Literatura deve despertar aquilo que Barthes chama de fruição pelo prazer do texto, mas que este sentimento nasça a partir da recepção das obras literárias.

Para tanto, as práticas pedagógicas devem sair do eixo das análises, passar pelo eixo da crítica e partir para o eixo do prazer. Para assim se concretizar, os professores devem buscar metodologias dialógicas que explorem a leitura e que atendam, a princípio, às necessidades específicas do seu nicho social.

Os documentos oficiais destacam a ideia de que o ensino da literatura deve partir da prática da recepção, seja ela de textos canônicos seja de textos populares, privilegiando sempre leituras pelo prazer ou pela fruição, as quais, para Barthes, apresentam diferenças. Na parte inicial do documento, é feita uma reflexão acerca da condição da literatura na sociedade atual e apresenta-se um questionamento “para que se ensina literatura?”. Em linguagem bem simples,

a reflexão é satisfatória, porque convence o professor de que é importante mudar de postura em relação a sua prática pedagógica.

Anteriormente, o ensino da literatura se justificava por uma questão cultural: a burguesia, que estava em plena ascensão durante o período de industrialização e mercantilização, para revelar conhecimento e se destacar como classe detidora do conhecimento, julgava essa área do conhecimento de suma importância. O conhecimento na área da literatura era importante e uma forma de distinção de classes. A busca por esse conhecimento podia se realizar pela leitura dos clássicos ou pela demonstração de que se tinha estudado esses clássicos. E o ensino, realizado seja pela linha sociológica, historiográfica, seja pela linha biográfica, atingia os objetivos dessa classe que, de uma forma ou outra, contribuiu para determinar os caminhos da cultura nas sociedades modernas.

No mundo pós-moderno¹³, em que o sujeito se revela muito mais fragmentado do que individuado, a reflexão acerca do ensino de literatura faz-se primordial, uma vez que pela literatura pode-se atingir a humanização do estudante que se revela automatizado diante da parafernália tecnológica. Não temos objeção alguma contra a tecnologia, desde que a tenhamos como recurso e não sejamos escravos dela, muito menos nos tornemos objetos de uso social tanto quanto ela é. O ensino da literatura está a serviço da sociedade,

como meio de educação pela 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 (OCM, 2008: 52-3).

Para despertar uma nova consciência no docente e orientá-lo, as autoras do documento¹⁴ apresentam um esboço teórico acerca das reflexões que se tem realizado atualmente nos grandes círculos de estudos universitários, incluindo o conceito de letramento e fruição

¹³ Segundo Vieira (2007), o termo pós-modernidade ou modernidade tardia se caracteriza pelas novas práticas sociais em decorrência do processo de globalização e tecnologia que o homem vive. Neste estudo adotamos tal conceito e, sempre que usarmos a expressão, esse é o sentido que estará subjacente.

¹⁴ REZENDE, Neide Luzia. MACHADO, Maria Zélia Versiani. FREDERICO, Enid Yatsuda.

estética, uma vez que esta é o caminho pelo qual o leitor deve passar para atingir aquele. Segundo Magda Soares (2004: 47), “o letramento é a condição ou estado de quem não apenas sabe ler, escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita.” E segundo as Orientações Curriculares pode-se chegar ao letramento pela fruição do texto. “O prazer estético é, então, compreendido aqui como conhecimento, participação e fruição” (OCM, 2008: 55).

A leitura literária possibilita a troca de significados, a ampliação de horizontes, o questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade, a reflexão, enfim, é a construção de um conhecimento diferente do científico, edificado pelo passo a passo do método recepcional. Considerando a perspectiva recepcional, o documento oficial reflete sobre o cuidado que se deve ter quanto aos excessos: o ensino da literatura não deve se centrar somente em análises de obras partindo do ponto de vista historicista e biográfico, tampouco reconhecer qualquer interpretação do leitor como a correta, já que essa perspectiva teórica dita o respeito pelo horizonte de leitura do estudante, mas dentro dos limites do texto. Assim, deve-se buscar o meio-termo, evitando os extremismos.

Depois de apresentar uma reflexão acerca da importância da Literatura na formação do indivíduo e expor alguns conceitos importantes como fruição estética, letramento, o documento Orientações Curriculares para o Ensino Médio em Literatura ressalta a importância do leitor e do professor mediador, partícipes importantes e centrais para o desenvolvimento de novas metodologias de ensino de literatura¹⁵.

O documento registra ainda a diferença que existe no tratamento dado ao ensino da Literatura nos diversos segmentos da educação básica: Ensino Fundamental – séries iniciais e séries finais – e Ensino Médio. No Ensino Fundamental, devido ao interesse e identificação com público escolar, as práticas pedagógicas exploram aspectos lúdicos e as escolhas das obras são relativamente mais democráticas. Não existe ainda uma cobrança de um organismo avaliador no sentido de se determinar o que se deve ler: qual obra canônica será cobrada nos processos

¹⁵ No sentido de se alcançar o que preconizam as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, proporemos as oficinas temáticas de leitura literária, que é objetivo principal dessa pesquisa; uma vez que se observa que teorias existem e muitas, inclusive na forma de lei. O que é necessário e urgente é apoiar o professor na prática mediadora para que ele possa, com segurança, mudar a metodologia de trabalho e atingir o estudante, tornando-o um leitor de textos literários e, conseqüentemente, um cidadão mais crítico e sensível.

avaliativos. No Ensino Médio, observa-se que as escolhas das obras literárias e as formas de se ensinar a literatura estão sobremaneira vinculadas a mecanismos de avaliação como os vestibulares, aos programas de avaliação seriada e ao Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, privilegiando a teoria e excetuando a leitura quase sempre.

A prática de ensino em relação à leitura literária tem sido desconsiderar a leitura propriamente e privilegiar atividades de metaleitura, ou seja, a de estudo do texto (ainda que a leitura não tenha ocorrido), aspectos da história literária, características do estilo, etc., deixando em segundo plano a leitura do texto literário, substituindo-o por simulacros (resumos, paráfrases, filmes baseados nas obras, adaptações) ou simplesmente ignorando-o (OCM, 2008: 70).

O documento ressalta a ruptura entre as formas de ensinar nos dois segmentos, já que, se um é sequência do outro, as práticas pedagógicas devem ocorrer de uma forma progressiva e complementar, fazendo com que o leitor-estudante reconheça a necessidade de estudar Literatura, sinta a falta dela para o seu crescimento em todos aspectos da vida, sobretudo, no individual. É preciso encontrar uma solução, porque, no Ensino Fundamental, muitas vezes o ensino da Literatura é tão lúdico que chega a ser confundido com brincadeira, conteúdo de pouca seriedade. E, no Ensino Médio, os professores tentam impor à disciplina uma austeridade que não lhe cabe e que, quase sempre, espanta e distancia o leitor, principalmente quando se aplicam atividades de metaleitura na tentativa de dar à disciplina a importância devida. Contudo, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio em Literatura ressaltam a importância de se promover a leitura, de se cativar o leitor: tanto o leitor vítima quanto o crítico¹⁶.

O grande problema é como realizar a proeza de conquistar o estudante para a leitura do texto literário já que ele – o leitor – vem de uma tradição de leitura ficcional, muitas vezes, descompromissada com a crítica e com a fruição estética, cujo objetivo atende a interesse imediato, por isso pede um consumo rápido e intenso, assim como é a fase da adolescência. Nesse período, todas as experiências e sentimentos parecem breves e descartáveis, inclusive, o

¹⁶ Designações apresentadas por Umberto Eco (1971) para classificar as maneiras como o leitor se envolve com o texto; o leitor vítima interessa pelo que o texto conta e o crítico interessa-se pelo como o texto conta, papéis que podem ser simultâneos ou não.

horizonte de experiência e de expectativas e isso deve ser considerado para se promover a conquista do adolescente com vistas à leitura do texto literário.

E, considerando a tamanha importância do professor, na condição de mediador de leitura, o documento finaliza apresentando essas reflexões acerca do professor e o tempo, e do leitor e o espaço. O papel do professor é de extrema responsabilidade, porque, na mesma medida em que deve buscar leituras agradáveis, cativantes, sobretudo no sentido da fruição estética, deve atender às exigências curriculares. Com isso deve propor textos legitimados pelo sistema; trabalhar com obras de diversos gêneros, para que o leitor perceba as várias possibilidades de interação e inserção do sujeito no mundo das letras; explorar obras de vários estilos de época para que se possa construir um esquema cognitivo organizado das obras e dos autores mesmo que não seja cronológico tal qual se realiza na atualidade.

Além de ser leitor por excelência, mediador de leitura, selecionador de obras, elaborador e proponente de projetos, cabe ao professor de literatura ser um conhecedor das teorias que versam acerca do assunto, pois a associação desses aspectos dará a ele condições de trabalhar, com o devido manejo, a leitura literária, explorando todos os conhecimentos de forma sistemática e gradativa, mas, acima de tudo, de forma prazerosa.

Observa-se que é atribuição demais para pouco tempo de hora/aula, principalmente quando se opta por trabalhar todos esses aspectos a partir da leitura. Tudo atrasa mais ainda quando se propõe a trabalhar com a pedagogia dos projetos tendo, como ponto de partida, o horizonte de expectativas e de experiências do leitor. Parece-nos que o professor está inserido num sistema que o cerceia por todos os lados e não lhe dá condições de fazer um trabalho que, todos nós sabemos, ele é capaz de realizar.

3. Literatura: concepção e função

Na floresta encantada da linguagem, os poetas entram expressamente para se perder, se embriagar de extravio, buscando as encruzilhadas de significação, os ecos imprevistos, os encontros estranhos, não temem os desvios, nem as surpresas, nem as trevas.

Paul Valéry

Palavra derivada do latim *litteratura/littera* abarca, entre outros sinônimos, o sentido de escritura, instrução, saber, arte de escrever. Tal explicação justifica o fato de que toda a produção científica e filosófica sobre um assunto específico produzida pelo homem foi, sobretudo no passado, e ainda é, considerada literatura. Somente a partir do século XIX, com a ascensão da classe burguesa e com a afirmação do romance como gênero, a palavra literatura apresenta nova denotação.

Muito se discute acerca do que é literatura. Na época clássica, os gregos denominavam de arte poética os textos escritos em versos – épico e drama – que, segundo eles, eram representação da vida. Esses gêneros, com o tempo, foram se transformando e assumindo uma linguagem prosaica e burguesa até se constituírem novos gêneros tais como as novelas de cavalaria, depois o romance. Assim, verso passou a ser domínio da lírica, que era considerada, pelos gregos, como arte menor, uma vez que não era representação do mundo; mas, sim expressão de uma subjetividade.

No século XIX, a palavra literatura abarcou toda a produção ficcional e imaginativa. Contudo, segundo Eagleton (2006), essas características não são o bastante para se determinar que um texto seja literário, porque assim estaríamos excluindo, da literatura, a história, a filosofia e as ciências naturais, os quais não deixam de se explorar certa linguagem imaginativa. Considerando que os relatos de fatos históricos expressem um ponto de vista, assim também podem se ligar à imaginação e à ficção. Mesmo sendo textos de caráter lógico, tanto a filosofia quanto os textos das ciências naturais podem explorar uma linguagem criativa.

Alguns teóricos formalistas ainda afirmam que a literatura seja o texto construído a partir da peculiaridade do estilo, do desvio do uso padrão da língua (em termos sintáticos, morfológicos ou fonológicos) ou de qualquer outro recurso, cujo objetivo seja chamar a

atenção do leitor para algum aspecto daquela, causando-lhe estranhamento. O que é refutável também, já que as peculiaridades de um texto que levam ao estranhamento são características determinadas pelos contextos. O que provoca esse sentimento em uma sociedade não necessariamente causa em outra. Dessa maneira, pode-se afirmar que a concepção de literatura apresenta um caráter valorativo e altamente ideológico. Tanto a forma quanto o conteúdo importam na construção do texto literário, pois é esse conjunto que revela as opiniões do homem ou de uma sociedade sobre assuntos de caráter universal e particular, concomitantemente.

Oriunda também dos gregos, a discussão acerca da função da literatura revela-se conflituosa até hoje. Apresenta, de acordo com o momento político e ideológico, diferentes axiomas. O mais antigo deles, que perdurou, fortemente, por toda a era clássica, chegando até aos textos modernos, está na função catártica, apregoada por Aristóteles. Nessa perspectiva, a literatura pode, por meio dos textos, conduzir o homem à purgação, ao deleite, à compreensão do existir, do ser e do viver individual e coletivo. Ao se projetar e vivenciar, mesmo que de forma ilusória, ações dos personagens das grandes narrativas e dos grandes dramas vividos pela humanidade de forma geral, o homem, individualmente, passa por um processo de crescimento e maturação que, para muitos, só a arte literária pode conceder, já que ela é uma forma de transfiguração. Para atingir esse amadurecimento, busca, de forma dialética, realizá-la entre o individual e o coletivo, o particular e o universal. E, por meio da literatura, pode compreender essa universalidade humana.

Outro axioma, cultivado principalmente a partir do século XIX, mas que tem suas reminiscências na Idade Média, parte da concepção de que a literatura contribui para a formação dos valores das elites, das ideologias dominantes. A literatura tem função de esclarecer o ser humano acerca da sua condição social; pode provocar tanto a desarmonia quanto a harmonia, tanto a dissonância quanto a consonância. A literatura é uma das formas de as vozes marginais se manifestarem. Não é a única, assim como as classes marginais não são as únicas a recorrerem à arte para suas manifestações. Pode-se afirmar que a literatura é arena livre, segredo aberto, por meio da qual qualquer voz pode se revelar, quando se apropria do discurso determinado socialmente como literário. Tal fato acaba gerando dissonâncias quando se pensa na concepção de literatura, já que o que é valor para um grupo social não é, necessariamente, valor para outro.

A literatura insere e sedimenta, na sociedade, novos saberes e práticas. Quando não contribui para a formação e a constituição deles, para fazê-los florescer, colabora para fortificá-los e solidificá-los na sociedade. A literatura revela para a humanidade a sua forma mais autêntica: um paradoxo, servindo ao homem para aquilo de que ele necessita, seja afirmar valores, denunciar, seja anunciá-los. Do ponto de vista da função, chega-se a uma aporia, “a literatura pode estar de acordo com a sociedade, mas também em desacordo, pode acompanhar o momento, mas também pode precedê-lo” (COMPAGNON, 2006: 37), num movimento dialético para a condição humana.

Consideramos, pra fins desta pesquisa, que a literatura se caracteriza pelo seu alto caráter ideológico, associado à reunião de características intrínsecas a esse discurso, tais como a criatividade, a imaginação, a ficção, as formas composicionais fixas, desde a ode, o soneto – forma fixa de composição –, as elegias, até a poesia moderna que se caracteriza pela prosa ou ainda o poema-imagem; desde o romance e a epopeia até a crônica, gênero flexível que permeia outras áreas discursivas além da literária.

3.1. Literatura e práticas de ensino

Os estudos literários realizados principalmente em ambiente de ensino, quando houver interpretações dadas a um texto de caráter literário por um professor, por um crítico, por um estudante, estão, por tradição, ligados à análise das formas composicionais. E, devido às inovações ideológicas, ocorridas a partir do século XVIII, eles podem se ligar às várias correntes teóricas, que se desenvolveram atreladas aos elementos constitutivos do sistema literário¹⁷ quais sejam: o autor, a obra, a linguagem, o leitor, o mundo, o estilo, o valor.

3.1.1. A importância do autor – perspectiva intencionalista

É importante observar a pertinência de cada vertente teórica para a compreensão do texto literário, como também verificar a forma de esse fenômeno acontecer em ambiente de ensino.

¹⁷ Para entendermos o fenômeno em ambiente de ensino, como cada vertente teórica, já referida, influenciou as práticas de recepção e, por consequência, de ensino da literatura, discutiremos os eixos, que julgamos importantes e suas bases teóricas, quais sejam o do autor, o da linguagem e o do leitor. Depois, formularemos nossas ideias, mesclando a estética da recepção de Jauss e o dialogismo de Bakhtin.

A pergunta pedagógica recorrente até a explosão dos estudos filológicos e das correntes científicas tais como o positivismo e o historicismo no século XVIII, e que foi defendida por essas correntes, permanecendo, por tradição, até hoje, é “qual é a intenção do autor ao escrever um texto?”

Começaremos por questionar a idéia da intencionalidade do autor como aspecto primordial para análise e compreensão de uma obra literária e observaremos muitas incongruências¹⁸.

A tese intencionalista é conhecida. A intenção do autor é o critério pedagógico acadêmico tradicional para estabelecer-se o sentido literário. Seu resgate é, ou foi por muito tempo, o fim principal, ou mesmo exclusivo, da explicação de texto. Segundo o preconceito corrente, o sentido de um texto é o que o autor desse texto quis dizer (COMPAGNON, 2006: 49).

Desde a Antiguidade Clássica, passando pela idade média, até o nascimento da hermenêutica no século XIX e da fenomenologia, observa-se uma tradição na exegese dos textos literários baseada na intenção do autor. Mesmo quando se interpretavam textos pela vertente das alegorias ou da filologia, de alguma forma, as elucidações propostas para um texto resumiam-se à intencionalidade do autor. O debate, existente já na retórica clássica, cuja premissa era a dualidade entre forma e conteúdo, fez-se cada vez mais acirrado.

De acordo com Santo Agostinho, pode-se pensar em interpretação pelo *intentio* ou pelo *scriptum*, ou seja, pela intenção ou pela escrita. Esse último recurso se explica pela pergunta: o que dizem as palavras escolhidas pelo autor para exprimir sua intenção? O primeiro se explica pelo questionamento: o que o autor quer dizer utilizando tais palavras, qual é a sua intenção. Na tradição cristã, Agostinho ainda fez analogia dessas idéias com os conceitos de corpo e espírito, este para a intenção e aquele para a palavra, apregoando a supremacia da primeira em relação à última.

A exegese literária baseada na intencionalidade, apesar de questionável e refutável como se verifica no texto *A morte do autor* de Roland Barthes (1968), sustentou-se em alguns aspectos teóricos. Segundo Barthes, “a explicação de uma obra – até o nascimento da nova crítica - é

¹⁸ Essa discussão se faz necessária, uma vez que, na prática pedagógica, até o presente momento, docentes ainda recorrem à referida pergunta para discutir e interpretar, com seus alunos, textos literários.

sempre procurada do lado de quem a produziu, como se, de uma maneira ou outra, a obra fosse uma confissão, não podendo representar outra coisa que não a confiança”. Essa condição interpretativa, valorizada pela história literária, de certa forma reduz a significação à intencionalidade do autor. Assim, nada mais por fazer que, simplesmente, buscar essa gênese.

A hermenêutica filológica baseou-se na idéia de que para compreender a significação primeira de um texto, é necessário realizar um resgate histórico da obra e da vida do autor para contextualizá-la. Na sequência, o leitor poderá interpretar coerentemente a obra e chegar ao seu sentido original, aquele pretendido pelo autor, situado num momento histórico e destinado a um leitor específico. Segundo Compagnon (2006), depreende-se pelas condições às quais ela respondeu em sua origem, e a sua compreensão pela reconstrução de sua produção original.

Segundo esse princípio, a história pode, e deve, reconstituir o contexto original; a reconstrução da intenção do autor é a condição necessária e suficiente da determinação de sentido da obra (ibidem, 60).

De acordo com tal, a obra literária apresenta sentidos diversos a depender da cultura e do momento histórico em que está inserida e em que for lida. Logo, para se estabelecer o sentido primeiro de uma obra, é necessário determinar essas relações contextuais, históricas e intencionais do autor. A finalidade principal da hermenêutica constitui em determinar a compreensão de uma obra pela relação dialética entre presente e passado. Este se realiza no resgate histórico da obra e aquele se apresenta na figura do leitor que busca o passado como pré-requisito para a compreensão da obra.

Essa premissa da filologia levou o movimento hermenêutico, pouco a pouco, à falência, primeiro, porque ele não conseguia se sustentar em suas bases teóricas e, segundo, porque havia uma série de teóricos como Heidegger, Hegel, os quais, postulando suas teorias na filosofia, contribuíam, de forma significativa, para desmitificar a interpretação de uma obra fundamentada na intencionalidade do autor.

O texto, de modo geral, pode ser interpretado e compreendido, fora de seu contexto de criação, sem, necessariamente, realizar um resgate de seu passado. A significação é construída pela relação dialética entre texto – obra – e leitor. Este, a partir de seu repertório experiencial e histórico, dá uma significação singular à obra que, muitas vezes, é pré-determinada; o leitor

levanta hipóteses antes mesmo da leitura, já adentra a obra com perguntas as quais podem ser respondidas, ou não.

De acordo com Gadamer (1996), a interpretação de uma obra se realiza num ato dialético entre passado e presente, entre pergunta e resposta.

A distância temporal entre o intérprete e o texto não precisa ser preenchida, nem para explicar nem para compreender, mas com o nome de fusão de horizontes torna-se um traço inelutável e produtivo da interpretação: esta, como ato, por um lado, faz o intérprete ter consciência de suas idéias antecipadas, e por outro, preserva o passado e o presente. A resposta que o texto oferece depende da questão que dirigimos de nosso ponto de vista histórico, mas também de nossa faculdade de reconstruir a questão à qual o texto responde, porque o texto dialoga igualmente com a nossa história (COMPAGNON, 2006: 64).

Para compreender a interpretação de uma obra pela via da intencionalidade do autor, os adeptos dessa perspectiva valeram-se da diferença que existe entre intenção e consciência, como se uma pudesse determinar a outra. A interpretação de um texto não se resume à biografia do autor, ao seu papel histórico. No ato da produção literária, nem sempre a consciência do autor coincide com a sua vida biográfica.

A compreensão de obra acontece quando se estabelece o encontro com outro, numa tentativa de encontrar a consciência profunda. Assim, um movimento de reviver o momento de inspiração do autor, o projeto criador da obra, justifica-se, ressaltando que nem sempre a concepção criadora de uma obra é movida pelo autor real como indivíduo. O projeto de criação literária pode ser inspirado numa consciência humana, que revela estruturas profundas de uma visão de mundo, uma consciência de si mesmo. É uma consciência que transita entre o coletivo e o individual, sendo a consciência individual viés para a consciência coletiva. Cabe ao interpretante enxergar essa consciência e atribuir significados, que, nessa perspectiva, são de caráter individual.

Acerca das teorias que foram propostas para sustentar a interpretação pela intencionalidade do autor, pode-se citar o método das passagens paralelas. Para discutir ou esclarecer uma passagem de um texto, o interpretante vale-se do paralelismo tanto de palavras, quanto de sentido. O primeiro diz respeito às palavras que se referenciam num processo de retomada e progressão de ideias no texto. O segundo diz respeito à repetição de palavras que apresentam

o mesmo sentido, que pertencem ao mesmo campo semântico. O método interpretativo das passagens paralelas é um recurso de projeção, planejamento ou intenção antecedente que dizem provar a intencionalidade do autor.

Foi e ainda é uma prática comum entre os críticos usarem as passagens paralelas para justificar, defender uma explicação, uma análise de uma obra. Essa influencia a prática pedagógica e professores assimilam-na em suas análises em sala de aula¹⁹. Esse método pressupõe, além da intencionalidade, a coerência da intenção do autor. Sem esta, a passagem paralela pode ser um índice falso, apenas coincidente, não se pode dizer que uma mesma palavra tenha o mesmo sentido em suas várias ocorrências, o fato de ela se repetir nem sempre constitui paralelismo. Este só será apropriado se estabelecer uma intenção coerente.

Existe uma contradição que se sedimenta entre duas questões interpretativas. A primeira é a de que aquilo que o autor quis dizer e o que está dito no texto independe de intenção alguma, pode-se ser reconhecido pelos sentidos que construímos socialmente. A segunda é a de que interpretar é realizar inferências, suposições, levantar hipóteses acerca das intenções humanas em ação.

Ao longo dos séculos, organizaram-se estudos literários e, a partir disso, manuais de ensino de literatura em torno da intencionalidade do autor. Com base nessa vertente, discutem-se até hoje as interpretações das alegorias escritas pelos gregos, as intenções e interpretações realizadas por Homero quando escreveu *Odisséia*, *Ilíada*. O que ele escreveu é o que realmente pretendeu escrever? É o que realmente está escrito? É o que se lê e se entende na atualidade? Assim pode se questionar se a busca pela intenção do autor deve ser critério de interpretação de um texto literário e, mais ainda, se aquilo que está dito, no escrito, vale como interpretação, mesmo que não se perceba uma relação com a intencionalidade do autor.

É evidente que, quando alguém se propõe a escrever um texto, este alguém tenha intenções prévias, objetivos pré-determinados. Isso não seria diferente com a produção de um texto literário, mesmo que esses fins sejam de ordem subjetiva, quem o escreve não perde o seu caráter intencional. Contudo, não se pode garantir que, ao ser lido, o texto seja para o leitor

¹⁹ Pensamos em colocar partes de livros didáticos anexadas, provando essas reflexões. Não o fizemos porque julgamos que isso daria um caráter muito pedagógico à pesquisa.

tão claro que este possa inferir todas as intenções do autor. O momento histórico de cada um deles é diferente, as concepções semânticas das palavras e das estruturas textuais mais complexas variam com o tempo, com espaço, de cultura para cultura. Logo a interpretação presente e a intenção passada podem não ser coincidentes.

Ainda que o leitor fizesse um resgate histórico da obra, do contexto individual e social do autor, não se pode garantir que a interpretação do leitor coincida com a intenção do autor, uma vez que há, além dos fatores linguísticos, outros de ordem econômica, social e cultural que vão determinar leituras várias.

O contato com o texto é um jogo. O texto é um entrecaminhar de entendimentos que se constituem na perspectiva do caminhante, ou seja, do leitor. Nem mesmo o autor, na posição de leitor do próprio texto, tem a garantia de ler aquilo que tenha tido a intenção de escrever, porque já não é mais o mesmo, enquanto experiência. Torna-se novo ser. Pode interpretar além daquilo que tenha escrito, ou não. Na perspectiva de Eagleton (2006: 96), “o homem – *inclusive o escritor* – nunca é idêntico a ele mesmo, mas é sempre lançado a frente, para além dele mesmo (destaque acrescentado)”.

Na tentativa de sustentar as suas bases teóricas, os teóricos intencionalistas propuseram uma discussão em torno da diferença que existe entre os termos “sentido e significado”. O sentido é aquilo que está no texto, aquilo que fica registrado pelas palavras, original, produto social, único e responde ao seguinte questionamento: O que quer dizer esse texto?

O significado é retirado do texto, mas também é determinado pelo contexto histórico de cada leitor, ou seja, está ligado à experiência de quem lê, por isso varia de acordo com o leitor; é aberto, plural e responde ao seguinte questionamento: que valor tem esse texto? Assim, para os intencionalistas, quando se busca o sentido do texto, está-se buscando o sentido primeiro. Objetiva-se alcançar a intencionalidade do autor; quando se busca a significação de uma obra, pode-se pensar no contexto histórico dos diversos leitores que tenham buscado a sua significação. O sentido é o objeto de interpretação e a significação é o objeto de aplicação de um texto, o sentido é dado pelo autor, e a significação é dada pelo leitor, o que, realmente, não estabelece diferença alguma.

Contudo parece reforçar a idéia de que não se pode, enquanto leitor, encontrar a verdadeira intenção do autor de uma obra justamente porque uma obra não perde literalmente o sentido

somente porque está em outro contexto ou porque o seu autor deixa de existir. Na verdade, o sentido é aquilo que o autor representa pelo sistema linguístico. Contudo, tanto sentido quanto significação podem variar de acordo com o contexto em que a obra se insere, já que tanto as palavras – enquanto signos lingüísticos – não dizem a mesma coisa sempre, quanto o leitor é diverso experiencial e historicamente.

3.1.2. A importância da linguagem – as perspectivas imanentistas

Apesar de Aristóteles, em sua *Arte Poética*, demonstrar maior preocupação em descrever as estruturas dos textos literários em suas formas composicionais e em suas características formais, ele apresenta um estudo minucioso da composição dos textos denominados poéticos naquela época. Ainda assim, o conceito mais importante, advindo de suas reflexões, é o que postulamos hoje: a literatura ser transfiguração da realidade. A literatura, a partir de sua matéria prima que é a linguagem, recupera frações da vida. Na perspectiva desse filósofo, os artistas usavam a linguagem no seu modo criativo para representar as ações humanas, para falar do homem e do mundo.

As teorias literárias imanentistas do século XX, entretanto, afirmam que a literatura fala da própria literatura e valem-se da análise da linguagem para defender sua tese. Segundo Jakobson (2007: 161) “a poesia é uma espécie de linguagem”. Este teórico sedimentou a argumentação no estruturalismo linguístico de Saussure numa tentativa de revelar que a linguagem poética deve ser compreendida pela suas características estruturais, por esquemas mentais dos quais todos têm conhecimento, mesmo que intuitivo.

No texto *A teoria do método formal*, há a discussão acerca da proposta da teoria formalista cuja orientação vale-se da “criação de uma ciência literária autônoma, a partir das qualidades intrínsecas do material literário que é a linguagem” (EIKHENBAUM, 1971: 5). A teoria formalista não se vale de metodologia científica e sistemática definida a rigor como sugere o termo “método formal”.

Os formalistas se confrontaram diretamente como os ideários subjetivistas e psicologizantes dos simbolistas, os quais pregavam que a arte literária se constituía pela elaboração de imagens. Os pensadores em questão, entre eles Chklovski, julgavam que a arte literária era a singularização dos fatos por meio da linguagem. Criar um texto literário significava pensar por imagens. Tal singularização era a forma de elaborar imagens. Essas são quase sempre

permanentes ao longo do tempo, o que ocorre, de fato, é a mudança de procedimento linguístico na construção, na elaboração dessas mesmas imagens. São procedimentos linguísticos as formas de singularização no uso da linguagem, as quais devem causar estranhamento ou admiração ao receptor da mensagem. A função do artista é criar uma percepção particular, que reflita sentimentos universais de forma singular, inédita, admirável para o outro.

Todas estas observações e todos estes princípios nos levaram a concluir que a língua poética não é unicamente uma língua de imagens e que os sons do verso não são somente os elementos de uma harmonia exterior, que não só acompanha o sentido, mas que eles próprios têm sua significação autônoma (ibidem,11).

A perspectiva formalista buscava uma libertação para a arte literária das amarras interpretativas determinadas pelas tendências filosóficas, religiosas, políticas, biográficas e historicistas vigentes até as primeiras décadas do século XX. Além disso, empenhava-se na tentativa de dar autonomia à arte literária, estudando-a pelo próprio objeto de sua constituição: a linguagem. Isso deu à ciência formalista um caráter positivista e científico.

O objeto da ciência literária deve ser o estudo das particularidades específicas dos objetos literários, distinguindo-os de qualquer matéria, e isto independentemente do fato de que, por seus traços secundários, esta matéria pode dar pretexto e direito de utilizá-la em outras ciências como objeto particular (ibidem,8).

Jakobson (2007), um dos fundadores da corrente formalista em Moscou, no início do século XX, em seu famoso artigo *Linguística e Poética*, de certa forma, revelou-se um grande imitador de Aristóteles quando analisou as formas composicionais do texto poético. O formalista russo afirmava que a poética está intrínseca à linguística; propôs a função poética da linguagem; distinguiu a linguagem cotidiana da poética, a linguagem denotativa da conotativa.

O que o diferencia do filósofo grego é que este fez análises composicionais das tragédias e dos épicos, textos, na sua época, caracterizados como arte poética. O teórico russo fez essa análise da composição da poesia, já que a lírica – gênero postulado como arte menor por Aristóteles –, assumiu a condição de arte poética e dominou totalmente o uso do verso, tornando-se alvo das análises composicionais. Isto é o que Jakobson fez: preocupou-se em distinguir o texto poético do não-poético, especificando assim as características do primeiro.

O lingüista esmerou-se nessa comparação e elencou as características do texto em verso, apontando a poesia como predominantemente metafórica, enquanto a prosa explora a metonímia.

Jakobson fez parte do círculo lingüístico denominado estruturalismo funcionalista, que se opunha ao estruturalismo formalista. Apoiado por Halliday, Jakobson desenvolveu a teoria da função poética da linguagem. Halliday registrou três macrofunções simultâneas nos textos: a primeira, a função ideacional, que é o modo de refletir simbolicamente, representar a experiência na língua e está presente em todos os usos da linguagem; a segunda, que é a função interpessoal, relaciona-se ao modo de interação social, é a língua como modo de ação, também está presente em todos os usos da linguagem; a terceira, função textual, tem como operador estrutural a gramática, e é a partir dela que se percebe o texto na sua constituição semântica.

Essas três funções coexistem em qualquer produção lingüística compondo a representação simbólica (individual), levando o falante a atuar socialmente, interagir com o outro de forma estruturada, regrada. Jakobson propôs, além dessas macrofunções da linguagem, outras três, centradas nos elementos da comunicação e em um modelo pedagógico que, atualmente, tem influenciado bastante as pesquisas e o ensino.

As funções da linguagem, na perspectiva jakobsoniana, estão ligadas aos elementos da comunicação – emissor, mensagem, referente, código, canal e receptor. Elas são, respectivamente, as funções emotiva ou expressiva, poética, referencial, metalingüística, fática, e conativa ou apelativa. De acordo com Jakobson (2007), “é a natureza da função da linguagem que vai determinar a estrutura do texto”; contudo, assim como propõe Halliday em relação as três macrofunções da linguagem, Jakobson também postulava que todo texto apresenta simultaneamente todas as funções; o que ocorre é a predominância de uma delas em função do objetivo do texto. A função poética, centrada na arte criativa da composição dos textos, distingue a linguagem no seu uso intencional, ou seja, no seu uso não-casual.

A teoria das funções da linguagem proporcionou a Jakobson uma projeção considerável e isso fica comprovado quando se analisam os compêndios de ensino de literatura e língua: qualquer que seja, apresenta um capítulo específico ao estudo das funções da linguagem com o objetivo de explorar uma visão mais ampla da comunicação. Contudo, Jakobson revelou maior

interesse pelas questões fonológicas da linguagem, assunto pelo qual teve grande interesse, uma vez que, para ele, existe uma proximidade semântica entre as unidades sonoras que rimam, assim, os sons, pelas suas características, apresentam identidades semânticas entre si, revelam sentidos variados quando organizados numa relação hierárquica e lógica. A proximidade sonora dá à poesia semelhança semântica.

A poesia não é o único domínio em que o simbolismo dos sons se faz presente; é, porém, uma província em que o nexos interno entre o som e o significado se converte de latente em patente e se manifesta da forma a mais palpável e intensa (JAKOBSON, 2007: 153).

A partir das estruturas da poesia, Jakobson propôs uma gramática do metro associada ao sentido. Explorou não apenas as ideias de metáfora e metonímia, como também a ideia de paralelismo e ambiguidade. Esta é uma característica relevante do texto poético, uma vez que é ela a responsável pela distinção do texto com função poética e com função referencial. O texto com função poética não perde a sua referencialidade; o que o torna poético é o fato de essa referencialidade não ser singular, única, denotativa, como acontece no texto centrado no conteúdo, com função referencial. No texto que tem função poética da linguagem, a referencialidade varia de acordo com o sentido apreendido, estabelecido pelas metáforas apresentadas; há, assim uma forma conotativa no uso da linguagem, uma ambiguidade que é pretendida a priori.

Em poesia, não apenas a sequência fonológica, mas, de igual maneira, qualquer sequência de unidades semânticas, tende a construir uma equação. A similaridade superposta à contigüidade comunica à poesia sua radical essência simbólica, múltipla, polissêmica (ibidem: 149).

Ainda na perspectiva de defender a existência de uma gramática específica para o texto literário, Jakobson discutiu as relações de combinação e seleção nas estruturas poéticas, ou seja, aplica à teoria literária os conceitos da do estruturalismo linguístico desenvolvido a partir da linguística saussuriana, cujos conceitos de eixo paradigmático e eixo sintagmático compõem as ideias de eixo da simultaneidade e o da sucessividade. Segundo o teórico, as escolhas realizadas na poesia, no eixo da seleção, são baseadas na sinonímia, na antonímia, rima, ritmo, aliteração, antítese, na metáfora, conceitos enfatizados no ensino de literatura no ensino médio.

Na poética jakobsiana, há presença dos conceitos de rima, do ritmo, da aliteração, da consonância e a valorização desses aspectos para a literariedade²⁰ do texto. A rima baseia-se, por exemplo, na existência de uma cadeia segmental de sons equivalentes. No entanto, esses sons são selecionados de acordo com o critério da proximidade semântica como em “bright – light”, “place – space”, (para esclarecer o princípio da proximidade semântica – as palavras em inglês correspondem em português à “brilhante – claridade”, “lugar e espaço”, aspecto sonoro que se perde na tradução, mas que pode ser analisado pelos pares “raro – caro”, rima que explora palavras do mesmo campo semântico e de mesma classe gramatical; “amor – dor”, rima antitética que explora a antonímia e explora a mesma classe gramatical, “roteiro – rotina” que explora tanto a paronomásia pela aliteração em r e em t, quanto o campo semântico e a classe gramatical). Dessa forma, percebe-se que a rima explora tanto o nível fonológico, semântico, quanto o sintático.

Baseada na teoria fenomenológica de Roman Ingarden²¹ (1983), que propôs a gramática do texto poético, explorando quatro camadas do texto, Lontra (1983) apontou, em sua dissertação de mestrado, cinco camadas do texto, as quais podem chamar atenção para ou distanciar o leitor do texto. Nessa perspectiva, a obra/texto é o objeto que se dá a conhecer, cognoscível; o leitor é o sujeito cognoscente, que, a partir de sua consciência, interpreta as camadas do texto as quais se revelam independentes, distintas, mas complementares.

A elas, denominaram-se os estratos visual, fônico, das unidades de significação, das objetividades representadas e das qualidades metafísicas. A primeira relaciona-se à parte gráfica, ilustração, espessura do livro, formato do texto – prosa ou poesia. Em qualquer texto artístico, o estrato visual, ao qual poderíamos chamar de estrato gráfico, é o primeiro artifício que o leitor observa. A segunda camada relaciona-se ao aspecto sonoro, são os sons que constituem as unidades significativas por meio da construção das palavras. A terceira é o extrato das unidades de significação, que se constituem pela organização das palavras – a sintaxe do texto – construindo unidades de sentido. A quarta camada relaciona-se à referencialidade do texto ao mundo extra-linguístico, compõe o sentido do enunciado, revela

²⁰ Características formais que determinam o fato de o texto ser literário.

²¹ As ideias de Ingarden aqui expostas e exploradas originam-se de aulas da professora doutora Hilda O. H. Lontra no curso de Leitura de Poesia, ministrado na Universidade de Brasília em julho de 2006.

as ideologias. A quinta camada relaciona-se ao metafísico, está além daquilo que o texto apresenta em suas camadas concretas, além do referenciado, é o domínio da semântica.

Para os formalistas, a linguagem poética não é um revestimento para um conteúdo específico, aquilo a que se chamam de forma. A forma é o próprio objeto de estudo pelo qual a arte literária se realiza e deve ser estudada, enquanto ciência. “A noção de forma adquiriu um novo sentido, não é mais um invólucro, mas uma integridade dinâmica e concreta que tem em si mesma um conteúdo, fora de toda correlação”. (EIKHENBAUM, 1971:13)

Houve tentativa de aplicação do formalismo à prosa literária no que diz respeito à compreensão do romance. Para tanto, as análises composicionais eram realizadas na tentativa de se perceber os elementos constitutivos da obra isoladamente. Os formalistas classificaram esses elementos, na construção do romance, como trama, motivação e fábula. São os elementos pelos quais se constrói a narrativa. A trama é a própria construção do romance. A fábula é o material a partir do qual se constitui a narrativa (no caso estudado, o romance) e se motiva a sua produção.

Devido à sua caracterização, a corrente estruturalista, desenvolvida na segunda metade do século XX, por Jakobson – associado posteriormente ao Círculo Linguístico de Praga, costuma ser, muitas vezes, confundida com o formalismo russo, uma vez que tanto a primeira vertente quanto a segunda se desenvolveram atreladas às ideias da linguística saussuriana.

Contudo vale ressaltar que, apesar de os estruturalistas afirmarem o discurso dos formalistas no sentido de propor uma gramática da literatura, diferenciaram a linguagem poética da linguagem cotidiana, há um debate substancial entre essas duas vertentes teóricas: os formalistas, ao estudarem e elaborarem suas propostas de análises do texto literário, consideraram-no isoladamente, partindo apenas do sistema intrínseco ao texto, ou seja, a linguagem, sem relação nenhuma com fatores extrínsecos a ele.

Os mais novos e menos ortodoxos estruturalistas foram além dos formalistas nessa perspectiva, uma vez que não se revelavam tão imanentistas, propuseram uma análise estrutural das obras literárias considerando as relações associativas e comparativas com as obras precedentes, pois enxergavam-nas como modelos para as ulteriores.

Essas análises contribuíram, no século XX, para a produção de uma crítica literária centrada nos aspectos formal e material dos textos, caracterizaram também a produção de análises realizadas, em ambiente de ensino, tanto pelo corpo docente quanto pelo corpo discente valorizando a materialidade do texto. Se compararmos a tradição interpretativa em

voga até o século XIX e a tradição baseada nas teorias formalistas, observamos um traço díspar que, de certa forma, inquieta estudantes e teóricos²². É perceptível também que a opção pela linha biográfica ou historicista revela-se menos obscura, uma vez que se centra nos fatos da vida do autor e/ou em fatos históricos, mais fáceis de serem consultados.

Após o domínio do formalismo russo, durante as primeiras décadas do século XX, expandiram-se as vertentes que postularam a valorização da materialidade do texto, entre elas, pode-se citar, a nova crítica de T. S. Eliot, o estruturalismo de Barthes, Todorov e Lévi-Strauss, o desconstrucionismo de Jacques Derrida e Gilles Deleuze, e o pós-estruturalismo de Barthes e de Deleuze. Todas essas teorias se compõem sempre de uma nova modelagem, mas tomando os pressupostos da materialidade linguística, cada vez mais, reforçando o valor da linguagem na análise e na construção do objeto estético que é o texto literário.

Roland Barthes, tão importante quanto Jakobson, uma vez que transita pelas várias correntes teóricas do século XX as quais valorizam a estética do material, destacou-se por apresentar reflexões que vão além da valorização extrema da materialidade do texto como objeto estético, esclareceu que um “texto pode elaborar um espaço de puro prazer e criar caminhos para a arte do diálogo, no qual o desejo é o ponto de partida para que o leitor desfrute do que lhe é oferecido pelo autor” (BARTHES, 2006: 09). Na perspectiva desse teórico, o texto é o lugar do encontro do leitor com o escritor. Este, quando produz, faz pelo prazer, sentimento que deve permanecer no texto e deve atingir ao leitor, despertando o seu interesse.

O prazer do texto é semelhante a esse instante insustentável, impossível, puramente romanesco, que o libertino degusta ao termo de uma maquinação ousada, mandando cortar a corda que o suspende, no momento em que goza (BARTHES, 2006:12).

O prazer de um texto, por ser fruído de forma distinta pelos diversos leitores, não pode ser avaliado. Contudo, o texto pode ser classificado de duas formas: *texto de prazer e o texto de fruição*. O primeiro é aquele que “contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura e não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura” (ibidem, 20). O segundo é aquele que “põe em estado de perda, aquele que desconforta, faz vacilar as bases históricas,

²² Ressalta-se que inquieta mais os teóricos e menos os estudantes, uma vez que os primeiros já têm conhecimento suficiente para seguir uma linha reflexiva, os estudantes não compreendem a distância entre os eixos teóricos e, por isso, perdem-se entre tantas correntes.

culturais e psicológicas do leitor, a consistência dos seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise a sua relação com a linguagem” (ibidem, 20-1). Observa-se que esse teórico não destaca a materialidade do texto como a primazia para a fruição estética, mas põe em relevo o diálogo que promove o efeito estético. Esse decorre da luta que se trava entre o texto e o leitor, a mesma luta que se pode especular existir entre o escritor e o texto.

Segundo Miller (1995: 74), teórico do desconstrucionismo, “o ensino é uma situação ética do tipo mais concreto e particular: de pessoa para pessoa” e, apesar de não haver censura e vivermos em uma sociedade democrática, há valores em todos os segmentos da sociedade, construídos arbitrariamente a partir das relações sociais, e o indivíduo, para ser aceito, deve neles enquadrar-se²³.

A formação humana se constitui pela linguagem. Na nossa vida prática, a literatura pode não contribuir diretamente para o exercício de nossa profissão; contudo, pode colaborar para a nossa constituição humana e nos aprimorar, uma vez que ela nós dá condições de transitar entre o real e o imaginário, o particular e o universal, dá-nos condições de viver experiências, talvez, impossíveis em nossa realidade, promovendo, assim, o nosso amadurecimento.

“A desconstrução é o reconhecimento de uma mobilidade dentro da língua, ou de uma linguagem a outra”. (idem, 80). Essa corrente teórica desafiou o pressuposto de que uma obra literária pode ser explicada pela referência à individualidade criadora do autor. Também questionou a suposição de que a história da literatura, ou a história da humanidade, seja uma série de períodos definíveis, que se desenvolveu passando de um para o outro, segundo algum paradigma de crescimento orgânico.

Todorov (2009), apesar de formalista por formação, merece uma ressalva, já que, em seu livro *Literatura em perigo*, fez uma proposta que avança muito a estética do material e aponta para uma crítica literária muito mais abrangente e um ensino da literatura centrado na leitura. *Literatura em perigo* revela-se um ensaio romanceado, ou um romance com tom ensaístico,

²³ E isso não é diferente com o ensino de literatura: o que se ensina, como se ensina, por que se ensina são questões instituídas, a rigor, a partir das relações sociais. Ensina-se Literatura para que possamos revelar ao outro a importância da literatura - a importância do uso da linguagem criativa - em nossas vidas, já que é por meio da linguagem que expressamos e agimos politicamente em todas as esferas da sociedade. Assim, não há como separar a linguagem - criativa ou não - de questões políticas, morais e ética.

em que o autor apresenta o seu percurso como estudioso da literatura e a sua visão acerca de como os estudos se realizam no âmbito da crítica e em ambiente de ensino. Os apontamentos apresentados pelo autor revelam uma nova postura diante do ensino de literatura, que fazemos questão de apresentar para sustentar a ideia de que é necessário repensar não apenas a crítica, como também as metodologias de ensino da Literatura, sobretudo.

Todorov, diletante da literatura, traz à baila uma reflexão acerca dos perigos pelos quais a arte literária passa devido à valorização excessiva de algumas teorias e, sobretudo, como isso tudo repercute no ensino e nas formas de ler. Segundo este teórico, assim como o historiografismo-marxista nos séculos XVIII e XIX respectivamente, as correntes inamentistas no século XX – sobretudo o formalismo e o estruturalismo –, influenciaram substancialmente as formas de ensinar a Literatura já que professores de Ensino Médio, enquanto estudantes de graduação, deixam-se influenciar pelas teorias aprendidas nesse grau de ensino e, durante a atuação profissional, procuram aplicá-las. Assim, o objetivo dos professores do Ensino Médio é, na maioria dos casos, levar o estudante a conhecer os adereços e ornamentos dos quais os poetas-escritores se servem para produzir arte literária, ou seja, há uma preocupação muito maior com os aspectos que instrumentalizam a literatura do que propriamente com a formação do leitor do texto literário ou do que com a própria essência do texto.

As perguntas feitas durante as aulas de Literatura, para atender a um arcabouço teórico imanentista, geralmente são: Como se constitui o texto? Quais características o texto apresenta? Que elementos e estrutura se observam no texto? Analisam-se os substratos fônicos, os tropos, a estrutura narrativa, a função da linguagem predominante no texto etc. E assim mais uma dezena de questões que buscam analisar as estruturas elementares do texto, desprezando o conteúdo do texto, levando o leitor a repudiar a literatura devido aos aspectos, para eles, inúteis que são tratados.

Como aconteceu de o ensino da literatura na escola ter-se tornado o que é atualmente? Pode-se, inicialmente, dar uma questão como resposta: trata-se de um reflexo de uma mutação ocorrida no ensino superior. Se os professores de literatura, em sua grande maioria, adotaram essa nova ótica na escola, é porque os estudos literários evoluíram da mesma maneira na universidade: antes de serem professores, eles foram estudantes (TODOROV, 2009: 35).

Não se pode negar que esses aspectos também devem ser trabalhados, mas não podem ser o fulcro. Se, para entendermos o conteúdo do texto e usufruirmos esteticamente de seus efeitos,

todo esse tipo de conhecimento for necessário, é válido considerá-lo. Contudo, deve-se partir da compreensão da essência do texto. A pergunta a ser feita para questionar acerca da essência do texto, de fato, é “de que trata o texto?”. A partir das respostas dadas podem-se gerar novos questionamentos que façam o leitor reconhecer a importância da literatura para o seu crescimento.

Em lugar de excluir experiências vividas, ela – a literatura – me faz descobrir mundos que se colocam em continuidade com essas experiências e me permite melhor compreendê-las. Não creio ser o único a vê-la assim. Mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano (ibidem, 23-4).

Para tanto, deve-se contrabalançar as teorias e buscar, pela leitura da literatura, uma metodologia eclética que não superdimensiona a linguagem como objeto autônomo e autossuficiente para a compreensão do texto literário, tampouco que se superestimem os aspectos históricos e biográficos na construção do texto. Aqui defendemos a leitura da literatura como meio para se ensinar a literatura, já que, se concentrarmos o ensino das Letras na leitura dos textos, atende-se, primeiramente, aos princípios da Lei de Diretrizes e Base da Educação nacional, entre eles o de liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, preparando o educando para o exercício da cidadania. E, segundo, porque é uma prática que se revela muito mais prazerosa.

4. A perspectiva recepcional e o dialogismo

Chega mais perto e contempla as palavras. Cada uma tem mil faces sob a face neutra e te pergunta, sem interesse pela resposta, pobre ou terrível, que lhe deres: trouxeste a chave?

Carlos Drummond de Andrade.

Hans Robert Jauss (1994) e Wolfgang Iser (1999) são os maiores representantes das teorias que se importam com o leitor na construção dos sentidos dos textos. O segundo parece ser mais significativo porque sua teoria revela-se mais ampla, rica e sólida. O primeiro, contudo, alicerce desse estudo, destaca-se pela perspicácia e incisividade, manifestadas em sua aula inaugural em 13 de abril de 1967, durante o congresso da Universidade de Constança na Alemanha, momento em que questionava “o que é e com que fim se estuda a história da literatura”²⁴.

4.1. Concepções tradicionais de estética

Não há como refletirmos acerca da estética sem pensarmos em filosofia. Essas áreas do conhecimento estão unidas desde a Grécia Antiga, quando nessa cultura houve tentativas, até hoje válidas e importantes, de se estabelecer, por meio de reflexões propostas pela filosofia, um conceito de estética. Na era clássica, a estética era definida como a filosofia do Belo e o Belo era uma propriedade do objeto, propriedade que, no objeto e como modo de ser, era captado e estudado” (SUASSUNA, 2007: 21).

Nos séculos V e IV A.C, Platão postulava a existência de duas formas de expressão do belo: o da arte e o da natureza, sendo esta superior àquela, pois a propriedade e o atributo são considerados autênticos. O belo está no plano do ideal; não depende do material que está no mundo sensível, perceptível. Resta ao homem, para atingir o belo, imitar ou copiar a beleza perfeita desse mundo ideal. A capacidade imitativa pode, segundo Platão, levar o homem à perfeição, a criação perfeita.

²⁴ Contudo, antes de entrarmos especificamente na análise das ideias desse teórico, faremos um resgate dos conceitos de estética, já que o nosso arcabouço teórico agora se centra na estética da recepção – o legado do leitor.

Apesar de discípulo de Platão, Aristóteles, no século IV A.C., não concordava com o idealismo de seu mestre acerca da beleza. Suas reflexões acerca de estética apresentavam um caráter realista e negavam o pensamento platônico. A *mimeses* platônica consiste na capacidade imitativa do mundo superior, perfeito, pelo mundo sensível; a *mimeses* aristotélica é a representação superior do mundo por meio do sensível. A arte para Aristóteles é transfiguração.

Na perspectiva aristotélica, a beleza não está no mundo das ideias; está, sim, no mundo real, no objeto e nas suas perfeitas relações de harmonia, grandeza e proporção. “A beleza é aquele bem aprazível só porque é bem” (SUASSUNA, 2007: 58). A beleza, assim, é resultado. A arte aristotélica não é conhecimento assimilável; é, sim, transfiguração, não pode ser entendida como forma de conhecimento. “A arte é, mais, um depoimento do mundo, contido numa outra realidade, transfigurada” (idem; *ibidem*).

Plotino, no século I a.C., refutou o pensamento aristotélico acerca da relação harmoniosa entre as partes e o todo que constituem a beleza no objeto artístico. Se, somente a partir da relação harmônica constitui-se a beleza, pode-se inferir que as partes não necessariamente devam ser belas para que a beleza se constitua como tal. Essa inferência Plotino criticou e refutou, porque, para ele, não é apenas o todo e suas relações intrínsecas que agradam ao homem, mas a contemplação das partes também lhe suscita embevecimento, deslumbramento. Plotino aproximou-se de Platão quando afirmava que a beleza das coisas terrestres estabelece uma ligação com a beleza divina. O mundo sensível é ligado ao mundo inteligível, e por aquele se pode chegar a este. Voltava-se à ideia de que a beleza é o esplendor do ser, ou seja, é o reflexo da verdade suprema, contida no mundo das ideias.

Nos séculos IV e V D.C., Santo Agostinho reafirmou a filosofia acerca do belo dos gregos, acrescentando às ideias de Plotino que a beleza é o esplendor da harmonia, e a unidade é a forma de toda beleza. Observa-se, nesse pensamento, a junção das ideias de Platão e Aristóteles: a primeira parte apresentada é aristotélica; a segunda, platônica. Vale ressaltar que a característica da grandeza, apresentada por Aristóteles como elemento essencial para compor a beleza da arte, não constitui, para Santo Agostinho, artefato para a beleza, pois esta existe, inclusive, nas pequenas coisas.

No século XIII, Tomás de Aquino contestou as ideias dos filósofos gregos e disse que a beleza era aquilo que agradava à visão. Nessa perspectiva, podia ser entendido como “belo” tudo aquilo que, captado, sentido, causasse deleite. A filosofia tomista se assemelha à filosofia aristotélica. Contudo, Aquino propunha que o belo devia apresentar como características, além da integridade e da proporção, a claridade. As duas primeiras correspondem à perfeição e à harmonia, características aristotélicas na composição do belo.

Tomás de Aquino avançou quando não colocou a grandeza como aspecto essencial para a constituição do belo e assim se aproxima de Santo Agostinho. A filosofia tomista enxergava a questão da beleza sob um ângulo novo: não exigia limitação e medida de grandeza para o objeto estético; pois, afinal, existem formas de beleza que não se realizam em grandes proporções. A claridade como característica essencial para a beleza remete à ideia de esplendor, defendida por Platão: a beleza é o esplendor da verdade. Contudo, Aquino não associou essa característica à comunicação com o divino, com o autêntico composto pelo mundo das ideias. Essa claridade é decorrente do brilho harmonioso das partes, ou seja, ela é a manifestação da inteligência humana na produção de um objeto artístico.

Todas essas características relativas à beleza devem ser avaliadas em relação à arte e aplicadas a ela tão-somente para que se possa compreendê-la. Há formas que, se tomadas fora da arte, não apresentam integridade, proporção, muito menos clareza; mas, quando tomadas como arte, fulguram tais características em sua dinamicidade artística e é o que desejamos que seja considerado para se entender tais reflexões filosóficas acerca da beleza artística.

4.2. Concepções modernas de estética

Somente no século XVIII, a estética se estabelece com ciência independente. Nessa época, Kant²⁵ (1955) deslocou o centro do objeto estético, a beleza, para o sujeito; não tentou compreender a beleza da arte no e pelo objeto artístico; mas, sim, sob contemplação, pois, para esse filósofo, a beleza está na capacidade julgadora do ente contemplador, no seu olhar desinteressado, na forma de compreender o objeto, a arte.

²⁵ As ideias kantianas e hegelianas aqui apresentadas foram leituras realizadas e formulados a partir da leitura do poeta e professor de Estética, Ariano Suassuna.

Assim Kant postulava que existem formas de julgamento, entre elas, o juízo de conhecimento e o juízo estético. O primeiro emite conceitos de validade geral; o outro emite conceitos de ordem subjetiva, decorre das reações do contemplador diante do objeto artístico. Contudo, observa-se que o juízo estético pode exigir, a depender das circunstâncias, validade geral, mesmo sendo subjetivo. Ocorre quando um objeto artístico nos causa determinada sensação, um efeito estético, e exigimos, ainda assim, validade geral, aprovação. Nesse caso, temos o que Kant chama de juízo sobre o agradável. Quando, na mesma circunstância, não se exige uma aprovação ou uma validação para o juízo de valor atribuído à obra de arte, tem-se apenas o juízo estético.

O juízo estético e o juízo sobre o agradável são de caráter subjetivo, nascem da impressão, do impacto que a beleza da arte provoca no leitor-observador, mas devemos ressaltar que o prazer com o agradável advém de um interesse, uma busca de satisfação imediata. Quando sentimos que um livro – romance, poema, crônica ou conto - é bom, porque nos agrada simplesmente porque nos agrada, é situação totalmente diferente de quando reconhecemos que um livro é bom, porque os assuntos por ele abordados nos interessam na área do trabalho, da pesquisa estudantil, contribuem para o crescimento de nossas relações familiares etc. O juízo estético nasce do prazer desinteressado, já o juízo sobre o agradável, apesar de ser subjetivo, nasce do prazer interessado.

O prazer interessado apresenta um fim e o prazer desinteressado apresenta uma finalidade. O fim é gerado pelo objeto estético, é aquilo a que o objeto atende, visa. A finalidade revela-se pelo efeito do objeto estético, está naquilo que o sujeito sente diante da obra de arte, aprecia e na qual se deleita. Colocando a leitura como objeto estético, observa-se que a leitura de um texto sobre a história da humanidade comumente acontece para atender a um fim específico, pois explora um conhecimento que, adquirido, gera prazer; contudo, é o prazer interessado na aquisição do conhecimento. Ao ler um romance ou uma poesia, não existe um fim específico, mas ocorre desta leitura um efeito estético – juízo de valor desinteressado – que atende a certas finalidades subjetivas e singulares.

Partindo disso, Kant afirmava que existem duas formas de beleza: simples e aderente. A simples revela-se pelo objeto que não tem fim específico, mas que provoca em nós finalidades geradas pelo seu efeito. A aderente está relacionada ao fim específico do objeto artístico. Observa-se que a preocupação kantiana estava em compreender como o efeito estético se

manifestava no contemplador da beleza artística. Ele foi um idealista que pensou, de forma objetiva, o processo de encantamento e deleite diante da obra de arte.

Kant não estuda propriamente as características do objeto belo, mesmo porque sua crítica teve, principalmente, o objetivo de provar que isso não era possível; o que ele estuda é o ato de consciência que julga a beleza (SUASSUNA, 2007: 73).

Entendemos que não existe uma obra literária bela ou feia, boa ou ruim. O que a arte – no caso, a literatura – desperta são reações diferentes em cada leitor dependendo do seu grau de maturidade, de sua experiência e de seu horizonte de expectativas. Se bonito ou feio, alegre ou triste, bom ou mau, cada qual lerá a obra literária e sentirá os efeitos de acordo com a finalidade que se desencadeia e não com o fim que se deseja atingir no momento de sua produção, porque, para a arte, sobretudo a literária, não há, especificamente, um fim e, mesmo que exista, ele se perde. O leitor não deixa de sentir o prazer, o deleite provocado pela obra. Assim, podemos afirmar que todo juízo construído pelo gosto é legítimo. Não se pode considerá-lo ilegítimo só porque não nasce da elaboração intelectual, mas, sim, de uma motivação subjetiva, ideia que muitos teóricos condenam.

Já que nossa preocupação é com a literatura em ambiente de ensino, devemos ressaltar que, apesar de, nesse contexto, a leitura atender ao fim específico, não se pode perder de vista a capacidade geradora de finalidades. Cabe ao professor ter consciência disso para associar esses dois interesses – fim e finalidade – despertando no estudante o gosto pela literatura e o interesse desinteressado.

No século XIX, Hegel (1944) contribuiu, significativamente, para tornar os trabalhos relativos à estética mais objetivos. Esse pensador, aproximando-se de Platão, reforçou a ideia de que há duas formas de beleza: uma natural e outra, artística, criada pelo homem. Esta última deve ser o objeto de estudo da estética. Nessa perspectiva, a arte nasce da necessidade humana de revelar o seu espírito, de transformar a si e ao mundo; a arte não é imitação da natureza; mas, sim, uma forma de transformação do homem pela expressão de si mesmo, do divino e do mundo. Esta última só se realiza pela arte; é o modo de representação daquilo que o espírito sente, idealiza. A expressão do ideal pelo sensível constitui o belo.

Na perspectiva hegeliana, a beleza artística, por não ter existência material própria e estar na categoria da imaginação, pertence ao plano espiritual ou da ideia; contudo, pode ser compreendida objetivamente.

Para Hegel, tudo o que é real é cognoscível. O mundo é dilacerado entre dois extremos: de um lado as coisas, do outro, a Ideia absoluta. Ao homem cabe o trágico destino de ponte entre as coisas e o espiritual: ele é uma espécie de campo de batalha entre a natureza e Deus. É ele um ser dividido, dilacerado por ser um representante do espírito e da liberdade, colocado diante da natureza, cega, brutal, indiferente e até hostil a ele. No anseio de captação do mundo, o homem sente a oposição entre a sua natureza espiritual e a realidade bruta que o cerca (SUASSUNA, 2007: 91-2).

O belo é a exteriorização da ideia. Relacionadas à beleza estão a liberdade e a necessidade. A primeira é a condição subjetiva para se compreender o belo. A segunda é a forma real para se compreender o objeto. Essas duas faculdades, aparentemente contraditórias, contribuem para a ascese humana na busca do absoluto, ao qual se chega pela arte, pela religião e pela filosofia. Hegel compreende o efeito estético de forma dialética, assim como compreende a construção do conhecimento e a ordem social e política. O homem como elo entre o mundo sensível e o mundo inteligível, o mundo concreto e o das ideias, vive um eterno conflito; porque, além disso, é o conciliador das forças antagonísticas que regem esses mundos.

4.3. Concepção de estética bakhtiniana

No século XX, Bakhtin também demonstrou interesse em compreender o ato estético. Para tanto, ele propõe uma reflexão acerca da atividade estética: esta se constitui pela incapacidade do ser de tomar posse, no momento estético, do próprio ato estético, uma vez que o ser revela-se inacabado, constituído pela transitividade e pela abertura da própria eventicidade²⁶.

Para sustentar sua tese, o filósofo lançou mão de conceitos mais amplos e que abrangem a atividade estética tais como: ato, evento, eventicidade, o conteúdo-sentido dos atos, o ser-

²⁶ O evento do ser é um conceito fenomenológico, por estar presente ele mesmo em uma consciência viva como um evento (em processo) e uma consciência viva orienta-se ativamente e vive nele como um evento(em processo). O ser é um evento em processo (eventicidade). (BAKHTIN s/d)

evento²⁷, e questionou alguns filósofos anteriores, tais como Kant, Platão, que buscaram construir uma filosofia centrada na cisão do ato enquanto conteúdo-sentido e enquanto fato real, concreto e na função de um aspecto em relação ao outro. Dessa forma, abarcaremos o conceito de ato, que é interessante para a sua concepção de estética.

Para o teórico, o ato constitui-se de duas direções que se confrontam e, apesar de manterem um paralelismo, imbricam-se uma na outra: a do conteúdo-sentido e a da vida prática. O ato apresenta, portanto, duas direções opostas, impenetráveis entre si e inseparáveis: uma cognitiva, representada pelo conteúdo-sentido/semântico-teorizável; a outra concreta, representada pela realização do ato, ação única, singular, individual. Por mais que o ato se revele universal a partir do aspecto cognitivo-conceitual, é irrepitível devido ao seu aspecto singular, aberto tanto para o ser (eu) em evento ou para o outro que pode vir a tornar o ser – o ser do evento. Apesar de apontar para direções diferentes, a composição cognitiva e a histórico-individual do ato são inseparáveis, uma vez que pensar no aspecto “conteúdo-sentido” do ato já é uma concretização individual e singular do ato de forma irrepitível.

A partir dessa reflexão, algumas indagações são emergentes: como Bakhtin pensou o ato contemplativo, ou seja, a contemplação estética? O mundo da contemplação estética é teorizável ou sensível? É o mundo em que o ser vive? O mundo da contemplação estética, alcançado pela abstração do sujeito real, não é o mundo real em que se vive, embora o conteúdo esteja inserido no sujeito vivo.

O mundo como conteúdo do pensamento científico é um mundo particular: é um mundo autônomo, mas não um mundo separado, é antes um mundo que se incorpora no evento unitário e único do Ser através da mediação de uma consciência responsável, em uma ação real (BAKHTIN, 1986: 30).

O que diferencia a contemplação estética da tentativa de teorização é o fato de que a primeira não é confessional, não é auto-reflexiva, pois “pressupõe um outro sujeito, um sujeito de empatia, um sujeito situado do lado de fora dos limites dessa vida.” (ibidem, 32)

A empatia é a identificação ativa do ser evento com a individualidade do objeto contemplado. Não há perdas da individuação no processo de empatia. O que ocorre é um processo de

²⁷ Não exploraremos todos os conceitos supracitados, uma vez que não desejamos perder o foco da pesquisa, contudo apontamos que são conceitos importantes que estão na obra citada.

identificação ativa com o objeto. A empatia realiza algo – sentimento – que não está no objeto nem no sujeito que a vive, mas que se enriquece a partir do momento em que ela ocorre.

A pura empatia, isto é, o ato de coincidir com um outro e perder o próprio lugar único no Ser-único, pressupõe o reconhecimento de que a minha própria unicidade e a unicidade do meu lugar constituem um momento não essencial que não tem influência no caráter da essência do mundo (ibidem, 33).

A tentativa de encontrar-se no resultado do ato/ação da contemplação estética é uma tentativa de ser o não-ser, uma tentativa de estar fora tanto da autoatividade quanto da plena realização do ser enquanto ser. O que se tem que compreender é que a empatia estética, o seu efeito contemplativo, não anula a existência de um ser empático. Ela acontece a partir de uma atitude responsável do ser-evento-único em compreender o seu dever em relação ao objeto. Não ocorre a abstração²⁸ do sujeito em si mesmo.

Para Bakhtin, o que caracteriza a contemplação estética é a relação recíproca entre o leitor/contemplador e o objeto contemplado. A obra de arte é produto da comunicação social, logo o estético deve, senão ter as mesmas características, ser consequência desse fato.

O artístico, em sua totalidade, abarca a obra, o autor e o receptor, na medida em que o a primeira é produto da interação entre as outras duas instâncias, e as três remetem ao contexto, isto é, à situação externa ao ato comunicativo (BUBNOVA, 2009: 38).

As causas do deleite não partem somente do ser-objeto contemplado, mas estão no contemplador, porque é ele que move o processo do sentir e é movido pelo ser-objeto. O sentimento que move a contemplação está no contemplador apto para contemplar, receber, valorar, sentir o ser-objeto contemplado. Este tem características reais, únicas, concretas, perceptíveis universalmente por todos os outros contempladores. Contudo, o ato contemplativo, estético, é individual, é vivido por um ser-não-álibi que atua e move valores estabelecidos histórica e socialmente na construção do ato contemplativo de forma muito singular. Cada ser na sua singularidade será desperto de uma forma única e irrepetível; logo o

²⁸ A filosofia bakhtiniana é de difícil apreensão, uma vez que, em vez de se contrapor a todas as filosofias anteriores, ele parece reuni-las todas e acrescentar-lhes reflexões tão abstratas e transcendentas que parecem algo metafísico.

efeito estético se dará de forma única e irrepetível. Cada ser se interessará pelo objeto estético de forma desinteressada.

O ato estético acontece quando o ser subsume-se pelo próprio ser-eu. Essa subsunção torna-o mais rico na e da sua condição humana. Assim, dá-se o encontro do ser-não-álibi²⁹ do ser com a sua responsabilidade. A comunicação estética, dessa maneira, desenvolve-se de forma peculiar e não pode ser comparada e reduzida a outros tipos de comunicação ideológica.

Em Marxismo e filosofia da linguagem, Bakhtin e Voloshinov apontaram para essa direção quando propuseram o conceito de signo lingüístico que, estando no nível da superestrutura, nasce a partir das relações contínuas e ininterruptas entre forças contraditórias das esferas da sociedade: a infra e a superestrutura. Toda obra literária nasce situada nessas relações, condicionada pela organização social do sujeito e pelos seus modos de interação, os quais ocorrem pela linguagem.

Dessa forma, a obra literária pode ser reinventada, interpretada de forma irrepetível pelo viés do leitor que está situado em um contexto ideológico social diferente do autor. O fato de sua recepção ocorrer em tempo diferente de sua produção provoca, com certeza, efeito estético díspar; contudo, legítimo, já que é na interação entre o autor, obra e leitor que se caracteriza o efeito estético.

4.4. Diálogos entre Bakhtin e Jauss

A leitura, sobretudo a literária, revela-se um ato que, à primeira vista, parece individual. Contudo, numa análise menos circunscrita, observa-se o contrário: a leitura é um ato construído socialmente que se desencadeia e se amplia no convívio com os outros no universo social. A leitura de mundo se faz de acordo com as experiências do sujeito leitor.

Apesar de a leitura ser considerada um ato subjetivo, concebida muito mais como prática individual, pode-se afirmar que a ela é uma prática dialógica. Somos únicos na pluralidade.

²⁹ Conceito bakhtiniano, em *Para a filosofia do ato* (s/d), que consiste em “o ser não poder ser aliviado da responsabilidade pela execução de um ato por um Álubi, porque ele estava no lugar da execução desse ato.” Esse conceito vem ao encontro do que Paulo Freire afirmava que, a partir da leitura, o ser não pode alegar (álubi) a sua ignorância, não pode dizer que não sabia.

Como afirma Bakhtin: o eu do sujeito é nada sem o outro. O eu-sujeito se constrói e se molda é no encontro com o outro: o sujeito experimenta práticas sociais e essas experiências edificam o ser. O sujeito é a sua experiência social, construído por suas relações dialógicas. A leitura é a forma de diálogo silencioso entre autor e leitor, é nos intervalos de silêncios que as palavras significam.

Bakhtin defendeu a existência de três concepções de dialogismo. Em qualquer ato comunicativo, as formas de diálogo concebidas por Bakhtin, atuam simultaneamente, em “toda a enunciação verbal, de qualquer tipo que seja” (Bakhtin, 2002: 123).

A primeira concepção diz respeito ao modo real de funcionamento da linguagem, todos os enunciados se constituem em relação a outros. Considera-se a atitude responsiva entre os interlocutores do ato enunciativo, que, no caso da leitura, são o texto e o leitor. E, no caso da literatura, revela-se o efeito estético da obra sobre o expectador e vice-versa.

A segunda concepção, pela incorporação de outras vozes no discurso, revela-se o diálogo entre os textos, ou seja, a relação intra e intertextual entre as vozes sociais que permeiam e compõem os textos orais ou escritos. Quanto maior o nível de leitura do leitor, maior será a condição de perceber o diálogo entre os textos, compreendê-los, questioná-los e ampliar o horizonte de expectativa. O homem precisa, para entender um tema, uma ideia ou a si próprio, desenvolver tudo isso em várias perspectivas, em vários tempos e contextos e colocá-los em prática de distintas formas.

A terceira concepção de diálogo considera a constituição histórica do indivíduo, a qual não pode ser descartada, uma vez que é esse caráter histórico ou experiencial que, de fato, lê os textos, atribui significado e determina o caráter estético da obra literária: a sua recepção e o seu efeito. Segundo Jauss (1994), “a obra literária não é um objeto que exista por si só, oferecendo a cada observador em cada época um mesmo aspecto”, ela se completa na relação dialógica com o leitor.

Parte-se da idéia de que a concretização de uma obra literária revela-se um processo de interação entre leitor e texto; momento em que o leitor pode sentir estranhamento ou identificação, de acordo com o diálogo que se estabelecer. Esse conflito se dá justamente porque quem lê transmite ao objeto-texto lido a sua experiência social e intelectual; contudo, também recebe do objeto-texto lido sua carga histórica, social. E o leitor curioso é aquele que

busca compreender, numa ânsia incontida, segundo Jauss (1994: 37), “a pergunta para a qual o objeto-texto artístico se revela a resposta”.

A prática de leitura do texto literário aciona no leitor uma série de expectativas que perpetuam o contato entre ambos. Segundo Bakhtin (2002), toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma atitude responsiva que demarca a relação dialógica do discurso. Bakhtin (2000) acredita que o homem se constrói nas suas relações sociais, de forma interminável, o ser está sempre em processo de construção de si mesmo, fenômeno a que ele chama de inacabamento³⁰. Os outros constituem o interlocutor necessário na edificação individual e coletiva. Para Jauss, a compreensão de uma obra abarca o todo processo histórico, social de sua recepção. O leitor adentra a obra comparando os seus horizontes de expectativas com o horizonte da obra, aspectos de cuja fusão decorre o entendimento.

Observa-se que existe entre as ideias desses teóricos uma relação de complementaridade. Eles reportam-se ao social como elemento constitutivo da natureza humana; valorizam a relação dialógica entre os atores sociais, portanto, incluem-se aí os componentes do eixo artístico: autor, obra, leitor, os quais bem relacionados geram o efeito estético que pode ser sentido e reconhecido na figura do leitor.

Não podemos determinar os fatos que constituem a arte, sentimos apenas o efeito. Vale ressaltar que, assim como as outras teorias influenciaram as práticas pedagógicas, dando a elas um caráter muito mais teórico do que prático, não queremos superdimensionar a teoria do efeito estético, dando ao leitor todas as prerrogativas. Queremos fazer uma defesa que vai de encontro a uma tradição secular: que as aulas de literatura privilegiem a leitura e se realizem por meio dela, já que a leitura pode promover o indivíduo em todos os aspectos: cognitivo, cultural, social, emocional etc.

4.5. Diálogos entre Freire, Candido e Moraes.

A leitura, tal qual o homem, em seu constante processo de inacabamento, realiza-se num processo interativo e ininterrupto durante o qual o leitor aciona todo o seu conhecimento linguístico, seu conhecimento textual, o conhecimento de mundo para dar significado; a

³⁰Segundo Bakhtin, inacabamento é o processo constante no qual o ser humano se encontra, uma vez que a sua consciência está em constante formação, transmutando-se.

leitura revela-se uma atividade investigativa, por parte do leitor, decorrente das lembranças e conhecimentos, daquilo que ele – leitor – considera relevante para a compreensão de um texto. Este dá as pistas e sugere os caminhos; os quais o leitor não encontra facilmente.

Contribuem para a construção do sentido durante a leitura a pré-determinação de um objetivo e a formulação de hipóteses. Essas atividades pressupõem outras: a reflexão e controle sobre o conhecimento, sobre a capacidade de guiar-se nos (des)caminhos da leitura. No processo de construção do sentido, o leitor atua sobre o texto, identificando as marcas linguísticas próprias da microestrutura, as quais são pistas formais, dadas pelo autor do texto, para a construção do sentido na macroestrutura. O leitor experiente, para marcar a compreensão, avaliar e comprovar suas leituras, vale-se desses recursos microestruturais, os quais presentificam a figura do autor; contudo, nem sempre é possível, na leitura, explorar esses mecanismos, porque eles podem não estar explícitos, com o que se exige um novo comportamento do leitor.

A leitura – sobretudo a literária – realiza-se de forma colaborativa: o leitor preenche os vazios deixados pelo autor. O texto é o elo pelo qual se estabelece a comunicação entre autor e leitor, que se realiza de várias maneiras: de forma superficial, quando o leitor, nesse caso, principiante, atém-se a explorar os mecanismos linguísticos para compreensão do texto; de forma intermediária, quando o leitor, nesse caso, um leitor em processo de habilitação, reconhece o jogo proposto pelo autor do texto e a partir disso reorganiza, a cada momento, o seu repertório de interpretação para avançar na leitura; de forma profunda, quando o leitor, nesse caso, hábil, competente, torna-se coautor do texto, edificando a sua interpretação e recriando o texto, a partir do diálogo estabelecido com o autor e com o texto lido e suas demandas.

Assim, percebe-se que a leitura é um processo cognitivo que exige do leitor muito mais do que percepção do texto ou do mundo, exige dele aquilo que ele pode dar enquanto prática cognoscitiva. Quanto mais entrega houver, maior será a ampliação do conhecimento, uma vez que “ler não é sobrevoar” (MORAIS, 1996, 125). Ler é mergulhar no texto, processando todos os mecanismos de percepção e, sobretudo, de cognição, movimento que o leitor é capaz de realizar, quando se torna um leitor competente. E sabe que quanto mais largo é o horizonte de experiência construído pelas experiências do leitor, mais abrangente se torna a compreensão leitora.

Considerado os postulados freirianos, reconhece-se que a leitura é muito mais que um processo cognitivo: é um ato político, uma vez que ela ocorre a partir de temas significativos à experiência social e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência individual. Na perspectiva freiriana, a leitura não deve ficar apenas no plano da decodificação, da mecanicidade. Deve-se ensinar a ler profundamente, levando o leitor a reconhecer as ideologias impregnadas em cada texto.

Embora o primeiro contato com a leitura do texto escrito, geralmente, se realize no ambiente educacional, Freire (1991: 28) acreditava que a educação nunca é neutra, é sobremaneira política, “pode modelar a alma, recriar corações e alavancar as mudanças sociais”. Nesse sentido, observa-se que a promoção da leitura é uma atividade que se desenvolve a partir das relações sociais dos membros que constituem o contexto do leitor e também do mediador.

Candido (2008) considera o processo de produção da arte literária é completamente relacional, uma vez que há um diálogo histórico e político construído nas relações entre autor, obra, leitor e a sociedade em que se inserem, de forma inter e intradiscursiva. Esses compositores são reflexos da sociedade na qual vivem. Contudo, são também atuantes nessa mesma sociedade, contribuindo para a sua transformação, revelando o papel político de cada um. Se assim é o processo de produção, com a recepção não há de ser diferente, uma vez que o leitor, receptor da obra, tem as mesmas atribuições sociais.

A arte é (...) um sistema simbólico de interação humana, ela pressupõe o jogo permanente das relações entre os três (autor, texto e leitor), que formam uma tríade indissolúvel. O público dá sentido e realidade à obra, e sem ele o autor não se realiza, pois ele é de certo modo o espelho que reflete a sua imagem enquanto criador. (...) A obra, por sua vez, vincula o autor ao público, pois o interesse deste é inicialmente por ela, só se estendendo à personalidade do autor depois de estabelecido aquele contacto indispensável.(...) O autor, do seu lado, é intermediário entre a obra, que criou, e o público a que se dirige; é o agente que desencadeia uma série interativa: obra-autor-público (CANDIDO, 2008: 48).

Em *Literatura e sociedade*, Candido (2008: 31) advogou que a arte, no caso estudado, a literária, “constitui um sistema simbólico de comunicação inter-humana”, cujos componentes – autor, obra e leitor – definem em suas relações o quarto elemento do processo, que é o efeito”. Assim como todo o produto cultural humano, a literatura

é um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é um produto fixo, unívoco ante qualquer público, nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos (leitor e obra) que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo (idem, 84).

5. A importância da recepção – a arte literária na perspectiva do leitor

O livro na minha estante não me conhece até que eu o abra, e no entanto tenho certeza de que ele se dirige a mim – a mim e a cada leitor – pelo nome; está à espera de nossos comentários e opiniões. Eu estou pressuposto em Platão, assim como cada livro me pressupõe, mesmo aqueles que nunca lerei.

(MANGUEL, 2006: 106)

Observa-se que, tanto para avançar teoricamente quanto para acompanhar as mudanças ocorridas nas outras áreas do conhecimento, são necessárias uma reformulação da historiografia literária e da interpretação textual; uma ruptura com o exclusivismo da teoria de produção e representação da estética tradicional. Assim, valorizamos a literatura pela relação dialógica entre os seus três principais eixos: produção, recepção e comunicação, ou seja, na relação ativa, dinâmica entre autor, obra e leitor, como pregava o círculo bakhtiniano.

Em História da literatura como provocação à teoria literária, Jauss (1994) apontou os descaminhos da história da crítica literária e nós podemos evidenciar influências desses percalços na prática de ensino. Explicitou que, quando, na leitura, se valorizam os aspectos formais na interpretação crítica e exegese de um texto, ou se superdimensionam os aspectos cronológicos, cria-se um interstício que impede o efeito estético. Na tentativa de eliminar essa fenda, buscou compreender a estética de forma ampla. O mais importante no estudo da obra literária, para a estética da recepção, torna-se a compreensão da sua recepção e de seus efeitos sobre o leitor. Os horizontes de expectativas que ela a obra gera, e é o que, de fato, na perspectiva de Jauss, constitui a história da literatura.

A implicação estética reside no fato de já a recepção primária de uma obra pelo leitor encerrar uma avaliação de seu valor estético, pela comparação com outras obras já lidas. A implicação histórica manifesta-se na possibilidade de, numa cadeia de recepção, a compreensão dos primeiros leitores ter continuidade e enriquecer-se de geração em geração, declinando, assim o próprio significado histórico de uma obra e tornando visível a sua qualidade estética (JAUSS, 1994: 23).

Para Jauss, assim como se reconhece em Bakhtin, a concretização de uma obra literária revela-se um processo de interação dialética³¹ entre leitor e texto. Ocorre quando o texto atua no leitor, cria e recria; o que o texto não diz, pode sugerir. Os silêncios ou vazios lançados no texto são preenchidos pelo imaginário do leitor, a partir de sua atuação no processo de leitura. As pistas, idéias implícitas as quais o leitor pode ser capaz de perceber de acordo com suas experiências e com seus horizontes de expectativas, levam à concretização do sentido. Pode acontecer, assim, a fusão ou o estranhamento entre os horizontes de expectativas do passado e do presente, este representado pelo histórico contextual, experiencial, social do leitor; aquele apresentado pelo histórico da obra.

Dessa forma, a leitura aciona no leitor uma série de expectativas que sustentam o contato entre ambos: o texto e o leitor. Segundo Bakhtin (2002), toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a algum enunciado ou situação/fato; é construída como tal. Assim como a linguagem é o lugar do conflito, o texto revela-se um campo de batalha por meio do qual leitor e escritor podem se identificar ou se estranhar. E, quanto maior o estranhamento, maior é a ruptura de paradigmas, maiores são as condições para o cotejamento ideológico, para a mudança e atribuição de significados.

Segundo Jauss (1994), “a obra literária não é um objeto que exista por si só, oferecendo a cada observador em cada época um mesmo aspecto”. À medida que é lida, a obra agrega significados de acordo com o contexto histórico, social e individual tanto do leitor quanto da circulação da obra. Ocorre entre o autor da obra, a obra e o leitor um diálogo amplo em todas as atuações.

³¹ Em sentido bastante genérico, dialética é a relação de oposição: o conflito originado pela contradição entre princípios teóricos ou fenômenos empíricos. No *platonismo*, é o processo de diálogo, debate entre interlocutores comprometidos profundamente com a busca da verdade, através do qual a alma se eleva, gradativamente, das aparências sensíveis às realidades inteligíveis ou idéias. No *aristotelismo*, é o raciocínio lógico que, embora coerente em seu encadeamento interno, está fundamentado em idéias apenas prováveis, e por esta razão traz sempre em seu âmago a possibilidade de sofrer uma refutação. No *kantismo*, é o raciocínio fundado em uma ilusão natural e inevitável da razão, que por isto permanece no pensamento, mesmo quando envolvido em contradições ou submetido à refutação. No *hegelianismo*, é a lei que caracteriza a realidade como um movimento incessante e contraditório, condensável em três momentos sucessivos (tese, antítese e síntese) que se manifestam simultaneamente em todos os pensamentos humanos e em todos os fenômenos do mundo material. No *marxismo*, é a versão materialista da dialética hegeliana aplicada ao movimento e às contradições de origem econômica na história da humanidade. Conceito que se distingue de dialogia, explorado, nesta dissertação, com base em Bakhtin. Para nós, neste trabalho, consideraremos que o movimento dialético constitui-se do conflito entre ideias opostas que geram novas ideias.

A concepção jaussiana acerca da estética recepcional é a de que o ato de ler se desenvolve em três etapas, que não são, necessariamente, sucessivas. A primeira etapa envolve o processo de compreensão do texto, que se realiza na leitura dos símbolos gráficos e fônicos; porém não finda aí. A segunda etapa é o momento em que o leitor, com toda a sua bagagem, mergulha no texto para interpretá-lo, tirar dele não somente aquilo que ele diz e sugere como também o não-dito. É o momento de cotejo dialógico entre dois horizontes: o do texto e o do leitor.

Em algum momento, esses horizontes – mesmo sendo diferentes – se mesclam. O leitor, numa atitude investigativa, mergulha no texto para retirar dele tudo o que ele pode oferecer. Assim, criam-se, no leitor, o desejo, a necessidade, o conflito. A terceira etapa abarca a percepção das sutilezas lançadas pelo texto e, a partir disso, supõe uma mudança de atitude do receptor diante de si mesmo e do texto, de forma que ocorra a perda de ingenuidade diante do mundo e advenha uma (re)construção de valores.

Deve-se compreender que o texto só existe pela e na leitura; assim, o leitor torna-se coautor da obra. É o ser que age e produz os sentidos; é o ser que compreende, lentamente ou não, os sentidos do texto, que preenche as silêncios dados pelo texto, (re)constrói e sente a poesia invadi-lo; e, depois, transforma-se, liberta-se, conhece novos mundos, ganha experiência, amadure.

O ato de ler e sentir o prazer estético pela literatura, na perspectiva da estética da recepção, relaciona-se aos estágios pelos quais passam o autor e o leitor de uma obra literária. O ato de produzir o sentido da obra, compreendendo-a – seja na posição de autor, seja na posição de leitor – relaciona-se ao estágio da Poiesis. Esse momento relaciona-se à abertura da consciência para o objeto artístico, o texto literário. É a prática intelectual diante do objeto-texto: constatação, averiguação, cotejamento, atribuição de sentido. “Nessa atividade, o homem alcança um saber que distingue tanto do conhecimento conceitual da ciência quanto da atividade finalística do artesanato passível de reprodução” (JAUSS, 2002: 101). O ato de sentir o efeito estético da obra e valorizá-la relaciona-se ao estágio da Aesthesis. “Compreende a recepção prazerosa do objeto estético como uma visão intensificada, sem

conceito ou, através do processo de estranhamento³², como uma visão renovada, como contemplação desinteressada.” (idem, *ibidem*)

O ato de se transformar, purificar-se, refinando os sentidos imbrinca-se ao estágio da Katharsis: corresponde à tarefa de desviar o espectador artístico de seus interesses práticos e cotidianos, “a fim de levá-lo, através do prazer de si no prazer no outro, para a liberdade estética de sua capacidade de julgar” (*ibidem*, 102). Nesse terceiro estágio³³, ocorre a transformação do leitor no seu devir. Um leitor que se revela não apenas um ator intelectual do leitor no mundo, mas sim um ator social agindo e modificando a si mesmo e ao mundo que o cerca. Esse é o leitor vindo-a-ser-no-mundo, é o ser-evento na perspectiva bakhtiniana. Nessa perspectiva, a leitura da literatura fortalece a consciência compreensiva e crítica acerca da individualidade e do papel social do sujeito no mundo, dando-lhe autonomia.

5.1. Situação atual

A força do mundo da imagem tão explorada pelos meios midiáticos leva, muitas vezes, o leitor a desvalorizar a leitura da literatura e a crer no desprestígio dela. E sabemos que, apesar disso, a leitura, sobretudo a literária, continua sendo um desencadeador eficiente para o processo de crescimento, de libertação, muito maior que qualquer outro tipo de leitura, seja ela de imagens, do mundo, ou de textos denotativos. Assim como o registro do texto literário, no momento da aquisição da escrita, ficou relegado ao plano da oralidade, devido ao desprestígio que se tentou incutir nesse tipo de literatura considerada profana, supersticiosa e subversiva, também hoje acontece com a leitura do texto literário, que, em meio de avalanche de textos pragmáticos, híbridos, virtuais, alguns consideram o texto literário algo ultrapassado e cansativo. No entanto, reconhece-se que a leitura da literatura é fonte profícua para o desenvolvimento humano.

³² O estranhamento, para Chklovski, seria então o efeito criado pela obra de arte literária para nos distanciar (ou estranhar) em relação ao modo comum como apreendemos o mundo e a própria arte, o que nos permitiria entrar numa dimensão nova, só visível pelo olhar estético ou artístico

³³ Vale ressaltar que expusemos os estágios numa sequência aparentemente gradativa; contudo, a ocorrência deles na prática estética do leitor não precisa, necessariamente, ser tão metódica. Esses momentos são autônomos e podem ser vividos simultaneamente ou sucessivamente pelo leitor literário.

Reconhecemos também que o ensino de literatura proposto pelos livros didáticos apresenta biografias e contexto histórico, a partir dos quais se leem fragmentos de textos. Isso acontece em decorrência de uma tradição secular. O ensino revela-se centrado na concepção de um sujeito dotado de capacidades intelectuais, de consciência e de ação uniformes. Dessa forma, “a contribuição oficial da educação literária no Brasil tem sido a de prover uma combinação de compreensão textual, produção escrita e documentação histórica.” (LEAHY-DIOS, 2000: 44).

Percebemos também uma valorização da identidade coletiva que se projeta no sujeito, este internaliza valores sociais determinantes de sua prática social. O trabalho da escola é realizado a partir de uma perspectiva de linearidade tanto da vida do sujeito quanto do conhecimento que ele adquire. As instituições de ensino reconhecem a aprendizagem como um caminho a ser percorrido pelo estudante, conquanto o processo de aprendizagem se revele mais uma teia, cujas associações e diálogos ampliam o conhecimento do aprendiz. Tal comportamento e suas relações intrínsecas contribuem para o insucesso do leitor.

Assim, repensamos o ensino da literatura e, em contrapartida, desejamos contribuir para o sucesso do diálogo entre os corpos docente e discente, participantes ativos da relação educativa, porque, ao repensar a constituição do sujeito hoje, podemos reconhecer que o homem é constituído pelo conjunto das relações sociais das quais participa. Na contemporaneidade, elas se fazem múltiplas, diversas e, principalmente, multidimensionais e dinâmicas “as sociedades modernas são, por definição, sociedades de mudanças constantes, rápidas e permanentes, características que distinguem o moderno do tradicional” (HALL, 2005: 55).

Por isso, a natureza humana se desenvolve em constante conflito: apresenta autonomia, conquanto fragmentada e constituída pelo e dependente do outro. Isso ocorre porque a construção humana se dá pela relação dialógica: os outros estão nele e ele é o reflexo dos outros. A edificação da identidade humana é histórica, por isso a narração de mundo que o sujeito conta e compreende também se faz pelo caráter histórico

Passa-se, assim, à compreensão de que o conceito de identidade unificada é uma “narrativa do eu”, construída por cada um de nós, e que o homem contemporâneo vive em permanente confronto com uma multiplicidade

enorme de identidades possíveis e cambiantes, com as quais temporariamente pode se identificar. (HALL, 2005: 7)

Nesses conflitos, o sujeito se constitui, revela-se e comporta-se. Ter consciência dessa relação dialógica auxilia o homem a explorar sua constituição fragmentada e construída pelo mundo moderno; levando-o a compreender a interação e o intercâmbio com o outro, desenvolvendo autoconhecimento e o reconhecimento de sua historicidade individual e coletiva. Tudo isso contribui para a atuação do homem no mundo de forma consciente e crítica.

Todo ser humano tem uma consciência aberta para a realidade, e com adolescente, cuja consciência revela-se mais aberta para o mundo, não poderia ser de outro modo. Há, em sua constituição, um conflito de vozes divergentes, polêmicas, as quais possibilitam uma atitude de recusa e subversão em relação à orientação do professor, cuja autoridade é sustentada por uma postura, muitas vezes, repressora.

Para não segregar o adolescente em sua constituição humana, o professor deve sair da perspectiva unidimensional. Isso, no contexto atual é urgente, porque devido ao processo de globalização, o discurso do indivíduo moderno é permeado pela pluralidade. Reconhece-se que o sujeito contemporâneo se revela muito mais polifônico que no passado, as vozes que constituem o seu discurso, são equípolentes, as suas ideologias coexistem. E isso gera para o sujeito moderno um conflito de identidade. Não que ele não saiba quem é; mas, sim, quando e para que deve ser. Os papéis sociais se confundem, ou melhor, enleiam o indivíduo na sua edificação. Mas o indivíduo não deixa de ser em decorrência disso. Apenas a sua configuração é outra: fragmentada, assim suas atitudes enunciativas e responsivas serão várias. Fiorin (2006) esclarece, desenvolvendo a perspectiva bakhtiniana, que os enunciados são espaços de luta, os quais revelam os conflitos entre as vozes sociais. Isso significa que os enunciados são, de maneira inevitável, o lugar da contradição”.

Partindo dessa premissa, faz-se necessário estudar o comportamento leitor atual para que possamos compreendê-lo e propor novas metodologias de ensino de leitura, sobretudo da literária, que parece perder espaço para a leitura de cunho pragmático, uma vez que o comportamento do leitor se molda a partir da configuração social. Embora essa seja a constatação inicial, observa-se que há gosto pelo e valorização do texto literário.

5.2. Análise de dados coletados nas escolas do Distrito Federal

Para compreender o comportamento leitor do adolescente atual, analisamos como se estabelecem as relações pedagógicas no processo de construção da leitura literária, a fim de propor novas práticas metodológicas de ensino de literatura³⁴.

Reconhecem-se a concepção e perspectiva do estudante em relação à leitura, os fatores que contribuem para a desmotivação perante o texto literário e questões sociais constitutivas da identidade do sujeito, a partir de uma pesquisa realizada em âmbito escolar do Distrito Federal. Podem-se visualizar também, pelas respostas dadas e catalogadas, o processo de construção do hábito de leitura e, principalmente, as formas basilares pelas quais o adolescente atua como leitor de mundo e da palavra hoje.

Deve-se ressaltar que, na atualidade, a compreensão do ato de ler se ampliou devido à prática da leitura ter se tornado mais complexa. Lê-se o tempo todo. Conforme Freire, a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Não há como atuar no mundo se não for pela prática da leitura, seja literária, não-literária, multimodal³⁵.

O grupo de estudante investigado revela ter consciência da importância da leitura. Esta amplia o conhecimento de mundo, possibilita um convívio melhor com outras pessoas e dá prazer. Percebe-se, nas justificativas apontadas pelos estudantes, um aspecto importante: todas elas estão ligadas ao campo afetivo: compreender o mundo, relacionar-se com pessoas e sentir prazer. Isso comprova que o estudante não é tão pragmático quanto se pensa; essa perspectiva talvez seja porque ele vive envolto em leituras que lhe darão respostas tanto a suas necessidades imediatas, quanto às exigências do mundo pós-moderno e midiático.

³⁴ E para mediar, inicialmente, essa análise, consideraremos a coleta de dados realizada pelo Professor Robson Coelho Tinoco, do Departamento de Teoria Literária e Literatura da Universidade de Brasília. Essa investigação nos fornece informações importantes obtidas por meio de questionários aplicados aos alunos da rede pública e privada do Distrito Federal. O recorte analisado perfaz um total de 300 alunos, sendo que 150 são da rede pública e 150 da rede privada. Da rede pública participaram sete escolas de sete regionais, 2 situadas no Plano Piloto e 5 em cidades satélites; da rede privada participaram 05 escolas todas situadas no Plano Piloto. Os nomes da referidas escolas, por uma questão ética, não serão citados, mesmo porque não são elas o alvo da pesquisa; mas, sim, a postura de seus alunos – leitores ou não leitores – cuja performance reflete se a instituição de ensino onde estudam privilegia, ou não, a leitura como meio de aprendizagem.

³⁵ Texto multimodal, segundo Vieira (2007), explora vários modos semióticos, abriga a fala e a escrita, a comunicação visual e sonora. É um texto híbrido típico da pós-modernidade.

Contudo, percebe-se um sujeito sedento disto: envolver-se com o outro e com um tipo de texto que lhe dê satisfação pessoal. Se compararmos os dados numéricos, percebe-se que o estudante valoriza o fator humano em detrimento de outras questões midiáticas e pragmáticas. Na verdade, ele está carente de estímulo para se envolver com o texto literário. Pode-se, inclusive, inferir, pelas respostas, que ele sente necessidade do texto que explora a humanização (em anexo, os quadros da pesquisa).

Isso fica comprovado quando um grande grupo responde que considera a leitura uma atividade complexa, porque é uma prática que exige associação de ideias, um estar consigo mesmo numa tentativa de compreensão do mundo, que parte da compreensão da singularidade para a compreensão da coletividade e vice-versa. Para tanto, é necessário o envolvimento do leitor a partir de estímulos próprios e vindos do mundo exterior.

Apesar de um grande número de entrevistados não considerar a leitura uma atividade cansativa, houve aqueles que apontaram como justificativa para a leitura ser assim os fatos de os textos apresentarem informações distantes de seu universo de experiência, em linguagem obsoleta, difícil, e de não ocorrer de nenhum exercício que os estimule à leitura, que os envolva. Isso revela que a prática da leitura em ambiente de ensino não é planejada; acontece quase sempre como meio para se ocupar o tempo livre, sem professor ou para analisar, conferir ou propor avaliações exaustivas e desinteressantes.

Pode-se dizer que a leitura na escola, sobretudo a literária, acontece como uma prática tradicional, sem priorizar o prazer, a sensibilização e, acima de tudo, sem considerar que o estudante pós-moderno está inserido num mundo diferente e complexo; por isso, exigem-se práticas de leitura com características afins. Todas essas inferências são confirmadas pelos estudantes quando eles apresentam a visão que têm do professor: descompromissado, com metodologias ultrapassadas e ineficazes. Alguns depõem que os professores são desatualizados, apesar de achá-los com um nível de leitura muito bom. Ainda dizem que os professores não se preocupam em escolher leituras interessantes, não se esforçam por revelar que a leitura é uma atividade importante nem conseguem estimular a leitura como prática interessante, necessária para o crescimento tanto intelectual quanto psicológico do leitor. Além disso, um percentual significativo do grupo de alunos que participou da pesquisa acha que os professores deveriam propor mais textos a serem lidos.

Todos os entrevistados que compuseram o grupo analisado consideram-se leitores, porque sabem, mesmo intuitivamente, que a leitura é uma atividade complexa, realizada a partir de uma atitude responsiva do sujeito nas situações em que vive, com as quais lida e as quais compreende. 10% deles consideram que leem muito; 5% deles consideram que leem pouquíssimo; 35% deles consideram que leem pouco e, aproximadamente 31% consideram que leem bastante. Os demais optaram por se denominarem não-leitores, justificando que a falta de orientação seguida da falta de paciência e da falta de gosto pela leitura sejam os motivos principais para que eles sejam não-leitores.

Ao analisarmos a questão relativa aos tipos de leituras mais realizadas, percebe-se que a leitura de textos curtos publicados em revistas são o alvo principal do estudante. Isso, com certeza, é decorrência do pragmatismo em que vivemos. A maioria das ações na sociedade pós-moderna apresenta um caráter muito rápido e exige uma resposta imediata e as formas de ler fazem parte desse processo. Não se prioriza a leitura de um romance, de um texto dramático uma vez que esse tipo de leitura não gera de imediato uma resposta concreta para os estudos e para a área profissional. Isso se evidencia também quando o grupo coloca a atividade de assistir a um filme baseado em livros como uma das atividades mais significativas para auxiliar a compreensão das leituras já realizadas, ou seja, o leitor busca um diálogo não apenas com a obra, mas também com outros públicos e outras artes.

O cinema é a arte que explora a imagem de uma forma velocíssima sendo capaz de realizar a catarse sentimental compatível com o imediatismo pós-moderno. Reconhece-se, desde as primeiras respostas, uma preocupação do leitor em relação ao engrandecimento do ser humano como consequência de sua prática de leitura, sobretudo, da literária. Contudo, entre livros, jornais e revistas, estas se mostram, pelas respostas dadas, as mais consumidas, as mais compradas em curto espaço de tempo. A revista atende às expectativas do público jovem: geralmente é colorida, apresenta textos de interesses direto, curtos, de fácil entendimento, uma vez que a linguagem privilegiada é bastante facilitadora para o público-alvo.

Não se pode ignorar que o leitor atual está inserido em um contexto altamente tecnológico, o que fica comprovado pela marcação realizada para determinar, pelo questionário, a utilização de eletroeletrônicos, como computador, rádio, TV, DVD, no ambiente familiar ou escolar. Todos, sem exceção, marcaram que atuam no cotidiano, ativamente, com, pelo menos, três desses objetos. Tudo isso contribui para modificar a prática de leitura.

Dessa forma, é falso afirmar que, na atualidade, não há leitores; na verdade, a prática da leitura é que se configura sob novos parâmetros, gerando novos comportamentos, e o texto literário perde espaço considerável como fonte de leitura enriquecedora, uma vez que esse tipo de texto exige maior concentração, por ser um texto denso, muitas vezes sem atrativos imagéticos. A multimodalidade, própria da textualidade eletrônica, revela-se um fator aporético, porque tanto aproxima o leitor da leitura, quando se toma a leitura como uma atividade ampla, quanto pode afastá-lo, quando se pensa na leitura literária, nos moldes do livro tradicional.

O mundo contemporâneo contribui para a mudança de comportamento do adolescente, tanto que se verifica, pelas respostas apresentadas no questionário, grande interesse pela música, pelo esporte, por assuntos referentes à saúde, por eventos artísticos e relativos à educação. O interesse por esses temas revelam a dinamicidade do adolescente e uma ligação dele com temas multiculturais. Tal dinamicidade condiciona o seu comportamento de leitor a atividades rápidas, lúdicas, explorando, com maior frequência, os textos multimodais.

Quanto às influências que o adolescente sofre, pode-se dizer que uma das mais significativas é a da mãe, seguida da influência do pai e do professor, respectivamente. Comparando dados, constata-se a presença de um número muito maior de mães com nível superior de ensino do que pais com tal nível de escolaridade. Ainda explorando a comparação, observa-se que os pais de adolescentes da escola privada apresentam um nível de escolaridade bem acima da média dos pais de escola pública, o que influencia diretamente no comportamento cultural e distingue o leitor da escola pública do da privada, tornando o último mais consciente em relação à necessidade da leitura, de um modo geral. O aluno da escola privada apresenta uma atitude crítica diante do professor, uma vez que espera muito mais dele. Isso fica claro quando um número significativo de adolescentes disse, pela marcação no instrumento de pesquisa, que os professores propõem sempre muita leitura, sem se preocupar em escolher as mais interessantes, e não se esforçam para mostrar a importância dessa atividade na escola e, por consequência, para a vida.

Em decorrência das influências do contexto social, observa-se que o estudante do Ensino Médio da escola particular tem uma atitude muito mais pragmática, voltada para atividades de leitura que envolvem processos cognoscíveis que objetivam o ter. Os alunos da rede pública do mesmo nível veem a leitura como um fator que contribui para o engrandecimento pessoal,

ou seja, eles têm uma dimensão muito mais subjetiva da leitura. Para esses, as atividades de leitura envolvem processos de crescimento na área do ser.

Ter e ser são atitudes relativamente significantes na construção do leitor. O sujeito que deseja crescer e ter, com certeza, prima por leituras objetivas, do mundo prático. O sujeito que deseja crescer e ser, com certeza, prima por leituras subjetivas; dessa forma, revela-se alvo fácil de ser conquistado pelo texto literário, apesar de ser o mais carente de leitura, de incentivo, tomando como base os dados apresentados nos questionários.

A partir dos dados analisados, consideramos o indivíduo, hoje, um leitor por exigência, um *fast-reader*³⁶, que realiza, com facilidade, leituras rápidas, dinâmicas e multimodais, as quais ele parece apreciar mais. Contudo observa-se que esse mesmo leitor não consegue transitar de leituras superficiais para leituras profundas. É preciso que ele se torne um leitor por excelência, cujas leituras sejam prolíficas e que adensem o seu potencial humano.

5.3. Novas perspectivas

Sendo as crianças aptas ao treinamento moral, não seriam elas aptas para a educação literária? (MANGUEL, 2006: 91)

Nas últimas décadas do século passado, aconteceram grandes reflexões acerca da leitura em ambiente de ensino, porque se reconheceram cuidados com a leitura enquanto decodificação; contudo, pouca preocupação com a arte da leitura enquanto processo de significação. No sentido de provocar uma nova postura e reconstruir a imagem que se postulava acerca do processo de ensino da leitura nas escolas, muitos teóricos propuseram reflexões acerca do assunto, sobretudo no que diz respeito à literatura, uma vez que se perceberam desvalorização e uso indevido desse tipo de texto.

Além disso, aconteceram, nessa época, largos investimentos para promoção e distribuição de livros com o objetivo de se promover a leiturização. Contudo, os problemas relativos à leitura

³⁶ Termo cunhado por Clara Etienne Lima de Souza, em tese de doutorado, intitulada *Entre as linhas do texto e o brilho da tela, uma rede e o leitor*, defendida em agosto de 2009, no Departamento de Teoria Literária e Literaturas da Universidade de Brasília, para caracterizar o leitor do século XXI.

permaneceram os mesmos, porque não houve mudança na metodologia de se ensinar e promover a leitura. Atualmente, observa-se uma reflexão muito mais centrada nos problemas da mediação da leitura do que, propriamente, da promoção de livros. Também, com o avanço das tecnologias de leitura e a divulgação das obras de domínio público através das mídias, o acesso ao livro tornou-se mais fácil.

Dessa forma, preocupados muito mais com o processo de mediação da leitura, propusemos oficinas³⁷ de leitura que se baseiam nas teorias do dialogismo bakhtiniano e na estética da recepção de Jauss. Partindo do método recepcional, a metodologia da leitura parte de textos que atendem ao horizonte de expectativas do leitor, com leituras triviais, nas quais ele – leitor – identifique-se e reconheça que as vozes que vivem às margens também são produtoras de cultura.

Seguindo as etapas do método recepcional, no segundo momento, o mediador de leitura, no caso, o professor, deve apresentar leituras mais distantes esteticamente do horizonte do leitor, causando nele, no caso, o aluno, estranheza, fazendo com que ele questione os seus paradigmas. Nesse momento, interessa a relação dialógica para que o leitor reconheça as diversas perspectivas acerca do tema lido, levando-o, excepcionalmente, à ruptura de padrões, proporcionando o alargamento de seus horizontes. A leitura, realizada dialogicamente, leva o leitor à reconstrução de posturas de vida, à ampliação de conceitos e valores, e também leva o leitor a percepção do diálogo existente entre as diversas vozes sociais – a voz do leitor dialoga com outras vozes de tempo, espaço e origem diferentes.

Nesses laboratórios, a metodologia de estudo privilegia a formação literária do estudante a partir de temas de seu interesse. Estudam-se os estilos literários e a contextualização histórica dos autores, mas esses não são o foco principal. A leitura da literatura é o fulcro do trabalho. Estudar um determinado tema, percorrendo várias e diferentes épocas, lendo diversos gêneros discursivos revela-se um processo mais produtivo e, por isso, mais educativo. Reconhecer o pensamento humano acerca de um mote e a forma como ele evoluiu, partindo dos horizontes de leitura literária do adolescente, em que o diálogo com o horizonte de expectativas das

³⁷ Oficina, projeto, laboratório de leitura e, modernamente, workshop, são espaços de aprendizagem em que o estudante é o protagonista prioritário no uso da voz e do ritmo dos encontros.

obras aconteça, revela-se uma prática mais enriquecedora. Assim, o trabalho se centrará na consciência social e crítica a partir da leitura de vários gêneros textuais.

Segundo Leahy-Dios (2000), o estudo da Literatura, para que o estudante tenha consciência de seu papel, desenvolva a criticidade e o senso de responsabilidade social, deve ser sustentado por um triângulo interdisciplinar: estudos de língua, estudos culturais e, principalmente, estudos sociais. Partindo desse tripé e da proposta de leitura temática com leituras dialógicas e em diversos gêneros discursivos, tem-se um processo educativo literário.

Nesse sentido, o professor deve entender que, por trabalhar com turmas heterogêneas, algumas obras não atenderão ao gosto literário de todos, pois este se transforma de acordo com o grupo sócio-cultural e com a época, que são aspectos determinantes para a concepção de arte. Assim, deve-se procurar trabalhar com obras que dialoguem com os horizontes de experiência do leitor, para depois apresentar obras que rompam com tais horizontes, de forma que a compreensão histórica do mundo sobreponha sua história de vida e assim o leitor possa, epistemologicamente, reconstruir seu campo de compreensão do mundo.

Estes dois fenômenos, o dialogismo e o respeito pelo horizonte de expectativas do leitor, associados a leituras temáticas sob diversos gêneros textuais, em espaço escolar, podem favorecer a educação pela literatura, fortalecendo a consciência crítica acerca da individualidade e do papel social do adolescente.

Deve-se acrescentar que, em ambiente de ensino, as oficinas temáticas podem ser veículos para se estudar os estilos literários, a contextualização histórica dos autores, já que os textos escolhidos, além de serem escritos por autores diversos, são de contextos histórico-sociais diferentes; estão imersos em estilos de épocas distintos, revelam os conflitos existenciais eternos da humanidade, por exemplo: a inveja, o saudosismo, a traição, o ciúme, o preconceito, o anticlericalismo, as relações do homem com o outro, o processo de compreensão de si mesmo etc.

A proposta de oficinas, que foi operacionalizada e que defendemos, reflete acerca dos desdobramentos estéticos de um determinado tema em diferentes épocas, reconhece o pensamento acerca desse mote e a forma como ele evoluiu, partindo sempre dos horizontes de expectativa e de experiência literária do adolescente e da obra que se pretende estudar. Num processo de alargamento, propõem-se atividades que ampliam o conhecimento tanto de

mundo quanto da prática de leitura – atividades como pesquisas, debates, leituras de textos não-literários (a exemplo de entrevistas com autores) e outras atividades que poderão surgir a partir da necessidade do momento ou da criatividade do professor e do aluno. Dessa forma, o processo de leitura e construção desse hábito revela-se mais educativo e edificante, porque o trabalho se centra na consciência social e crítica.

Sabe-se que, com o advento da tecnologia e, por decorrência, as formas de comunicação, as práticas de leitura mudaram. As necessidades humanas se reconfiguraram e os valores sociais se transformaram. A leitura literária, como objeto de estudo a partir de uma disciplina intitulada Educação Literária, ministrada em horário contrário ao das outras disciplinas do currículo, como já se faz em Educação Física, torna-se mais oportuna ao adolescente, porque o professor pode desenvolver laboratórios de leituras temáticas aproveitando igualmente o tempo e o interesse do aluno.

As teorias desenvolvidas de forma científica pelos críticos influenciaram e influenciam ainda no ensino da literatura. Apontamos a leitura como cerne das aulas de literatura, pois acreditamos que, dessa maneira, o estudante terá contato com a literatura e poderá aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser, práticas que sintetizam os pilares da Educação propostos pela Unesco, e contribuem significativamente para o desenvolvimento psicossocial do homem.

A leitura deve ser o meio pelo qual as aulas de literatura se constituam. Poderá também ser o fim? Com certeza. O que não se pode perder de vista é que a matéria prima da literatura é a linguagem que se manifesta nos enunciados – os gêneros textuais –, os quais constituem as obras,

A palavra se inscreve em uma ou outra ordem histórico-simbólica e a partir daí se dota de valores, significando diferentemente em cada época, em cada espaço social, em cada modo de produção, em cada espaço institucional, refletindo e refratando determinadas realidades que, por serem heterogêneas, multifacetadas, não podem ser apreendidas como um todo (ZANDWAIS, 2009: 109).

O contato com as diversas linguagens, certamente, gera aprendizagem intelectual e emotiva e amplia o processo cognitivo em que se baseia a leitura. O que se ensina de literatura no ensino médio, pelas razões já expostas, pode ser chamado de historiografia, impressio-biografia,

tudo, menos leitura da Literatura. Se o sentido do texto é atribuído pelo leitor, deve-se ativar a competência leitora dos aprendizes.

Para tanto, propõe trabalhar com os diversos gêneros textuais, dos mais simples aos mais complexos, dos mais próximos e midiáticos aos mais complexos e distantes esteticamente do leitor, numa cadeia em que se possa promover o conhecimento. Assim apresentaremos quatro propostas de oficinas, as quais podem ser modificadas por exigência de contexto e podem ser exemplos para a proposição de novas sugestões³⁸.

A primeira apresenta textos que dialogam acerca da construção da identidade; a segunda, textos que tratam da questão do preconceito étnico; a terceira, textos que exploram a identidade feminina. e a quarta, textos que exploram a construção de uma grande cidade ligada às características do movimento Concretista.

5.3.1. Os gêneros textuais aliados ao ensino da literatura.

Para justificar a nossa reflexão, começamos esse tópico com as palavras de Pound (s/d: 82): “Literatura não se ensina. O que se pode nitidamente fazer é ensinar alguém a distinguir uma outra espécie de livros³⁹”. Reconhece-se, nas palavras de Pound, uma preocupação com as formas de se conhecer literatura.

Verifica-se a sua contundência em defender o contato direto com a leitura do texto, para a compreensão do fenômeno literário e para a humanização do homem, como algo imprescindível. O letramento literário, ou seja, a capacidade de articular os conhecimentos acerca da literatura para, inclusive, se apropriar desse tipo de discurso e ser produtor dele, depende, exclusivamente do contato do leitor com essa forma de discurso.

A arte expressa seu conteúdo por meio da forma; no caso da literária, o conteúdo é expresso pela linguagem, que se manifesta em um modo discursivo específico para cada situação comunicativa. Jauss advoga em relação a isso, dizendo que os horizontes de expectativa do

³⁸ A exposição das oficinas planejada em tópicos se justifica com o objetivo de facilitar o entendimento do professor, cidadão com quem pretendemos dialogar neste trabalho.

³⁹ Proponho, com afincamento, que o ensino da literatura deve ser aplicado e explorado por meio da leitura. Resgato e renovo o que Pound observa ao dizer que tudo o que ele aprendeu a respeito de romance, aprendeu lendo. E ainda o cito: “Mas em vez de esperar que eu ou qualquer outro lhes diga o que há numa página, vocês – leitores – devem aprender a ver por si próprios.” (Pound, s/d: 82)

leitor e da obra podem ser verificados a partir de três fenômenos: pela oposição entre ficção e realidade, pelo diálogo que se reconhece entre outras obras e “pelas normas conhecidas ou da poética imanente ao gênero” (JAUSS, 1994: 29).

Considerando as ideias bakhtinianas de que o todo discurso se concretiza em um gênero, sendo este o único meio de a linguagem se manifestar, defendemos que é pela leitura de diversos gêneros discursivos e pelo reconhecimento do diálogo entre eles, ou seja, pela intertextualidade, que se deve estudar a literatura.

Compreende-se que o estudo da Literatura por meio do estudo dos gêneros, a partir de uma relação dialógica, leva ao reconhecimento e compreensão de tudo o que se ensina hoje acerca de literatura, desenvolvendo as habilidades e competências indicadas nos documentos legais. Revela-se uma prática vantajosa, visto que nessa perspectiva a leitura é imprescindível para o reconhecimento das características gerais e específicas dos enunciados que compõem os gêneros.

Na perspectiva bakhtiniana, os gêneros discursivos são formas relativamente estáveis, constituídas historicamente, as quais revelam tanto os valores sociais de uma época quanto os individuais, remontam ainda as suas formas constitutivas e as transmutações decorrentes do processo social e histórico. Os enunciados e seus tipos “são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2002: 268). E podem nessa perspectiva favorecer o ensino da literatura pela literatura.

Os textos literários, por serem gêneros secundários⁴⁰, ou seja, aqueles que surgem numa condição cultural mais complexa, de um convívio social relativamente desenvolvido e organizado, também assim se revelam e por isso mesmo não se pode simplesmente apresentá-los ao estudante para que ele reconheça as características formais. Afirmamos que, pela leitura de vários gêneros discursivos, se pode reconhecer mais amplamente o homem e sua história; identificam-se a cultura, o povo, o homem, pela sua linguagem, pelos recursos linguísticos que ele utiliza, por suas formas de enunciação, ou seja, pelos gêneros discursivos que domina.

⁴⁰ Gênero primário e secundário é nomenclatura bakhtiniana para classificar os diversos enunciados de acordo com o grau de formalidade. O primário acontece nas relações mais simples e cotidianas, por exemplo: o diálogo do dia-a-dia, um bilhete, uma lista de compra, uma conversa no telefone etc. O secundário acontece nas relações mais complexas, por exemplo: os textos acadêmicos, os textos literários.

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade, refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (idem, 285).

Dessa maneira, atuamos de forma significativa no mundo, modificando-o e compreendendo o seu processo evolutivo. Os gêneros textuais, em Bakhtin, são reconhecidos como categorias de enunciados constituídos por um conteúdo semântico-objetual⁴¹, por um elemento expressivo que se revela na composição e nas escolhas estilísticas do autor do texto. Por serem enunciados que expressam sentido concreto, dentro de uma situação comunicativa, que suscita resposta; são sempre unidades enunciativas reais, nunca neutras.

Pensando nas formas discursivas primárias, entende-se que a “compreensão passiva do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz alta” (BAKHTIN, 2003: 271). Pensando, nas formas discursivas secundárias⁴², observa-se que toda “obra é uma réplica” (idem: 279), resposta a outra. Também revela um conteúdo, a partir de uma forma composicional e de um estilo, dialogando com um contexto histórico. Logo pode-se dar ao outro o conhecimento do mundo, dos estilos, pelos leitura de variados gêneros.

O contato com os diversos gêneros textuais, no caso dos desdobramentos dos gêneros literários, amplia tanto o repertório linguístico quanto o repertório de mundo e dá condições de o leitor atuar mesmo que imaginariamente em outros contextos que não sejam os seus, ou ainda o prepara para novas situações do cotidiano pelas associações que pode realizar.

Contudo, há na atividade de leitura dos gêneros literários uma dificuldade: quanto mais distante estética e temporalmente for o gênero, mais difícil se torna o reconhecimento de suas peculiaridades. Para tanto, podemos nos valer da dialogia entre os textos e das etapas do método recepcional.

⁴¹ Segundo Bakhtin, (2003: 289), todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. É a posição ativa do falante nesse ou aquele campo do objeto e do sentido. Por isso cada enunciado se caracteriza, antes de tudo, por um determinado conteúdo-objetual. (...) É o primeiro momento do enunciado que determina as suas peculiaridades estilístico-composicionais.

⁴² Neste trabalho, para nós, importam os gêneros da literatura.

Dar ao outro o conhecimento da literatura pela leitura de textos de diversos gêneros, explorados num eixo temático de forma dialógica, ou intertextual, colabora para diminuir o estranhamento linguístico. Esse é um fator que distancia o leitor atual do texto literário, que não contribui para o crescimento humano. A leitura ainda eleva significativamente o repertório discursivo do leitor, que ao ler, ao ter contato com as diferentes obras em seus diversos gêneros, apropria-se tanto do discurso do interlocutor quanto das formas discursivas das quais se fazem uso. Reconhece-se, mais uma vez a importância do outro, para a construção, permanência e reelaboração das ideias, valores que permeiam a nossa sociedade e para a formas de enunciação com as quais atuamos na sociedade.

6. Práticas de ensino da Literatura

Penso que o maior perigo pra a pedagogia de hoje está na arrogância dos que sabem, na soberba dos proprietários de certezas, na boa consciência dos moralistas de toda espécie, na tranqüilidade dos que já sabem o que dizer aí ou o que se deve fazer e na segurança dos especialista em respostas e soluções.

Jorge Larossa

A sociedade pós-moderna, devido ao alto grau de tecnologização, que gera um hibridismo e uma intergerenização textual⁴³ nunca antes vivida pelo homem, exige que ele seja capaz de ler e escrever nas diversas esferas da comunicação e que, sobretudo, seja capaz de criar o próprio caminho para a construção do conhecimento exigido em cada contexto e em cada ato comunicativo, de leitura ou de escrita. A pós-modernidade exige, para que o leitor seja bem sucedido, que ele apresente um alto grau de letramento, cuja aquisição ocorre por meio da leitura.

Contrapõe-se a essa nova postura do leitor a prática de ensino da literatura proposto pelos livros didáticos e praticado pelos professores. Essa metodologia privilegia o ensino de biografias e contexto histórico, a partir dos quais se leem fragmentos de textos canônicos descontextualizados da vida do leitor e distantes, tanto em conteúdo quanto em linguagem. Segundo Josetti (2009: 4), “o modelo e aula de literatura atualmente em vigor na escola brasileira poderia ser um descrito como uma sequência de atividades mais ou menos estáticas, ditadas inclusive pelo livro didático”.

Com o advento da textualidade eletrônica, nasce um novo leitor, pois a era digital oferece ao homem a possibilidade de leitura de vários gêneros sob o mesmo suporte, sem hierarquia entre eles, característica do hibridismo e da intergenerização textual. De acordo com Chartier (2002: 108), na atualidade, “o autor de uma obra pode desenvolver sua argumentação segundo

⁴³ Acontece, hoje, devido à complexidade sócio-cultural e tecnológica a transmutação de gênero, também ocorre uma simultaneidade de gêneros em um mesmo suporte, para atender uma determinada função, a esse fenômeno denomina-se intergenerização (MARCUSCHI em: “Gêneros textuais: definição e funcionalidade”. Em: DIONÍSIO, Ângela Paiva e outros (orgs) *Gêneros textuais & ensino*, Editora Lucerna, Rio de Janeiro – 2002.)

uma lógica que não é linear e dedutiva”, como acontece no livro tradicional – modo códex. A produção realiza-se de forma aberta, expandida e relacional. E assim também é constituído o novo leitor em sua prática de leitura, com uma linearidade determinada pelo viés de suas expectativas, não mais do autor. A sociedade pós-moderna exige que o leitor seja capaz de apropriar-se do conhecimento e seja capaz de articulá-lo de forma produtiva para si, para o outro e para o social, reconhecendo a própria singularidade nos sentimentos universais da humanidade.

Devido a essa nova configuração do mundo e, por consequência, do homem, as necessidades humanas se redefiniram, os valores sociais se transformaram, como defende Bakhtin, num movimento dialético. Considerando todo esse contexto, propusemos e aplicamos as oficinas de leitura da literatura, com o intuito de apontar um novo caminho nesse novo mercado de conhecimento e de educação, em que se privilegia a aquisição de conhecimento.

Buscamos, por isso, escapar da visão idealista de leitor que busca nos textos um mundo maravilhoso, de fantasias. Centramo-nos na ideia de que ler é uma prática sociocultural, e sobremaneira política, tanto contribui para a catarse humana, quanto para a formação intelectual de forma dialógica e inacabada. Para tanto, cabe ao leitor articular o conhecimento e os valores apreendidos nos textos para a reelaboração de novas ideias. Quanto mais consciência o leitor tiver de sua capacidade intelectual na prática da leitura, mais autônomo ele se revela em relação às ideias, aos valores, aos conceitos apreendidos, em relação à capacidade de relacionar o homem que existe dentro de si ao homem universal, cujas qualidades o primeiro reflete e refrata.

Assim aplicamos as oficinas literárias, partindo das teorias já exploradas, centrando em discussões e temas do interesse do adolescente, por exemplo, construção da identidade, ciúme e traição e outros. O trabalho proposto parte da ideia de que esses temas são recorrentes na história da literatura e compõem a história do homem. Explorando textos de várias épocas pode-se estabelecer um diálogo tanto entre os textos quanto entre os textos e os valores de cada leitor acerca do tema, levando a discussão dos valores, fomentando a aprendizagem pelo diálogo e o respeito pelo pensamento do outro.

Para definir as escolas, não houve critério específico, somente a boa recepção e interesse da consultada. Nas escolas públicas onde foi apresentado o projeto, tanto a escola do Cruzeiro

quanto a de Sobradinho apresentaram grande interesse já que o projeto busca ampliar uma competência citada nos PCNs: a leitura. Quanto à escola privada, o projeto foi apresentado no local de trabalho da referida pesquisadora, por uma questão de respeito à própria instituição e de economia de tempo. A recepção não foi exatamente o que esperávamos; contudo, tivemos o apoio da coordenadora geral e dos estudantes que se interessaram em participar das oficinas já que o projeto visa ampliar uma competência também cobrada nos exames de seleção da universidade: a leitura.

As oficinas foram aplicadas por esta pesquisadora que, durante o processo, reconheceu alguma resistência de alguns participantes, ao quais ora buscavam resposta imediatista para questões propostas em vestibulares, ora buscavam outro tipo de atividades lúdicas durante as oficinas que não fosse a leitura.

6.1. Oficinas Literárias

A construção da identidade.

Conteúdo a ser trabalhado: Literatura mítica, psicanalítica e literatura social.

Foco: A construção da identidade e o espelho.

Objetivos⁴⁴:

Promover o ensino da Literatura pela leitura de textos literários e não pela teoria como acontece.

Desenvolver o gosto pela leitura literária; levando os participantes a reconhecerem o prazer de ler, o prazer de se descobrirem na leitura e pela leitura;

Reconhecer o processo de leitura como uma técnica de construção de identidade;

Levar os participantes a reconhecerem o diálogo que existe entre os textos.

Proporcionar aos participantes experiências de leituras que reflitam acerca do questionamento do indivíduo em relação a si mesmo, ao outro, ao mundo, ao modo como é visto pelo outro;

⁴⁴ Os objetivos aqui expostos estão tal e qual foram pensados para a aplicação das oficinas. Contudo, vale lembrar que eles podem ser repensados em função do público-alvo e em decorrência do contexto educacional onde for aplicado trabalho semelhante.

Reconhecer as implicações sociais das obras, (re)veladoras de ideologias e suas características estéticas pela leitura.

Recursos: Aparelho de som, textos reproduzidos em xérox, papel chamex, giz de cera, canetinha hidrocor, papel colorido, lápis de cor, espelhos (devem ser o mesmo número de participantes), imagem de espelho, roupa de branca de neve ou da madrasta.



Obras indicadas:

IRMÃOS GRIMM. Branca de neve e os sete anões, s. d.

ALVES, Rubens. “A madrasta e o espelho”. Em: *O retorno e o terno*. 9ª. ed. São Paulo, Papirus. Páginas 19 a 22.

MEUNIER, Mário. “Narciso”. Em: *Nova Mitologia Clássica – A Legenda Dourada*. 6ª. ed. São Paulo, Ibrasa. s. d. p. 61

MACHADO, Assis de. “O espelho”. Em: *Os melhores contos*. São Paulo, Global, 1986.

MEIRELES, Cecília. “Retrato”. Em: *Cecília Meireles – obra poética*. Rio de Janeiro, Nova Aguillar, 1985.

_____. “Mulher ao espelho”. Em: *Cecília Meireles – obra poética*. Rio de Janeiro, Nova Aguillar, 1985.

ROSA, João Guimarães. “O espelho”. Em: *Primeiras histórias*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975; p. 70-8

VELOSO, Caetano. Sampa.

WILDE, Oscar. O retrato de Dorian Gray. São Paulo: Martin Claret, 2006. Metodologia da oficina:

Metodologia

1º momento

Ao ter o grupo reunido, depois da apresentação, distribuem-se folhas em branco e canetas hidrocor, giz de cera e pede-se que cada um desenhe a si mesmo, que cada um desenhe a imagem que tem de si próprio. (Isso deve ser realizado ao som de música). A seguir, cada um fixa o desenho na parede.

2º momento

O dinamizador conta/relembra a história da Branca de Neve e os sete anões, chamando a atenção para o espelho no sentido de provocar uma discussão acerca do espelho na narrativa.

Questões geradoras de debate⁴⁵:

Quem é o personagem principal da história.

Qual é a função do espelho?

Pode-se considerar o espelho uma metáfora? O que ele simboliza?

A auto-imagem da madrasta contraposta à imagem externa realizada pelo espelho revela que conflito humano?

O que gera esses conflitos? São de ordem social, psíquica, afetiva?

Pode-se afirmar que este é o conflito desencadeador da história?

Partindo disso, o que o conto *Branca de Neve e os sete anões* se propõe a discutir?

Existe uma consciência em relação a essa discussão em âmbito coletivo?

Ingenuamente, de modo geral qual seria a função dos contos de fada?

Ao atentar-se para a questão do espelho, pode-se reconhecer facilmente outra função para o conto de fada?

De que trata o texto afinal?

O conto remonta aspectos culturais de que época? Que valores se podem perceber no texto? Isso fica visível na linguagem? Que características literárias se podem depreender do texto? Justifique.

Após a contação da história, o professor deve montar um quadro⁴⁶ com os alunos para refletirem acerca da teoria literária, segue sugestão que pode ser ampliada (apenas oralmente) de acordo com o interesse do professor e o grau de maturidade da turma:

Quadro bibliográfico que pode ser explorado:

O conto Branca de Neve e os sete anões remonta à Idade Média e a valores de tradição popular, o primeiro registro que se tem data do século XIX, contudo sabe-se que a história é muito mais antiga; observa-se ainda que o texto explora o homem como herói, numa relação

⁴⁵ Desejamos destacar que as questões geradoras de debate são proposições, as quais podem ser modificadas para atender às necessidades de reflexão do grupo que realiza a oficina. As oficinas são propostas para serem trabalhadas em horário fora da grade normal de aula, assim como acontece com a disciplina Educação Física. Vale ressaltar que, por isso, a duração da oficina é flexível, não é necessário trabalhá-la de uma só vez, o professor deve desenvolvê-la de acordo com o ritmo do grupo para o qual está sendo aplicada, assim pode fragmentá-la de acordo com a necessidade.

⁴⁶ Todos os quadros elaborados e propostos dentro das oficinas são apenas parâmetros a serem seguidos pelo professor, que pode aprofundar, ou não, as reflexões de acordo com o desenvolvimento do grupo.

com os heróis das guerras, das novelas e cavalaria da Idade Média. Ainda pode se observar o amor cortês, sem lascívia em relação à protagonista da história, a visão do amor é platônica. O texto apresenta uma supervalorização de estereótipos – bem X mal, masculino X feminino, velho X novo, e ainda apresenta, talvez por influência dos valores medievais, uma nova visão da mulher, criada pelo fato de elas manipularem remédios a partir de plantas medicinais; daí nasce o modelo bruxa, malvada, ligada à feitiçaria devido ao manejo de porções mágicas, que enfeitiçam. É um conto fantástico porque explora o fantasioso.

3º momento

Para aprofundar a reflexão, propõe-se a leitura do mito Eco e Narciso. (caso se observe pouco tempo para leitura, o dinamizador pode apenas contar a história, vale ressaltar que, por ser uma oficina de leitura, é melhor que cada um faça a leitura – individual e/ou coletiva)

Questões geradoras do debate:

Percebe-se diálogo intertextual entre os textos? Em que sentido?

A temática é a mesma? Como se percebe isso?

O que representa o reflexo da imagem de narciso na água?

O que o texto propõe-se a discutir? De que trata o texto afinal?

O mito remonta aspectos culturais de que época? Que valores se podem perceber no texto? Isso fica visível na linguagem? Que características literárias se podem depreender do texto? Justifique.

Sugestão de quadro teórico a ser construído com os participantes da oficina:

O texto é uma narrativa mítica que conta algo que interessa ao coletivo, numa tentativa de justificar o real. Nasce de uma necessidade de justificar um rito e tem como objetivo moldar o comportamento humano. Remonta à era clássica, apesar de apresentar um caráter oral, revela uma característica menos fantasiosa, mais objetiva, na tentativa de compreender, de forma racional, o homem e o seu comportamento.

4º momento

Para fixar a reflexão realizada, o dinamizador apresenta o texto *A madrasta e o espelho*, de Rubem Alves.

Pode-se ainda propor a leitura dos textos *Sampa* de Caetano Veloso e *Retrato* de Cecília Meireles. Estes textos estão aqui como sugestão, a depender do tempo, podem ou não ser explorados.

Questões geradoras do alargamento de debate:

A proposta de reflexão tem fundamento?

A visão acerca do espelho expressa nos poemas de Cecília Meireles permeia os outros textos?

Que tipo de imagem a madrasta tem de si mesma, da imagem que se constrói dela, da nova imagem da madrasta construída por Rubem Alves?

Depois da leitura de Rubem Alves, fica mais clara a importância do espelho na construção da narrativa? Reconhece-se mais facilmente o papel do espelho na sociedade?

A crônica de Rubem Alves se apropria de vários discursos. Com que finalidade? Que características literárias se pode observar no texto?

A linguagem usada na crônica de Rubem Alves é a mesma usada no conto e no mito?

Como se pode avaliar o uso desses gêneros discursivos na produção literária de cada época?

Em que época se situa o texto de Rubem Alves? Que valores sociais, culturais perpassam o texto? Justifique.

Contrapondo os três textos lidos e considerando que cada um foi produzido em época diferente, o primeiro remonta a idade média; o segundo, a época clássica; o terceiro situa-se no século XX. Que características se podem observar em cada um? No que eles se assemelham? No que se distanciam ou diferenciam? Justifique.

Quadro bibliográfico que pode ser explorado:

O texto de Rubem Alves é uma crônica, um gênero plástico que percorre tanto o ambiente jornalístico quanto o literário devido à sua linguagem não tão rigorosa, que explora a literariedade; e aos fatos do cotidiano em que se centra. Os temas geralmente parecem banais, mas estão carregados de significação, de mensagens implícitas. Nessa crônica especificamente, observa-se uma linguagem analítica, influencia das teorias da psicanálise.

Quadro bibliográfico que pode ser explorado:

O texto de Cecília Meireles, pela forma em que se apresenta, já se sabe que é um poema, mescla a liberdade formal e o equilíbrio clássico; influenciada pela estética simbolista, valoriza o som, o ritmo da poesia, a forma, apesar de se observar uma fuga dos paradigmas formais. A poetiza é classificada como neo-simbolista por explorar uma linguagem metafórica, figurada, alegórica, ao abarcar temas como a precariedade da existência humana, a fugacidade dos bens e do tempo, a solidão, a perda, a falta de forma melancólica, triste. Está inserida na geração de 30, ou seja, a segunda geração modernista, tempo que também figura na sua poesia. A poesia de Cecília revela não apenas o seu retrato individual, como também revela o retrato de uma sociedade conturbada pela guerra. Os poetas se valem das conquistas realizadas pela geração de 22 e outras ferramentas relacionadas à forma, para propor, pela poesia, uma reflexão acerca do sentido de estar no mundo associada com a grande preocupação da geração de 22: a renovação da linguagem. O homem vive um grande conflito espiritual, porque se torna difícil compreender Deus e a humanidade diante da crueldade das guerras, dos campos de concentração, de bombas atômicas. Tudo isso é muito recorrente na poesia dessa época. Esse conflito espiritual revela-se uma constante na poesia de Cecília. Sua sensibilidade manifestava-se na valorização da intuição e da emoção como formas de interpretar o mundo de forma fugaz e onírica.

Quadro bibliográfico que pode ser explorado:

A canção de Caetano Veloso está inserida no período que denominamos modernismo, no Tropicalismo – movimento artístico que explora a brasilidade como cerne da poesia e da canção. A canção tropicalista – ritmo poético – centrada em aspectos da vida urbana, paralela

à Bossa Nova, ao concretismo, à canção de Chico Buarque e de Geraldo Vandré. O movimento tem uma perspectiva antropofágica, ou seja, devoração das influências estrangeiras, tendo como prioridade a produção e renovação da cultura nacional.

5º momento

O dinamizador realiza um sorteio de nomes – como se fosse um amigo-oculto – e solicita que cada um desenhe a imagem que faz do colega sorteado. (novamente se distribui folha, caneta hidrocor, giz de cera para que os participantes trabalhem à vontade.) Depois de realizado o desenho do outro, solicita-se que cada um fixe a imagem desenhada lado da imagem que fora desenhado pelo próprio colega

6º momento

Leitura e apreciação do conto *O espelho: esboço de uma nova teoria d'alma humana*, de Machado de Assis (O texto deve ser apresentado aos participantes sem a bibliografia, para que eles não se sintam intimidados com a linguagem machadiana e muito menos cheguem ao texto julgando-o de difícil leitura).

Questões geradoras do debate – com o fim de sedimentar as novas perspectivas acerca dos textos já conhecidos e do espelho:

De que trata o texto *O espelho*?

Existe um diálogo temático entre os textos?

Há, no texto, duas referências às formas de construção de identidade. Uma delas é realmente uma metáfora. O que simboliza? Por que, no texto, ela se faz tão importante? Pode-se considerá-la mimética?

O que se pode questionar da visão do contista? Ele tem sempre razão?

Do modo como foram apresentados os fatos, ele terá sempre razão? De que forma pode-se construir uma nova filosofia acerca da imagem que os outros têm de nós?

Tomando o texto como mimeses da realidade, a visão do outro acerca de nós mesmos sempre terá um valor super estimável? Justifique.

Essas imagens são verossímeis?

Para que o contista deseja chamar a nossa atenção de fato?

Quadro bibliográfico que pode ser explorado:

Machado de Assis foi romancista, contista, cronista, poeta, dramaturgo e crítico literário. Pode-se dizer que atuou em todos os campos da linguagem artística. Viveu no século XIX, sob as influências das ideias românticas e realistas. Contudo sua literatura sempre esteve além do que propunham esses movimentos artísticos. Considerado, hoje, pela crítica, um escritor anacrônico, um poeta que explora a realidade psicológica de seus personagens, como se observa no conto lido. Essa característica machadiana é denominada, por alguns críticos, realismo psicológico, uma vez que a avaliação externa dos romances, contos, está sempre subordinada a uma avaliação interna que ora é feita pelo personagem, ora feita pela voz do

narrador em terceira pessoa. Machado de Assis consagra-se na literatura brasileira e a conduz ao cenário da literatura mundial, devido à sua forma irreverente de escrever, distanciando da produção literária dos outros escritores daquela época. Observa-se que o texto *O espelho* revela uma preocupação em investigar a condição da mente humana. Processo que os escritores dessa época tomam como modelo por influência das correntes científicas, uma vez que estas influenciaram e muito a forma de escrever. Em Machado, percebe-se que o essencial reside no detalhe, fato que demanda uma leitura atenta, minuciosa, com que não se deixa levar pela aparente casualidade com que apresenta os fatos. O texto é microrrealista, devido a meticulosidade com que o autor engendra o enredo e análise psicológica. No referido texto, reconhece-se uma especulação de cunho filosófico acerca da condição humana que antecipa as teorias freudianas.

7º momento

O dinamizador orienta o trabalho com o objeto não identificado.

Cada participante deverá retirar do envelope o objeto, após o reconhecimento de que é um espelho deverá seguir os encaminhamentos dados e responder as seguintes questões.

Olhem-se no espelho

O que vocês vêem?

Contraponha a imagem do espelho com a imagem desenhada inicialmente, há semelhanças?

Em que sentido?

Contraponha a imagem do espelho com a imagem desenhada pelo seu amigo oculto, há semelhanças? Em que sentido?

Há algum traço entre as imagens que se revela totalmente distintos? A que você atribui essa diferença de visão?

Qual das imagens desenhadas se parece mais com a imagem que se vê no espelho?

O que se pode concluir a partir disso? O espelho é meramente uma metáfora? Para quê?

(As questões propostas para a ampliação do horizonte de expectativas e para nova configuração de leitura podem ser modificados as para atender a necessidade do grupo, foram postas aqui como direcionamento de um possível trabalho)

8º momento

Produção de texto:

Os participantes deverão escrever um texto em prosa ou poesia, em linguagem objetiva ou subjetiva, estabelecendo uma comparação entre as imagens – a que tem de si mesmo, a que vê no espelho e a que o outro revela dele. Deve ressaltar os pontos coincidentes e os pontos não-coincidentes. O participante-leitor deve deixar claro no texto, entre as três imagens, qual é a mais importante, buscando fazer uma reflexão a partir da leitura do texto do Machado acerca

da metáfora do espelho: Quem, na verdade, é o nosso espelho? E por que precisamos de espelhos?

9º momento

Leitura do texto *O espelho* de Guimarães Rosa. Assim como aconteceu no texto anterior, a autoria do texto deve ser omitida, para que se evite um desestímulo para a leitura, já que se têm essas obras como modelos de difícil entendimento.

Questões para o debate:

Percebe-se um diálogo entre o texto lido e o de Machado de Assis. Em que consiste?

Justifique sua resposta.

Observa-se que a temática explorada no texto faz parte do contínuo humano, desde os tempos mais remotos há uma preocupação com a auto-imagem e com aquela que se faz de nós. Que visão pode-se perceber no texto lido? É a mesma dos textos anteriores ou é mais abrangente?

Explique e responda: De que trata o texto?

Considerando a época que o texto foi publicado o conto – início da década de 60 do século passado – que características relativas à linguagem, à estética literária, a valores sociais e culturais se podem perceber no texto?

Quadro bibliográfico que pode ser explorado:

Guimarães Rosa, escritor modernista, da geração de 45, do pós-guerra, propõe uma reinvenção da linguagem, explorando na prosa uma linguagem altamente poética: uso de aliterações, gradações, reiteraões, rimas e ritmos que lembram o efeito obtido pela métrica, recorrência de silepse, rupturas sintáticas, recursos próprios da poesia; emprego de neologismos; utilização de aforismos. O importante nas narrativas de Rosa não são os episódios no que tem de realista, mas sim os temas se valem para ilustrar a travessia, a ascense humana. Retoma os conceitos platônicos de mundo sensível e mundo inteligível. O primeiro é o mundo em que vivemos, que parece real; o segundo é o mundo onde residem as formas e ideias perfeitas, o mundo ideal que, para Platão, é o mundo perfeito.

10º momento

Leitura do romance de Oscar Wilde, *O retrato de Dorian Gray*.

Por ser o romance um gênero de grande extensão, pode-se sugerir que a leitura seja realizada parte em casa e parte junto com o grupo.

Questões geradoras da discussão:

O romance de Dorian Gray constrói uma análise do comportamento humano? De que forma?

Pode-se dizer que o texto de Gray e o de Machado de Assis tratam do mesmo conflito humano? Justifique.

De que, de fato, trata o texto?

Quadro bibliográfico que pode ser explorado:

Oscar Wilde é um escritor do século XIX, instituiu a teoria do esteticismo, ou dandismo, que defendia, a partir de fundamentos históricos, o belo como antídoto para os horrores da sociedade industrial, sendo ele mesmo um dandi. Tal teoria fica evidente no único romance que escreveu: *O retrato de Dorian Gray*. Obra em que Oscar Wilde trata da arte, da vaidade e das manipulações humanas. É considerada uma obra-prima, rica em diálogos.

11º momento

Produção escrita: Escolha um gênero literário de que goste e escreva um texto cujas ideias principais respondam às seguintes perguntas.

Quem é o meu espelho?

Por que precisamos de espelho?

Somos todos arco-íris

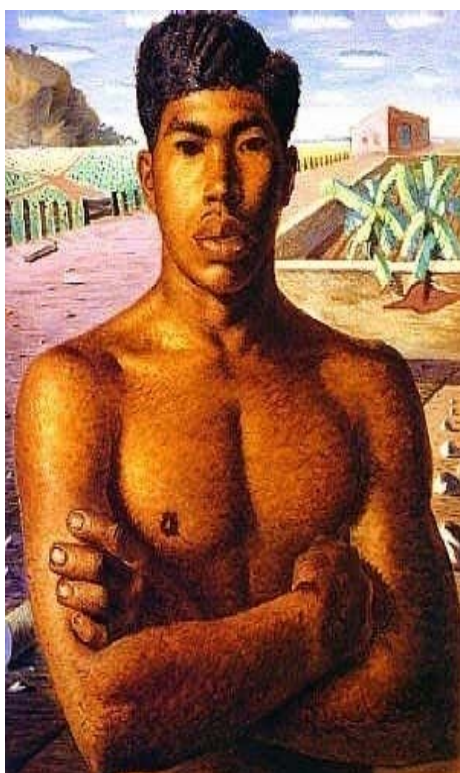
Foco:

Não existem brancos, não existem amarelos, não existem negros: somos todos arco-íris. (Ulisses Tavares)

Objetivos:

- Reconhecer o preconceito contra o negro e as formas como ele se dissemina pela sociedade.
- Identificar os fatores sociais que contribuem para a construção do preconceito étnico.
- Compreender o processo histórico na construção do preconceito.
- Reconhecer a literatura como forma de denúncia ou de afirmação do preconceito étnico.
- Desenvolver uma nova perspectiva em relação ao negro.
- Estimular a leitura e a escrita a partir da temática do negro.
- Reconhecer pela leitura as diversas manifestações estéticas relacionadas ao tema.

Recursos: Aparelho de som, textos reproduzidos em xérox, papel chamex, giz de cera, canetinha hidrocor, papel colorido, lápis de cor; cartolina.



Obras indicadas:

Quadro "O Mulato" de Cândido Portinari

Vídeos Xadrez das cores. Portacurtas.

<http://www.portacurtas.com.br/Filme.asp?Cod=2932>

Vídeo: Preconceito Entre Crianças

<http://www.youtube.com/watch?v=ehM6e5R5Nh4>

AZEVEDO, Aluísio. O mulato. L&Mpocket. 2007.

ASSIS, Machado. "Pai contra mãe". Em: Contos. São Paulo: Martin Claret, 2008.

ALVES, Castro. "Navio Negroiro". Em:

http://pt.wikipedia.org/wiki/O_Navio_Negroiro

LIMA, Jorge de. Essa nega fulô. Em:

<http://www.revista.agulha.nom.br/jorge.html>

LOBATO, Monteiro. A negrinha. Em:

<http://intervox.nce.ufrj.br/~valdenit/lobato.htm> RAPPA, todo

camburão tem um pouco de navio negroiro. CD.

SABINO, Fernando. "A última crônica". Em: Para gostar de ler. São Paulo: Ática 1980.

Metodologia:

1º momento

O professor apresenta a oficina e discute a imagem contida no quadro de Portinari.

Questão para debate:

Qual a importância do quadro de Portinari na nossa cultura?

(Não é necessário, nesse momento, discutir profundamente as ideias de Portinari, esse momento é somente para gerar expectativas de leitura)

Apresenta os dois vídeos. (a opção pelos vídeos se justifica pela aproximação entre a linguagem midiática e a linguagem do leitor pós-moderno). Entre um e outro realizar o debate.

Questões para o debate:

O vídeo é um texto que mescla várias linguagens. A partir da sua leitura das imagens e da linguagem verbal, responda: De que trata o texto?

De que forma podemos observar a construção da ideia que perpassa o texto na nossa sociedade?

Como contribuímos para a construção desse valor? Quando?

Há alguma voz específica na nossa sociedade que se levanta contra esse valor? De que forma?

Como a linguagem literária contribui para mitificar ou desmitificar as ideias contidas no vídeo?

Quadro teórico que pode ser explorado depois da apresentação dos vídeos:

Como se observa, os vídeos apresentam uma mescla de várias linguagens: a linguagem verbal e a não-verbal. O enredo do filme explora questões que percorrem a história da escravidão no Brasil – os resquícios da ideologia que se desenvolveu em relação ao negro. Os dois vídeos revelam o ciclo vicioso pelo qual o preconceito perpassa a nossa sociedade, de forma ironicamente hereditária.

2º momento

Apresentam-se os textos Navio Negreiro, Essa nega fulô, A negrinha, todo camburão tem um pouco de navio negreiro.

Solicitar-se leitura em pequenos grupos, cada grupo fica com um texto e depois da leitura deve apresentar de forma lúdica, por meio de textos apenas orais.

3º momento

Apresentam-se os textos na perspectiva dos grupos.

Discussão das ideias do texto.

Propostas para discussão:

A temática dos textos é o negro. Qual é o assunto de cada um? Como ele é delimitado?

Como o preconceito é apresentado em cada um?

Os textos apresentam alguma forma de reforço contra o preconceito étnico? Ou tenta desmitificá-lo?

O objetivo dos textos é o mesmo? De que forma isso se concretiza?

Quanto à estrutura dos textos? Como eles se constituem? Isso tem relação com o objetivo do texto?

Em relação à linguagem, há muita semelhança entre os textos?

Aponte o momento histórico de cada um e, na sua perspectiva, como pode reconhecer a influência da história na produção desses textos.

À medida que o professor lança o questionamento para a discussão, elaboram-se quadros esquematizadores dos conhecimentos extraídos a partir das leituras.

Quadro bibliográfico que pode ser explorado:

Todo camburão tem um pouco de navio negroiro

O texto dialoga tematicamente com todos os outros textos, dialoga explicitamente com O navio negroiro. Apresenta um vocabulário comum, é um texto que apresenta ritmo, foi escrito para ser cantado.

Essa negra fulô de Jorge de Lima

Poesia que se vincula à segunda geração do Modernismo⁴⁷. A poética de Jorge de Lima contempla desde o soneto, com versos alexandrinos, até o verso livre. Isso revela o seu estilo eclético. Os textos de Jorge de Lima abrigam uma colossal possibilidade de leituras (a convivência entre a tradição e o novo, o vulgar e o sublime, o regional e o universal) refletem um artista em constante mutação, que experimentou estilos diversos como o parnasiano, o regional o barroco, o religioso. Seus temas preferidos são cenas da infância e motivos regionais. Em contato com outros autores regionalistas da época, inicia a produção de poemas

⁴⁷ Chama-se genericamente modernismo (ou movimento moderno) o conjunto de movimentos culturais, escolas e estilos que permearam as artes e o design da primeira metade do século XX. Apesar de ser possível encontrar pontos de convergência entre os vários movimentos, eles em geral se diferenciam e até mesmo se antagonizam.

em versos brancos e livres em contraposição à rigorosidade estética do Parnasianismo. Em sua obra Livro de sonetos retoma as rimas e métricas em alternância com os versos livres e brancos e mostra novamente sua vertente social com a temática do nordestino e do negro, esta última muito bem retratada em seu famoso poema Essa negra Fulô. Sua obra mais famosa é Invenção de Orfeu.

A negrinha

Texto em prosa escrito por Monteiro Lobato, um dos escritores editores mais importantes na história da literatura brasileira, escreveu ainda sob os Pseudônimos de Josben e Nhô Dito, foi desenhista e caricaturista. Autor de Paranóia ou Mistificação, a famosa crítica desfavorável à exposição de pintura de Anita Malfatti, que culminaria como o estopim para a criação da Semana de Arte Moderna de 1922. Muitas pessoas, em decorrência à crítica realizada a Malfatti, passaram a ver Lobato como reacionário, inclusive os modernistas, mas hoje, após tantos anos, percebe-se que o que Lobato criticava eram os "ismos" que vinham da Europa: cubismo, futurismo, dadaísmo, surrealismo, que ele achava que eram "colonialismos", "europeizações", assim como ocorrera com os acadêmicos das gerações anteriores. Lobato era a favor de uma arte devidamente brasileira, autóctone, cujos temas abrangessem os problemas brasileiros, como se reconhece em A negrinha. A discussão maior do texto é o comportamento mesquinho do ser humano em relação às pessoas mais simples; contudo, o autor parte de uma problemática social importante na construção da nossa história e na construção de nossos valores: a escravidão. Monteiro Lobato foi grande editor e produtor da cultura nacional.

Navio Negreiro

Poema narrativo que revela o sofrimento dos negros ao serem transportados da África para o Brasil em sujos navios, nos quais chegavam a permanecer cerca de três meses. Devido às condições precárias a que eram submetidos, muitos não resistiam e morriam no caminho. Este poema foi escrito e declamado pela primeira vez por Castro Alves no dia 7 de setembro de 1868, numa comemoração da Independência do Brasil.

Sua estrutura alterna métricas variadas para obter o efeito rítmico mais adequado a cada situação retratada no poema. Se a situação expressa no texto é de opressão o ritmo e a sonoridade do texto remetem para isso. Se a situação expressa no texto é de tristeza, o ritmo e a sonoridade do texto remetem para isso. Observa-se, assim que o poeta, joga com os sons, para a construção das imagens apresentadas no texto.

4º momento

Realiza-se a leitura coletiva do texto *Pai contra Mãe* de Machado de Assis. Ao apresentar o texto, o dinamizador não deve apresentar a autoria do texto. Essa será somente revelada depois da leitura.

Questões para debate:

De que trata o texto?

Que tipo de discurso é apresentado no texto? Que problema social o autor do texto se propõe a discutir?

O texto é histórico? Que fatos comprovam isso? É literário? Que características comprovam isso? Desmitifica ou mitifica a questão do preconceito?

Em relação à linguagem? O que a caracteriza e a distingue da linguagem dos outros textos lidos?

Uma das formas de intertextualidade constitui-se pelo diálogo existente entre os textos – Verifica-se intertextualidade no texto lido? De que forma?

A ambivalência é uma característica sempre presente nos textos desse autor. Como ela se caracteriza? E qual é a finalidade desse jogo lingüístico?

Quadro bibliográfico que pode ser explorado:

O texto *Pai contra mãe* foi escrito por Machado de Assis⁴⁸. O texto é ambivalente, ou seja, apresenta várias vozes; uma delas é de denúncia e outra é de justificativa. O texto apresenta o que Bakhtin chama de polifonia, ou seja, várias vozes que se relacionam intra e interdiscursivamente: as vozes que compõem o texto, a voz do narrador. Apresenta grande referência a questões históricas, estabelece uma relação intertextual com outros discursos que formam a história do preconceito étnico. O texto de Machado dialoga com Shopenhauer, em seu aspecto negativista ao analisar a conduta humana. Observa-se no texto uma linguagem irônica, característica predominante na obra machadiana. É um dos poucos textos do autor que se revela engajado com a problemática social da escravidão. O autor parte do tema para realizar um descortinamento do perfil psicológico – realismo psicologista de seus personagens, que são, na verdade, reflexo de um comportamento universal; apresenta também um modo engenhoso de construir a narrativa, gerando e quebrando expectativas a partir do próprio título. O texto é retrato fiel e sem retoques do homem burguês. A narrativa

⁴⁸ A respeito de Machado de Assis, ver o quadro teórico da oficina anterior.

presentifica a partir da valorização dos fatos históricos explorados. O realismo machadiano foge da crítica direta e fácil.

5º momento

Realiza-se a leitura coletiva do texto A última crônica de Fernando Sabino.

Apresenta-se o texto A última crônica, exposição do contexto social do autor.

6º momento

Coloca-se, na parte externa de envelopes, o nome de um dos personagens dos dois últimos textos. E na parte interna, uma proposta de produção de texto. O aluno deve escolher um envelope, retirar a proposta de produção escrita e realizá-la, valendo-se das ideias exploradas durante a oficina e de sua criatividade.

A oficina deverá sensibilizar a escrever acerca do assunto de forma questionadora.

Sequências de proposta de produção de texto.

Proposta I

Suponha que Cândido, personagem do texto Pai contra mãe, tenha sido processado pelo crime de violação dos direitos humanos praticado contra a escrava fugidia, dessa forma, ele precisará de um advogado. Você fará este papel, deverá escrever a defesa de Cândido, baseada nos fatos da vida do acusado e nos fatos históricos que contextualizam a sua história. Seu texto deve ser persuasivo, pois será lido num tribunal e constituirá a defesa do réu.

Proposta II

Retomando o texto Pai contra mãe, suponha que você seja um advogado que viveu no século XIX e acompanhou a tortura que a escrava fugidia sofreu nas mãos de Cândido e o sofrimento dela em relação a perda de seu filho. Você, um humanista por convicção, pretende defendê-la. Propõe à justiça que se abra um inquérito investigativo para acusar e processar Cândido. Você é o advogado de acusação. Para tanto deve elaborar o texto para a acusação de Cândido, baseando nos fatos relatados e nos direitos humanos que são, hoje, reconhecidos como universais. Seu texto deve ser persuasivo, pois será lido no tribunal e constituirá a acusação do réu.

Proposta III

Depois de ler *Pai contra mãe*, transporte os fatos vividos por Cândido, Clara e pela escrava fugitiva para os tempos atuais. Pense nos modelos de escravidão e perseguição que acontecem hoje para recontextualizar a história. Os fatos narrados, para dar maior verossimilhança à sua história, também devem ser transpostos para e recontextualizados na atualidade.

Proposta IV

O narrador do texto *a Última Crônica* é um figura que se revela mais observador do que propriamente um personagem, encontra a inspiração para escrever em um fato sublime – uma festa de aniversário vivida por uma família humilde. Suponha que a aniversariante seja a narradora da história, reescreva a história sob o ponto de vista dessa personagem. Assim como o narrador do texto original, escolha um momento para ressaltar, dar ênfase e, a partir do jogo com linguagem poética, escreva o fato de maneira que emocione o leitor.

Proposta V

O narrador do texto *a Última Crônica* é um figura que se revela mais observador do que propriamente um personagem, encontra a inspiração para escrever em um fato sublime – uma festa de aniversário em uma família humilde. Suponha que o pai da aniversariante da história seja o narrador. Reescreva a história sob o ponto de vista dessa personagem. Avance em relação à postura do narrador do texto original, relate os sentimentos e os conflitos vividos no momento em que os olhares do narrador do texto original e o pai da aniversariante se cruzam, explore o fato de maneira intimista. Para tanto, utilize-se do jogo com linguagem poética, escreva o fato de maneira que emocione o leitor, mas não se esqueça de que o foco narrativo agora é do pai da aniversariante.

Proposta VI

As crônicas são textos literários breves, em geral narrativos, de trama quase sempre pouco definida e motivos, na maior parte, extraídos do cotidiano imediato. No passado, as crônicas eram compilação de fatos históricos apresentados segundo a ordem de sucessão no tempo [Originalmente a crônica limitava-se a relatos verídicos e nobres; entretanto, grandes escritores a partir do século XIX passam a cultivá-la, refletindo, com argúcia e oportunismo, a vida social, a política, os costumes, o cotidiano etc. do seu tempo em livros, jornais e folhetins. Considerando que esse gênero textual é hoje prosa ficcional, relato com

personagens e circunstâncias alentadas, evoluindo com o tempo; geralmente nos provoca uma reflexão acerca de um determinado fato social ou comportamento humano, reescreva o texto A última crônica em outro gênero. Contudo explore ainda mais a linguagem literária.

Proposta VII

Considerando que a notícia é o relato de fatos e acontecimentos, recentes ou atuais, ocorridos no país ou no mundo, veiculado em jornal, televisão, revista, que a reportagem é uma atividade jornalística que basicamente consiste em adquirir informações sobre determinado assunto ou acontecimento para transformá-las em noticiário para proporcionar uma avaliação crítica dos fatos, volte no tempo do texto Pai contar mãe e escreva-o sob a forma de um desses gêneros que pertencem ao discurso jornalístico. Contudo, valha-se dos jogos da linguagem e construa um texto sensacionalista, escreva um texto capaz de causar impacto, de chocar a opinião pública, mas que haja preocupação com a veracidade dos fatos.

Quadro bibliográfico que pode ser explorado:

O texto de Luiz Fernando Veríssimo é uma crônica⁴⁹. O autor é professor, jornalista e escritor, estas duas últimas profissões justificam a escolha do gênero crônica; é escritor eclético, porque aborda vários temas. Inserido no contexto pós-moderno, inspira-se em temas sociais que refletem uma análise da conduta humana.

7º momento

Propor a leitura de O mulato de Aluísio de Azevedo. Dividir o livro em capítulos, que distribuídos aos participantes, depois de lidos, deverão ser apresentados aos demais grupos, para que eles possam ler as representações e organizarem a história de acordo com o enredo apresentado na obra original.

8º momento

Apresentação do texto lido e organização do enredo.

9º momento

Questões para debate:

De que trata o texto?

O texto O mulato ratifica ou não o preconceito existente em relação à etnia negra?

De que forma pode-se perceber isso?

⁴⁹ Sobre o gênero conto visitar a oficina anterior.

Há no texto azevediano algumas vozes que demarcam tanto o contexto histórico, quanto os discursos predominantes nesse contexto histórico. Aponte-os.

Como se pode ler, reconhecer a literatura e compreendê-la como uma força que trabalha contra as ideologias do poder ou a favor delas?

Quadro bibliográfico que pode ser explorado:

Aluisio Azevedo foi o responsável por inaugurar a estética naturalista no Brasil com o romance *O mulato* (1881). Sob influência dos naturalistas europeus, entre eles, o mais importante naturalista francês Émile Zola, escreveu também os romances "Casa de pensão" (1884) e *O cortiço* (1890), entre vários outros. Partindo de uma perspectiva naturalista, inserida no contexto do realismo, o autor capta a mediocridade da rotina, os sestros e mesmo as taras do indivíduo, diferentemente da estética romântica precedente. É adepto do romance de tese, nesse contexto impregnado pelas correntes filosóficas do positivismo, do determinismo e do evolucionismo, de Comte, Tayne e Darwin, respectivamente. As características fundamentais do naturalismo presentes na obra de Aluisio Azevedo são a influência do meio social e da hereditariedade na formação dos indivíduos, além do fatalismo, como se pode confirmar pelo enredo de *O mulato*.

10º momento

Propor aos alunos que reescrevam o texto *O mulato* em um novo gênero discursivo, mesclando a linguagem original com a linguagem atual, ou atualizando a problemática.

11º momento

Apresentação dos textos e discussão acerca das ideias que foram ampliadas a partir da produção.

12º momento

O professor retorna à questão inicial relativa ao quadro de Portinari, (o professor pode inclusive pedir que seja realizada uma pesquisa acerca da vida de Portinari e de seu engajamento social para ampliar a discussão).

Propõe-se nova discussão para ampliação das ideias já que os alunos têm repertório de leitura para discutir acerca do tema. E pode propor uma nova produção de texto discutindo a temática do negro hoje.

“Os afrodescendentes, hoje, têm o respeito que merecem?”

Os desconfiados desafiam a traição

Os desconfiados desafiam a traição (Voltaire)

Obras indicadas



ALVES, Rubem. “Entre dois amores”. Em: *O retorno e o terno*. 9ª. ed. São Paulo, Papirus.

ANDRADE, Carlos Drummond. “O caso de vestido”. Em: *Nova Reunião - 19 Livros de Poesia*. São Paulo: Jose Olympio, 1985, p. 157.

AZEVEDO, Artur. “Black”. Em: *Contos escolhidos*. São Paulo: O Globo. BANDEIRA, Manuel. *Tragédia brasileira*.

BID, João. SILVESTRINI, Robson. *Dom Casmurro na canção*.

FLAUBERT, Gustave. *Madame Bovary*.

MACHADO DE ASSIS. “A missa do galo”. Em: *Contos*. São Paulo: L&PM Pocket. 1998.

____. *Dom Casmurro*. Martin Claret. São Paulo: Martin Claret, 1998.

MARQUES, Fernando. “Desdemona”. Em: *Retratos de*

Mulher. Varanda. 2001.

SHAKESPEARE. Willian. *Otelo*. São Paulo: L&PM Pocket. 2009.

RAÇA. *Eu e ela*.

RODRIGUES, Nelson. *Vestido de noiva*. São Paulo: Nova Fronteira, 2004.

____ *Infidelidade*. Em: *A vida como ela é*. Rio de Janeiro: Agir, 2006.

Objetivos:

Reconhecer as vozes que constituem o discurso acerca da traição.

Identificar os fatores sociais que contribuem para a construção dessas vozes e como elas se solidificam.

Perceber a forma como a Literatura revela os conflitos humanos: traição e ciúme.

Desenvolver um novo olhar sobre o tema da traição e do ciúme.

Estimular a leitura e a escrita a partir da temática da traição e do ciúme.

Recursos:

Aparelho de som, textos reproduzidos em xerox, papel chamex, giz de cera, canetinha hidrocor, papel colorido, lápis de cor; cartolina.

Metodologia:

1º momento:

A dinamizadora escreve a palavra traição num painel (feito de cartolina com uma imagem que sugira a dor da traição) e coloca-a sobre a mesa ou mesmo no chão.

Solicita aos alunos que escrevam, ao lado da palavra traição, outras palavras das quais eles se lembram e que estejam relacionadas à traição.

Na sequência, deve-se promover um diálogo no qual os participantes possam expor, justificar as palavras expostas e explicar a relação semântica que existe entre as palavras apresentadas.

2º momento

Entrega-se aos alunos a letra da música Eu e ela do Grupo Raça. Ouve-se com eles e discutir como se relaciona a ideia do texto e as palavras escritas no painel, mediando a discussão acerca do texto literário. A letra de música é um texto literário, se sim, quais aspectos revelam isso? Solicita-se aos alunos que aponte com quais palavras do quadro a situação retratada no texto se relaciona.

3º momento

O dinamizador apresenta o texto *Entre dois amores* e solicita a realização de uma leitura coletiva.

Começa-se discutindo o teor do título do texto. As inferências que se podem realizar a partir dele.

Questões que se pode apresentar.

O que sugere o título do texto?

A partir do título pode-se inferir que o texto relata um caso de traição? Justifique.

Após a leitura:

As expectativas de leitura se confirmam?

De que trata o texto especificamente?

Que tipo de sentimento se observa no comportamento do personagem masculino? Podemos justificá-lo? De que forma?

Poderíamos aplicar ao texto o ditado popular “O feitiço voltou contra o feiticeiro”? Justifique.

Considerando as relações afetivas humanas, o que se pode concluir a partir da crônica lida?

Quadro bibliográfico que pode ser explorado⁵⁰

4º momento

Propõe-se um mural em que os alunos apresentem um parágrafo curto, respondendo a seguinte questão.

O que você faria se você descobrisse uma traição?

5º momento

O dinamizador apresenta o texto *Caso do vestido* de Carlos Drummond de Andrade. (Primeiro, realiza-se a leitura individual, segundo ouve-se a leitura dramática acompanhada na voz de Adeiton Lima)

Questões para o debate:

Quais vozes reconhecemos no texto? Aponte-as.

O discurso predominante é feminino ou masculino? De que forma esse discurso predomina? Justifique com partes do texto.

Na sua perspectiva, o que contribui para a construção dos valores expressos no texto?

Como o texto de Drummond dialoga com o texto de Rubem Alves?

Quadro bibliográfico que pode ser explorado:

Carlos Drummond de Andrade foi poeta, contista e cronista, nasceu em Itabira do Mato Dentro, interior de Minas Gerais, conciliou sua produção literária com a de funcionário público. Quando criança foi expulso do colégio de jesuítas acusado de insubordinação mental. Sua poesia inovadora, como se observa em *O caso do vestido* – por ser uma poesia com características bem fortes de prosa – revela-se paradoxal porque questiona e reforça os valores da família. Faz parte da segunda geração romântica do estilo modernista brasileiro, escreveu durante o pós-guerra 1914/1918, em cuja época a sociedade revelava diferenças discrepantes. O seu estilo de escrever revela-se coloquial. A força poética de seus textos nasce das emoções represadas. A contribuição fundamental de Drummond para a poesia brasileira foi a defesa da criação e experimentação, começando por bater em brecha a estética acadêmica, encarnada, sobretudo, na poesia. A sua poesia é dividida em fases: eu maior que o mundo — marcada pela poesia irônica; eu menor que o mundo – marcada pela poesia social; eu igual ao mundo — abrange a poesia metafísica. No texto “O caso do vestido” observa-se uma poesia com características fortes da prosa: enredo, personagens, diálogo, ausência de rima, ou seja, o

⁵⁰ Ver o quadro teórico da primeira oficina do texto “A madrasta e o espelho”.

abandono das formas regulares na poesia e, além disso, observa-se no texto uma mistura de relato e fantasia.

Solicita-se aos alunos que escrevam o texto na perspectiva do eu-lírico masculino, presente no texto.

6º momento

O dinamizador apresenta o texto *Black* de Arthur Azevedo para leitura coletiva. Depois da leitura, propõe-se o debate:

De que trata o texto?

Partindo da linguagem apresentada no texto, pode-se determinar a época em que ele foi escrito? Aponte palavras que comprovem a sua resposta.

Que voz se reconhece no texto? Masculina ou feminina? O que isso revela em relação ao que é contado no texto?

Como podemos conceber a narrativa, se ela fosse contada pela antogonista? Teria o mesmo enfoque? (Nesse momento o professor pode explorar os conceitos de protagonista e antagonista)

Quem de vocês, para a resposta à pergunta do momento anterior, apresentou argumento parecido com o do texto para acabar com a traição. (Nesse momento, o professor pode discutir com os participantes os elementos e as partes da narrativa).

O texto de Azevedo reforça a ideologia expressa no texto de Drummond? De que forma?

Sabendo que Drummond é um poeta do século XX e que Azevedo é um escritor do século XIX, o que revela esse diálogo em relação ao tema trabalhado?

Quadro bibliográfico que pode ser explorado:

Arthur Azevedo, o primeiro escritor brasileiro a ganhar a vida pela literatura, é maranhense, contudo se destaca na sociedade carioca. Escritor de poemas satíricos, tradutor de folhetins e revisor de "A Reforma", tornou-se conhecido por seus versos humorísticos. Escreveu para o teatro, alcançou enorme sucesso com as peças "Véspera de Reis" e "A Capital Federal". Fundou a revista "Vida Moderna", onde suas crônicas eram muito populares. Artur de Azevedo, prosseguindo a obra de Martins Pena, consolidou a comédia de costumes brasileira, sendo no país o principal autor do Teatro de revista, em sua primeira fase. Sua atividade jornalística foi intensa, devendo-se a ele a publicação de uma série de revistas, especializadas, além da fundação de alguns jornais cariocas. A crônica *Black* tem esse caráter peculiar.

7º momento:

O dinamizador, nesse momento, apresenta a proposta de elaboração de mapa. Os alunos, munidos de material histórico, devem construir um mapa representacional da sociedade brasileira do século XIX: a cidade, as pessoas sendo retratadas nos seus modos de agir. (Esse momento é interessante, porque desloca o estudante para outro contexto social cujos valores são diferentes dos atuais; leva-o a compreender os valores sociais de uma época e a conduta das pessoas e, sobretudo, a linguagem).

8º momento

Realiza-se a leitura do texto *A Missa do Galo* de Machado de Assis. (O professor deve omitir no momento inicial a autoria do texto).

Para introduzir o texto, o professor deve fazer uma reflexão sobre o que é a Missa do Galo. A leitura deve ser realizada de forma coletiva, parando, quando necessário, para resolver questões de vocabulário.

Questões para o debate:

Que vozes podem se reconhecer no texto?

A voz que conta é a mesma que vive a história? Justifique.

Qual é o verdadeiro objetivo do narrador? Que fatos ele apresenta para dissimular o seu objetivo?

Pode-se considerar a dissimulação machadiana um estilo de escrita? Justifique

A história narrada é questionada por ser apenas um ponto de vista. O narrador é convincente quanto àquilo que conta? Ou ele suscita a dúvida? Será isso proposital? Justifique.

O conflito vivido pelo narrador da história pode ser identificado na vida do homem comum, afinal, Nogueira é um homem comum. Considerando os textos lidos e as respostas dadas à questão inicial, como se reconhece o diálogo entre todos os textos?

A visão acerca da mulher, nos textos lidos, revela-se semelhante?

De que forma, o discurso de um texto pode ser um reforço para outro?

Considerando que todos os textos foram escritos por homens, mesmo aquele em que o eu-lírico é feminino, o que podemos especular acerca dos valores que perpassam a nossa sociedade acerca da traição?

Após a leitura e a discussão, apresentar a autoria do texto e apresentar, se necessário, um resumo sucinto da biografia do autor.

Quadro bibliográfico que pode ser explorado⁵¹:

O texto *A missa do galo*, assim como nos outros contos, Machado, considerado o introdutor de peso do gênero no Brasil, utiliza ironia e humor. Em sua romântica temática centrada no amor, os enredos revelam-se pobres, mas com indicativos de ironia e capacidade de construir o caráter do personagem, o enredo nos possibilita análise do personagem. No conto, Machado centra-se na análise psicológica. O enredo é deixado em segundo plano, passa a utilizar os recursos da narração. Seus grandes contos nessa fase têm mulheres como protagonistas. Vale lembrar aos estudantes que Machado de Assis é hoje considerado literatura canônica, contudo em sua época era considerado popular.

9º momento

Solicita-se aos alunos que, de posse da resposta inicial, escrevam um texto dissertativo-argumentativo a partir, retomem o parágrafo e expandam em forma de um texto, argumentando seu posicionamento, em função da leitura dos textos literários anteriores.

Sugestão de introdução para essa atividade de escrita.

A literatura, desde sempre, propõe uma forma de desvelar e de resolver os conflitos humanos, solução essa que pode ser aplaudida ou rejeitada pelo leitor, em função de sua experiência de vida. Para confirmar essa premissa, tomo, por exemplo, o que se lê acerca de traição...

10º momento

O professor apresenta o soneto *Desdêmona* de Fernando Marques e o canção *Casmurro* de João Bid deixa que os alunos leia-os silenciosamente.

Na sequência, questiona se eles entendem o conteúdo do texto. (Dependendo do grupo, provavelmente os participantes não entenderão o conteúdo da canção nem do poema). O professor apresenta os textos:

Desdêmona, soneto que explora as rimas decassílabas, e remonta a história, escrita por Shakespeare, no século XVIII, intitulada “*Otelo*”, cujo enredo é baseado numa história amor, ciúme e traição.

A canção *Casmurro*, escrita por João Bid, letrista e cantor da cena contemporânea paulista, tem como cerne a representação, na canção, da obra de *Dom Casmurro* de Machado de Assis.

⁵¹ Ver o quadro teórico a cerca de Machado de Assis nas oficinas anteriores.

O dinamizador poderá, nesse momento, fazer uma comparação da estruturas dos textos *Desdemona*, *Casmurro*, *O caso do vestido* e construir um quadro apresentando as características estruturais de cada texto.

Assim cabe ao dinamizador realizar uma breve apresentação das obras *Otelo*, *Vestido de Noiva*, *Dom Casmurro*, *Madame Bovary*, *A cartomante*, falando da importância delas no cenário das artes tanto cênicas quanto literária, (uma apresentação apaixonada e sem contar os detalhes intrigantes da obra, fazendo suscitar neles o desejo de lê-las).

Sorteiam-se os livros⁵² para os alunos que tratem da temática: *Otelo*, *Dom Casmurro*, *A cartomante*, *Madame Bovary*, *Vestido de Noiva*. E, marcar uma data, para a socialização dessas leituras.

A socialização pode ser realizada por meio de um diálogo, por meio de representações dos textos em forma de teatro ou outro gênero textual escrito. (Pode-se explorar nesse momento a criatividade do estudante para a apresentação da obra lida, sobretudo, a transmutação⁵³ do gênero lido)

Nesse momento, o dinamizador pode propor uma reflexão acerca das obras e avaliar como a leitura dessa literatura poderia ser cobrada em um exame como o ENEM, o PAS e o vestibular tradicional⁵⁴.

⁵² O professor pode elaborar propostas de debate e de escrita específicas para cada obra sorteada.

⁵³ A transmutação do gênero textual, que é uma das formas discursivas pela qual o sujeito atua no mundo, consiste na mudança exigida pelo contexto social de um gênero em outro.

⁵⁴ Questões de leitura foram elaboradas a partir das competências e habilidades propostas nos documentos legais para esse momento e foram colocadas nos anexos III.

Brasília: cidade – expansão

Foco: Brasília e a poesia concreta.



Obras indicadas

BEHR, Nicolas. *Brasília revisitada. Vol 1. Brasília*: BGE, 2005.

_____. *Beije-me: retratos de uma geração brasiliense*.

Nicolas Behr: 2009.

_____. *Livro na rua - Micro-antologia. Série escritores brasilienses contemporâneos*.

Brasília: Thesaurus. 2005.

CAMPOS Augusto de.

“Cidade, city, cite”. Em: *Não poemas*.

FREITAS, Conceição. *Solidão Brasília*. Em: *Só em caso de amor. 100 crônicas para conhecer Brasília*. Brasília: LGE, 2009, p 71-2.

FILHO, Alfonsus Guimaraens. “A oeste seguimos”. Em VENTURA, Zuenir. *Antologia*.

LÉA, Magdalena. “Eu vi Brasília”. Em: *A criança recita*. Rio de Janeiro: Editora Minerva, 1960.

LISBOA, Henriqueta. *Brasília*. Em: VENTURA, Zuenir. *Antologia*.

LISPECTOR, Clarice. Brasília. <http://claricelispector.blogspot.com/2009/05/brasilia.html> (14/09/09)

OLIVEIRA, Joanyr. “A cidade da Paz”. Em: SOUZA, Salomão. (org) *Deste planalto Central – Poetas de Brasília*. Brasília: Thesaurus, 2008.

RESENDE Stela Maris. *Da amplidão*. Em: <http://web.brasiliapoetica.blog.br/> (14/09/09)

URBANA, Legião. *Travessia do Eixão*. Em cd: *Uma outra estação*

Objetivos:

Reconhecer as vozes que constituem o discurso acerca de Brasília.

Identificar os fatores sociais que contribuem para a construção dessas vozes e como elas se solidificam.

Desenvolver um novo olhar sobre o expansionismo das grandes cidades.

Estimular a leitura e a escrita a partir da temática do desenvolvimentismo das grandes cidades.

Relacionar o modo de fazer artístico de outras áreas ao fazer literário.

Identificar características da poesia concreta e relacioná-las às grandes cidades.

Recursos: aparelho de som; vídeo, textos reproduzidos em xérox, papel chamex, giz de cera, canetinha hidrocor, papel colorido, lápis de cor.

Metodologia:

1º momento

O professor apresenta o cd da banda Legião Urbana, solicita que os alunos escutem a música:

Travessia no Eixão.

Questões para o debate:

De que trata a música?

O ritmo da música confirma o seu tema? De que forma?

O professor distribui os livrinhos – microantologia – e pede que os alunos que façam uma leitura dos textos, mas não diz que a letra cantada *Travessia no Eixão* pelo grupo Legião Urbana é de autoria de Nicolas Behr. O texto se encontra na microantologia. O professor deve deixar que os alunos percebam isso. Caso nenhum aluno reconheça a letra na música na microantologia, o professor deve apontar e observar a relação da letra com a melodia.

Questões para o debate:

De que tratam os textos?

Que linguagem predomina no textos?

Pela leitura do título e do subtítulo pode-se inferir do que se trata o texto?

O professor elabora um quadro, dialogando com os alunos, acerca do tema dos textos e da forma como as poesias são estruturadas.

O professor apresenta imagens do livro *Beije-me* de Nicolas Behr.

E propõe uma discussão acerca das imagens e dos textos:

Que tipo de discurso se observa nas imagens?

À época, como deve ter sido a recepção da poesia em parede apresentada nas imagens do livro *Beija-me*?

Hoje ela seria da mesma forma impactante? Que valores mudaram para mudar a recepção desse tipo de texto?

Considerando a linguagem e a forma/modo/local de expressão desses textos, que ideologia se reconhece neles?

Quadro bibliográfico que pode ser explorado:

Nicolas Behr, considerado poeta marginal, vive em Brasília desde 1974, autor de “Yogurte com farinha”. Destacou-se na poesia brasiliense pela sua irreverência, suas publicações iniciais eram rodadas em mimeógrafo e divulgadas de mão em mão. Fato que lhe rendeu a venda de 8.000 exemplares de sua primeira publicação. É autor também de *Grande circular*, *Caroço de goiaba*, *Chá com porrada*. Os títulos das obras já confirmam o espírito inovador e irreverente desse poeta. A microantologia *Livro na rua* apresenta as características da obra e fatos importantes da vida do autor que contribuíram para que ele fosse considerado poeta marginal.

2º momento

Divide-se a turma em pequenos grupos e entrega-se, para cada um, uma poesia diferente: *A oeste seguimos* de Alphonsus de Guimaraens, *Eu vi Brasília* de Magdalena Léa, *Da amplidão* de Stela Maris Rezende, *Brasília* de Henriqueta Lisboa e *A cidade da paz* de Joanyr Oliveira. Cada grupo deve ler o texto e reconhecendo seu tema, apontar a perspectiva acerca da cidade que perpassa o texto, as características estruturais do texto.

Cada grupo deve construir uma imagem que represente os textos lidos e produzirem um mural.

(À medida que for lendo os textos, os alunos devem ser orientados que sublinhem as palavras que lhes chamem mais atenção, ou que seja, na perspectiva deles, uma característica especial de Brasília. Isso deve acontecer em todos os textos lidos, inclusive nos textos em prosa)

Na sequência, o professor realiza a discussão acerca dos textos e constrói, juntamente com os alunos, um quadro teórico para que os estudantes percebam a diferença quanto ao estilo, à linguagem, à estrutura do texto e a visão de cada poeta acerca da cidade.

Quadro bibliográfico que pode ser explorado:

Henriqueta Lisboa

Foi a primeira mulher eleita membro da Academia Mineira de Letras. Publicou vários ensaios e poesias. Seu primeiro livro, chamado *Fogo fátuo*, foi publicado aos 21 anos. Para as crianças, Henriqueta dedicou duas obras: *O menino poeta Lírica*. Foi tradutora, professora de literatura.

Alfhonsus de Guimaraens filho

Grande poeta, pertencente à terceira geração modernista, pouco conhecido e divulgado nos livros, recebeu vários prêmios literários.

Magdalena Léa

Desde menina, já se insurgia contra as severas regras às quais era submetida, cheias de preconceitos. Filha de militar, teve uma educação rígida. Entre tantas proibições, havia uma que ela jamais se submetia: era a leitura dos livros impróprios para as meninas. Escreveu o poema *Eu vi Brasília ainda criança quando estive na cidade*.

Stela Maris Rezende

Nascida em Minas Gerais, viveu em Brasília durante algum tempo, onde divulgou com louvor a cultura mineira.

Joanyr de Oliveira.

Poeta pioneiro em Brasília, destaca-se atualmente pela organização de antologias. É jornalista, autor de contos e crônicas⁵⁵.

3º momento

Apresenta-se a crônica *Solidão Brasília de Conceição de Freitas*. Realiza-se a leitura coletiva.

Questões para debate:

Qual a visão da cronista acerca da cidade?

Que elementos concretos da cidade reforçam as ideias da autora do texto?

A cronista parte de uma ideia geral que se tem acerca da cidade de Brasília, para refletir acerca da conduta do homem cidadão, especificamente o brasiliense. Partindo dos conhecimentos que se têm da cidade, quais fatores contribuem para o comportamento do homem que aqui vive, revelado na crônica? Esse comportamento se justifica?

Que ideias da poesia de Henriqueta Lisboa e Stela Maris confirmam a concepção exposta por Conceição Freitas acerca da cidade?

⁵⁵ Acerca das estruturas desses gêneros textuais, consultar as oficinas anteriores, nas quais elas já foram exploradas.

Quadro bibliográfico que pode ser explorado:

Escritora, jornalista, nasceu em Manaus, viveu em Belém e em Goiânia, e hoje vive em Brasília, lugar pelo qual tem grande adoração. Ganhou vários prêmios de jornalismo, hoje escreve, para o Correio Braziliense, a *Crônica da cidade*

4º momento

Apresenta-se o texto *Brasília* de Clarice Lispector. Realiza-se a leitura coletiva.

Questões para debate:

Qual é a perspectiva da autora do texto em relação à cidade de Brasília? Com qual poeta anteriormente lido ela dialoga?

Como o texto de Clarice se distingue do texto de Conceição de Freitas? Na perspectiva temática? No modo de organização das palavras?

Quadro bibliográfico que pode ser explorado:

Autora de linha introspectiva buscava exprimir, através de seus textos, as agruras e antinomias do ser. Suas obras caracterizam-se pela exacerbação do momento interior e intensa ruptura com o enredo factual, a ponto de a própria subjetividade entrar em crise. Publicou seu primeiro romance, *Perto do coração selvagem*. Escrito quando tinha 19 anos, o livro apresenta Joana como protagonista, a qual narra sua história em dois planos: a infância e o início da vida adulta. A literatura brasileira era nesta altura dominada por uma tendência essencialmente regionalista, com personagens contando as dificuldades da realidade social do país na época. Clarice Lispector surpreendeu a crítica com seu romance, seja pela problemática de caráter existencial, completamente inovadora, seja pelo estilo solto, elíptico e fragmentário. Este estilo de escrita se tornou marca característica da autora, como pode ser observado em seus trabalhos subsequentes. Além de escritora, Clarice foi colunista do Jornal do Brasil, do Correio da Manhã e Diário da Noite. As colunas, que foram publicadas entre as décadas de 60 e 70, eram destinadas ao público feminino, e abordavam assuntos como dicas de beleza, moda e comportamento. Em meados de 1970, Lispector começou a trabalhar no livro *Um sopro de vida: pulsações*, publicado postumamente. Este livro consiste de uma série de diálogos entre o "autor" e sua criação, Angela Pralini, personagem cujo nome foi emprestado de outro personagem de um conto publicado em *Onde estivestes de noite*. Esta abordagem fragmentada foi novamente utilizada no seu penúltimo e, talvez, mais famoso romance, *A hora da estrela*. No romance, Clarice conta a história de Macabéa, uma datilógrafa criada no estado de Alagoas que migra para o Rio de Janeiro e vai morar em uma

pensão, tendo sua rotina narrada por um escritor fictício chamado Rodrigo S.M. O livro descreve a pobreza e a marginalização no Brasil, temática que pouco aparece ao longo da sua obra. A história de Macabéa foi publicada poucos meses antes da morte de Clarice.

5º momento

Apresenta-se o texto e o vídeo Cidade, city, cité, de Augusto de Campos.

Questões para debate:

Há relação temática entre os textos anteriores e o de Augusto de Campos? Explícite-a.

O texto explora uma questão social muito importante vivida pelas grandes cidades. Aponte-a.

O fato de essa poesia explorar tal questão social anuncia a caráter dessa poesia e os valores do poeta. Essa afirmação está correta? Justifique.

De que forma a poesia de Augusto de Campos se relaciona com a arquitetura de Brasília?

Qual a diferença básica entre a poesia de Augusto de Campos e as outras poesias lidas?

Afirma-se que a poesia de Augusto de Campos é tridimensional. Como se percebe isso no texto?

A poesia de Augusto de Campos tem um caráter futurístico? Como os avanços tecnológicos são anunciados nessa poesia?

Considerando a forma, poesia anterior se aproxima mais do texto de Augusto de Campos? Justifique com elementos dos textos.

Que aspecto universalizante das cidades é explorado na poesia de Augusto de Campos? Como ele joga com as palavras para conseguir revelar tal característica?

O professor solicita aos alunos que pesquisem o conceito de *sinestesia* e, depois, analisa como a poesia concreta explora essa figura de linguagem.

Quadro bibliográfico que pode ser explorado:

É um dos criadores da Poesia Concreta, junto com seu irmão, Haroldo de Campos, e Décio Pignatari, que ao romperem com o Clube de Poesia, lançaram a revista *Noigandres*. Usando recursos visuais como a disposição geométrica das palavras na página, a aplicação de cores e de diferentes tipos de letras. O concretismo foi um movimento vanguardista surgido no Brasil em 1950, inicialmente na música e depois na poesia e nas artes plásticas. Defendia a racionalidade e rejeitava o Expressionismo, o acaso, a abstração lírica e aleatória. Nas obras surgidas no movimento, não há intimismo nem preocupação com o tema, seu intuito era acabar com a distinção entre forma e conteúdo e criar uma nova linguagem. Durante a década de 1960, poetas e músicos do movimento passaram a se envolver em temas sociais,

geralmente sem influência na obra, sendo somente uma ligação pessoal. As obras passaram a revelar maior preocupação com a inovação da linguagem.

6º momento

Reflexão final:

Como Brasília se revela uma cidade em expansão?

Como a conformação geográfica e o fato de ser capital interfere nos aspectos humanos?

De que forma os aspectos sociais e políticos da capital brasileira contribuem para a construção das perspectivas, encontradas nos textos, em relação à cidade?

Produção escrita:

Solicita-se aos alunos que, de posse das palavras sublinhadas, escrevam um texto com características formais do Concretismo e que apresentem ideias que sintetizem respostas para as questões anteriores.

7º momento

Apresentação e socialização dos textos produzidos.

6.2. Análise da aplicação e da recepção das oficinas.

O que é certo é que o ato de ler, que resgata tantas vezes do passado, preserva-as às vezes muito adiante no futuro, onde talvez possamos usá-las de forma corajosa e inesperada. (Alberto Manguel)

Com já se sabe, as oficinas foram aplicadas em dois ambientes, o da escola pública e o da escola privada. Em decorrência de todo o contexto altamente tecnológico em que estão inseridas as escolas e devido a situações específicas de cada segmento, observamos que tanto a escola pública quanto a escola particular tratam a literatura de forma bem peculiar: não se privilegia a leitura de textos literários, como se percebe pelo depoimento de dois estudantes: um da rede pública, outro da rede privada, quando solicitados que descrevessem uma aula de literatura.

Depoimento de um aluno da escola pública:

O professor chega na sala, fala da história da vida do autor, das características do jeito daquele escritor e manda a gente lê, depois a gente faz a prova em cima do que ele explicou, algumas vezes tem questão do livro na prova, aí o professor explica a história do livro também

Depoimento de um aluno da escola privada:

O professor chega na sala, coloca um esquemão no quadro, nele tem as características de um estilo de época, tipo assim do naturalismo ou do romantismo, o que a gente estiver estudando. Nele ainda tem o contexto histórico, fatos políticos e sociais que aconteciam naquele momento, as características de um autor e a gente lê pedaços de textos e analisa aqueles pedaços, assim, tipo a estrutura do texto, o uso da linguagem, tipo metáforas, antíteses, essas coisas, ah, analisa também os fatos históricos que aparecem no texto. Aí o professor explica tudo e manda a gente lê, mas quase ninguém lê porque é muito chato. E também o professor fala tudo explicadinho o que vai cair no vestibular, então nem precisa ler o texto todo.

Como se percebe, ensina-se muito conteúdo em função de cobranças sociais, a exemplo das provas e do vestibular. Porém, não se reconhece a preocupação com uma de suas principais missões que é desenvolver o hábito de ler, formar leitores atuantes na sociedade. Corre-se, assim, o risco de se criar estudantes continuamente dependentes das ações pedagógicas no que diz respeito à aquisição do conhecimento. Comumente é o que acontece. Como se percebe pelo depoimento dos alunos, o ensino ainda privilegia os aspectos historiográficos da literatura e suas características formais em detrimento da leitura como forma de realizar os estudos literários. Isso pode ser reflexo dessa sociedade automatizada, na qual vivemos e ainda pode ser reflexo das ações pedagógicas muito imediatistas. Contudo, vale ressaltar que o estudante/leitor “participa ativamente dos eventos de letramento da sociedade em que está inserido – letramento entendido como processo de aprendizagem da leitura e da escritura” (JOSETTI, 2009: 2), processo com o qual a escola deve se preocupar em desenvolver plenamente.

As escolas pública e particular são contextos que têm a mesma incubência: educar o indivíduo para a vida. Contudo, devido às particularidades sociais de cada uma, percebemos que a escola particular luta, sem nenhum constrangimento, para promover socialmente seus estudantes, porque assim se promove e ganha mercado. Para isso, o professor valoriza os meios tecnológicos para melhorar as aulas, como se a implementação desses recursos fossem sinônimos de mudança de prática pedagógica. Sabemos que esses recursos são bem vindos e contribuem para a qualidade da prática docente, conquanto sabemos que a metodologia aplicada, muitas vezes, continua a mesma.

Seduzidos pelas novas ofertas da informática e dos meios de comunicação de massa, e na esperança de captar o interesse dos alunos, muitos professores de

literatura têm tentado assimilá-las em suas aulas (Perrone-Moisés, 2000: 347).

Com o objetivo de despertar o interesse do estudante, muitas vezes, para trabalhar literatura, o professor explora, como suporte, textos emergentes de questões sociais tais como política, direito, saúde, questões ambientais, os quais, não pertencendo ao corpus da disciplina, deixa o estudante cada vez mais distante da literatura – matéria pela qual pode se estimular o hábito da leitura e os estudos literários.

A escola pública também tenta percorrer o mesmo caminho, contudo fica para trás, devido ao grande número de escolas, as deficiências financeiras com as quais têm que atuar para promover os estudantes e ainda devido à sua característica assistencialista àqueles que têm menor poder aquisitivo, menor acesso às tecnologias, às mídias, aos livros etc. Nesse contexto, também não se reconhece o privilégio da leitura, que é uma das formas mais simples ainda de se promover o conhecimento, e a única que insere o indivíduo plenamente na sociedade, porque não há como atuar no mundo tecnologizado senão pela leitura, por mais simples que seja o contexto social.

Além disso, ao ingressarmos nas escolas para propormos aos alunos a as oficinas, tivemos um número considerável de inscritos: 16 na escola particular, dos quais compareceram 12 para a realização da oficina. Nas escolas públicas, tivemos na primeira instituição visitada, 24 alunos inscritos dos quais compareceram 02. Tal fato é sintomático, pois revela muito bem a situação paradoxal em que se encontra a leitura nas escolas de Brasília: consciência da necessidade atrelada ao desinteresse.

Um grupo mais exigente, oriundo da escola particular, revelou-se mais envolvido pela leitura, principalmente quando se reconheceu, na prática das oficinas, uma forma de ampliar o conhecimento e a possibilidade de melhorar o repertório interpretativo, para ter maior condição de competir nos exames de vestibulares. Na escola pública que se revelou mais carente em relação às práticas de leituras, os alunos demonstraram maior interesse no momento da inscrição, como foi o caso da primeira escola citada, contudo não compareceram, não se movimentaram para mudar a postura de leitor.

Na segunda escola pública visitada, 22 dois alunos se propuseram a participar da oficina. E foi sugerido pela direção da instituição que se desenvolvesse o trabalho em horário normal, caso

contrário, os alunos poderiam não comparecer, já que a maioria deles mora longe da escola e o transporte costuma ser um dificultador para os trabalhos em horário contrário. Assim foi feito. Quatro professores, incluindo o de Língua Portuguesa, cederam seus horários para a aplicação da oficina, uma vez que é difícil a aplicação em horário regular, devido à quebra aos 50 minutos, que rompe com a dinâmica da oficina. Houve também uma tentativa, na escola particular, de desenvolver as oficinas em horário regular, que não foi bem sucedida, justamente devido à interrupção aos 50 minutos de aula. Comprova-se assim que as oficinas devem ser desenvolvidas em horário maior do que o regular, de forma que o professor possa fechar pelo menos parte das atividades.

Ainda assim, a experiência de aplicação de oficinas tanto em escola pública quanto escola particular da rede de ensino do Distrito Federal brasileiro – Brasília –, mostrou que a prática da leitura como metodologia de ensino para a literatura pode resgatar o leitor para o seu próprio mundo; desenvolver sua consciência crítica; ampliar o seu repertório cultural e, por consequência, a postura avaliativa em relação à produção de conhecimento. A postura efetiva do leitor diante dos textos e do mundo acrescenta-lhe condições favoráveis para a compreensão de si mesmo, do processo evolutivo do homem em sociedade, do seu papel enquanto ser crítico que deve atuar na sociedade para melhorá-la. Isso pode ser comprovado pela avaliação de alunos da rede pública e particular respectivamente.

Depoimento de aluno da primeira escola pública:

É bom participar das oficinas porque a gente aprende a reconhecer as várias ideias presentes na sociedade em diferentes épocas. E também é bom porque a gente vê como o pensamento da sociedade muda, evolui. E a gente consegue até desenvolver a nossa opinião própria.

Depoimento de aluno da segunda escola pública:

Aprendi a ver o tema diferente, o meu pensamento evoluiu e isso é para a vida toda.

Depoimento de aluno da escola particular:

A oficina proporcionou um aprendizado diferente, mais aprofundado. Os diferentes textos apresentaram várias visões sobre o mesmo tema,

inclusive do passado. E dá pra gente comparar e aprender pela nossa lógica, construir a nossa ideia.

Considera-se que a perspectiva de se ensinar literatura por meio de leituras temáticas dialogicamente também dá ao estudante uma visão panorâmica dos estilos de época, das estéticas literárias, da história literária da humanidade. Contudo, essa forma de trabalhar a literatura vai muito mais adiante. Essa perspectiva de trabalho acrescenta muito mais ao leitor, porque a compreensão da produção dos textos na sociedade e a compreensão de construção de si mesmo exploram o diálogo entre os gêneros discursivos, que, segundo Bakhtin (2000), são os enunciados pelos quais o ser atua na sociedade. Ciente disso, o professor dá ao leitor condição de conhecer formas de renovação dos antigos gêneros, a instituição de novos e, por consequência, a forma de pensar da humanidade e de atuação do homem no mundo. Essa prática modificando o aquele que lê, dando a ele novas características, nova percepção. Para comprovar essa ideia, citamos a avaliação de um aluno da escola pública e, na sequência, a avaliação de um aluno da escola particular:

Depoimento de aluno da escola primeira pública:

A gente consegue enxergar melhor o jeito que as pessoas veem as coisas, os fatos, os problemas. E a gente aprende também a ler o texto difícil, a comparar os textos e até classificá-los. Eu agora sei a diferença entre prosa e poesia. E sei também o que é um poema narrativo e um poema dissertativo.

Depoimento de aluno da segunda escola pública:

Sobre o tema? A minha opinião já estava formada, aí tive nova ótica. Sobre literatura? Foi bom porque aprendi mais sobre os autores e li textos interessantes.

Depoimento de aluno da escola particular:

A leitura assim dessa forma dá condição de a gente perceber tudo que se passa na história da sociedade durante a produção daquele texto, além do mais, a gente vê como cada escritor escreve, as características e as diferenças deles que ficam mais claras, dá para comparar o textos pelas suas características e ainda dá até pra sentir o que eles (os personagens/autores) sentiam.

O objetivo das oficinas temáticas é, sobretudo, não deixar que se perca o rico diálogo que acontece entre os autores de épocas diferentes e levar o leitor a observar as alternativas artísticas criadas, recriadas e inseridas em contextos culturais que se modificam de acordo com as vozes sociais vigentes e com a atuação do homem na sociedade. Por isso, os princípios de nossas oficinas foi a manutenção de temas literários como identidade, preconceito, ciúme,

traição, porque são questões que movem o homem para além de si mesmo e se reconstruem em novos gêneros textuais, revelando os modos de produção cultural na história da humanidade e a própria cultura. Tais objetivos foram atingidos conforme os depoimentos anteriores.

Partindo do pressuposto de que os adolescentes têm maior contato com textos curtos devido às novas mídias tecnológicas e têm grande preferência por esse tipo de texto, optamos por trabalhar nas oficinas, inicialmente, com textos curtos e que atendessem aos horizontes de linguagem de nosso público alvo, gerando assim uma tomada de consciência em relação à ideologia que se manifesta por signos lingüísticos,

desde que o leitor e o texto compartilhem uma linguagem comum, qualquer leitor pode descobrir algum sentido em qualquer texto: dadaísta, horóscopos, poesia hermética, manuais de computador e até na linguagem bombástica da política (MANGUEL, 2006: 107).

Essa nova consciência só ocorre pela linguagem, pelo seu adensamento e pela sua apropriação. Segundo os participantes, o contato com os textos facilita a sua compreensão, como se verifica nos depoimentos a seguir:

Depoimentos de aluno da escola pública:

Aprendi a compreender textos que eu acho que é um dos pontos mais importantes. Antes da oficina, eu, muitas vezes, não compreendia tudo que estava no texto, por causa das palavras e expressões que eu não conhecia, mas agora que consigo observar os pontos de entendimento, para mim, ficou bem mais fácil.

A oficina contribuiu para eu aprender o significado de novas palavras e para eu adquirir novos conhecimentos em relação à literatura. A oficina me fez ver que a literatura é uma disciplina muito mais interessante do que eu imaginava.

Aprendi novas palavras que aumentaram o meu vocabulário.

Depoimento de aluno da escola particular:

Foi muito interessante oficina porque ensinou a gente ver como o pensamento da sociedade modificou, o que modificou e o que não modificou. Ajuda também a melhorar o vocabulário, a gente aprende um monte de palavra e ideia novas.

Verificamos que essa prática, por não romper abruptamente com o conhecimento dos estudantes, conquista-os gradativamente e torna-os participantes ativos e envolvidos com as

discussões propostas e com as atividades a serem realizadas, pois propomos textos e atividades num nível gradativo, dos textos mais simples para os mais complexos, valorizando sempre o diálogo temático para alargar a reflexão e dando segurança aos participantes para exporem suas ideias ou redimensioná-las como se verifica nos depoimentos a seguir:

Depoimentos de aluno da segunda escola pública:

Aprendi a importância de se entender textos de diferentes tipos, interpretá-los e olhá-los com outra ótica, de um jeito que eu não olharia normalmente.

A oficina é uma dinâmica diferente para nós, estudantes. Saímos um pouco da nossa rotina, aprendemos coisas novas e temos a chance de debater sobre assuntos diferentes e de interesse de todos.

A oficina é uma forma agradável de se dar aula. Todos têm o direito de falar e questionar. A gente acaba tendo a oportunidade de aprender mais.”

Achei legal porque discutimos coisas interessantes a partir do nosso dia-a-dia.

Depoimento de aluno da escola particular:

A oficina contribuiu para o meu crescimento intelectual porque o assunto abordado parte de texto do nosso cotidiano, é muito polêmico, gera muita discussão e eu pude expor minha opinião.

Aliada a essa prática e à nova perspectiva de gênero discursivo, trabalhamos com os diversos gêneros textuais, explorando a relação dialógica entre eles, ou seja, a intertextualidade. Essa perspectiva favorece positivamente a edificação do leitor, já que, partimos da ideia de que experiência do leitor se constrói nas suas relações dialógicas de forma dialética. Para Bakhtin (2000), o conceito de dialogia não diz respeito somente à língua e à literatura; diz respeito ao sujeito, nas suas relações de construção de subjetividade. Ideia que podemos verificar como resultado na aplicação das oficinas no depoimento de mais três participantes, dois da escola particular e um da escola pública:

Depoimento de aluno da escola particular:

A oficina nos enriquece culturalmente por causa da leitura de muitos textos abordados. Muito interessante a reflexão que nos causa.

A oficina serve não apenas como aprendizado de conteúdo, mas também de cidadania.

Depoimento de aluno da escola pública:

Interessante também foi comparar a forma como as pessoas escrevem sobre o mesmo assunto porque elas pertencem a épocas diferentes. Vi também os vários pontos de vista das pessoas em diferentes épocas.

Observamos que os adolescentes, na atualidade, veem a leitura como um processo de crescimento tanto intelectual quanto afetivo; sentem-se carentes, contudo, pelas cobranças sociais a partir das quais lhes são exigidos alguns comportamentos imediatistas, ficam à deriva e acabam por privilegiar propostas pedagógicas também que simulam aprendizagem pelo excesso de conteúdo. Contudo, percebe-se, nos depoimentos, que eles têm consciência disso e sabem identificar uma proposta pedagógica diferente que privilegia a reflexão; que contribui para a construção da identidade e da cidadania; que os ajuda a construir a própria história, aprendendo a aprender, como se comprova nos depoimentos a seguir:

Depoimento de aluno da escola pública:

Aprendi a ter mais respeito com os outros, não importando sua raça, cultura e cor.

A oficina trouxe engrandecimento, pois propiciou de várias formas possíveis a interpretação de um assunto específico. Propiciou concluir que há diversas formas de leitura de um mesmo assunto. Ainda pude explorar a minha criatividade na representação de alguns textos.

Aprendi com essa oficina a ver melhor o que acontece em nosso país e no mundo com relação ao preconceito que era o tema e a ver melhor como as pessoas lidam com os assuntos problemáticos.

Depoimento de aluno da escola particular:

A oficina contribui para o nosso crescimento intelectual, mas também para outras formas de conhecimento, porque me fez pensar em muitas coisas que ocorrem no dia-a-dia, ainda relembrei conceitos de ética, e o tema da oficina serviu não apenas para trabalhar o conteúdo, mas também serviu como uma grande lição de cidadania.

Advogamos que a leitura, enquanto ação ontossocietária, deve promover um adensamento para a vida do leitor. A literária, sobretudo, torna-se ineficaz quando não promove um diálogo entre os contextos do leitor, do autor e da obra literária.

Se um texto, quando trabalhado, não proporcionar o salto do leitor para o seu contexto (isto é, para a intencionalidade social que determinou o seu objetivo, o conteúdo e o modo de construção do texto), e mais, se o contexto do texto lido não proporcionar uma compreensão mais profunda do contexto em que o sujeito-leitor se situa ou busca se situar, a leitura perde a sua validade. (SILVA, 1988: 04).

Reconhecemos que a pós-modernidade, por seu caráter altamente tecnológico, globalizador, imediatista, interfere negativamente nesses saltos dialógicos que se podem constituir entre autor, obra e leitor, já que observamos, na atualidade, um distanciamento cada vez maior do leitor com o texto literário. Contudo, vale ressaltar que, se tomarmos a pós-modernidade a partir da epistemologia – área da filosofia –, podemos enxergar a pós-modernidade como uma grande aliada ao ensino da literatura, porque o próprio conceito de pós-modernidade se relativiza; sai do cientificismo, da historiografia e do formalismo para entrar no eixo da criticidade, da subjetividade como produtora do conhecimento.

Assim, podemos dizer que o pós-moderno é tudo aquilo que vai além, ideia intuída pelo prefixo que constitui o termo. Advindo daí uma nova perspectiva para o ensino da literatura: esta que estimula a leitura, que tem a leitura como meio e como fim; uma leitura dialógica; uma leitura crítica; uma leitura em que o leitor possa se reconhecer e se estranhar; e, a partir disso, se reconstruir, uma leitura geradora de múltiplas perspectivas.

7. Considerações finais

Dadas as reflexões realizadas nesta pesquisa, ressaltamos que a própria história da humanidade confirma o caráter político da leitura, uma vez que ela se realiza na prática social do indivíduo, parece, muitas vezes, uma atividade solitária, individual; contudo, é uma atividade altamente solidária. Por esse caráter, ela se constitui pela dialogia entre o leitor – o real e o virtual –, o texto e o autor.

Percorremos, de forma panorâmica, o processo de constituição da leitura da literatura e a forma como as teorias em torno da disciplina se revelaram, muitas vezes, mais importantes que a própria leitura da literatura em ambiente de ensino. E por que assim fizemos? Para revelar que o ensino centrado na rotina informativa justifica-se por uma tradição secular: costuma-se informar acerca do papel da literatura, relegando ao esquecimento o aspecto formador das obras. Acreditamos que as mudanças que teorizamos e almejamos, desde o século passado, precisam alcançar a prática da sala de aula.

Visando atingir o nosso objetivo – apontar novos caminhos para o ensino da literatura – observamos que a prática da escola, apesar de ela estar inserida em um contexto altamente moderno, ainda se perfaz pelo modelo jesuítico. Vigora ainda o modelo escolástico centrado na figura do professor como o detentor do conhecimento, e na figura do estudante – ser passivo responsável por cumprir as tarefas aplicadas pelo professor. Ao estudante cabe copiar, parafrasear e reproduzir, já que as teorias relacionadas à prática interativa e dialógica de ensino ainda não chegaram, de fato, à sala de aula.

Hoje, a escola perdeu a sua função de propagadora do conhecimento, porque há meios que o fazem melhor: as mídias tecnológicas. No passado, à escola cabia o papel de propagadora de conhecimento, às universidades, tanto o papel de multiplicar quando o de produzir novos saberes. Vivemos, agora, a era da informação. O professor, nesse novo contexto, perdeu o seu papel de divulgador do conhecimento. Para tê-lo, basta que acessemos os meios midiáticos e um turbilhão de informação estará a nossa disposição. Este é o mundo com o qual convive o novo leitor, mundo de leituras rápidas e superficiais, leituras para responder a perguntas imediatas ou resolver problemas da vida prática.

Ler agora é uma prática imanente ao convívio social. É questão de sobrevivência. É obrigação. Contudo, observamos que há uma carência na proposição e na aplicabilidade de leitura, em sala de aula. Da teoria à metaleitura, tudo é privilegiado, exceto a leitura, sobretudo a dos textos literários, os quais são objeto principal de estudo da disciplina Literatura.

Numa perspectiva interativa, a escola devido ao seu papel de formadora – representada pelo professor – deve ser, agora mais do que nunca, mediadora na construção do conhecimento. Não há mais espaço para uma escola que prioriza o ensino das noções gerais apenas. Elas, realmente, têm o seu valor. Contudo não se justifica mais a prática obsoleta de ensiná-las.

Assim, ressaltamos que o professor, além de ser leitor por excelência, elaborador, proponente e aplicador de projetos de leitura, deve ser um conhecedor das teorias que versam acerca do assunto, pois é a associação de seus conhecimentos teóricos com a prática pedagógica que dará ao professor condições de desenvolver a leitura, tanto na sua forma prazerosa, quanto na sua forma mais finalística.

Considerando essa situação, observa-se que o principal recurso do professor deve ser a postura reflexiva, a capacidade de observar, de inovar, e, sobretudo, de mediar e orientar, de aprender com o outro, com a experiência, levando os alunos a aprender a aprender, a aprender a fazer e a aprender a ser, pela construção do próprio conhecimento, como está determinado nos documentos legais.

Um dos desafios da escola brasileira é aprender a graduar atividades de leitura desde a alfabetização até o ensino médio, sem ruptura, em um processo de contínuo alargamento das práticas leitoras. Dessa forma, ela favorecerá o surgimento de um estudante-leitor com autonomia suficiente para ingressar no mercado de trabalho e, caso queira, no mundo acadêmico. Como já dissemos, as práticas de leituras no ensino fundamental se revelam muito mais lúdicas que compromissadas com o egresso do estudante para o mundo da literatura. As práticas de leitura, em sala de aula, no ensino médio, praticamente não existem. A metaleitura prevalece. As aulas expositivas e explicativas das obras solicitadas pelos programas de avaliação e inserção no ensino superior balizam os trabalhos realizados. E, ainda assim, comprova-se, pelos resultados obtidos do PISA (Programa de avaliação internacional de alunos) e do ENEM (Exame nacional do Ensino Médio), conforme o anexo IV, que a nossa escola não consegue ter proficiência quando se ensina leitura. Os números apresentados são

baixíssimos e assustadores. Precisamos encontrar o meio termo: tornar as práticas de leitura, no ensino fundamental, mais sérias e banir ou minimizar a metaleitura do ensino médio.

Ao entender que precisamos repensar os modos de promoção da leitura do texto literário, elaboramos propostas de leitura da literatura apoiadas nas teorias da literatura de estética da recepção e do dialogismo. As práticas de aula dialogada e interacionista são factíveis, agradam mais ao estudante e dão a ele voz, nesse novo contexto, levando-o a se reconhecer como importante produtor e divulgador de cultura.

Observamos que, ao considerar a voz do estudante como membro importante na construção do seu próprio conhecimento, damos a ele autonomia necessária para atuar no mundo e colaboramos de forma significativa para o seu letramento social e cultural. O que nos reforça a ideia de que a leitura é uma prática social, que se desencadeia e se amplia no convívio com o outro.

Ao aplicar as oficinas, enfrentamos dificuldades inúmeras, sobretudo aquelas concernentes à recepção do texto literário, com o qual o leitor-estudante não tem muito contato: desde a resistência por parte de professores até a resistência dos próprios alunos. Estes, como já dissemos, entre outros fatores, em decorrência do pouco contato com a leitura de textos literários. Aqueles, em decorrência de uma prática anacrônica sobre a qual estão situados e acomodados, porque não aprenderam a fazer diferente.

A conclusão a que, finalmente, chegamos é a de que precisamos mudar a nossa prática de ensinar a literatura; abandonar a metaleitura e inserir a leitura da literatura nas salas de aula, explorando os diversos gêneros textuais, a mídias tecnológicas, quando possível; a relação dialógica entre os textos, entre os textos e o leitor, entre o leitor e o autor e respeitando as teorias em sua seriedade. Assim, a nossa proposta torna-se mais evidente do que a própria conclusão, porque, como já foi dito, teoria há por demais nas academias.

O que desejamos é promover o acesso dela àquele que tem condições de mudar essa situação: o professor. É ele quem tem contato direto com o estudante ao qual nos referimos durante a pesquisa, é o professor quem tem o poder político do ato educativo, ao qual nos reportamos na voz de Paulo Freire. É o professor quem pode influenciar o estudante-leitor para uma nova postura diante da leitura de mundo, de textos variados e, sobretudo, os literários.

É ao professor que devemos promover, para que ele atinja o estudante e leve-o a ser um leitor de literatura, um leitor competente, hábil, curioso, investigativo, crítico, e principalmente, um leitor que saiba valorizar e utilizar as formas de ler profundas e não a manejar apenas as formas superficiais; um leitor que seja protagonista, agindo e modificando a si e ao mundo que o cerca.

Esse foi e é o nosso objetivo que julgamos, pelos pronunciamentos dos informantes das oficinas, plenamente alcançados. Resta, aos que continuarem nessa trilha, validar a experiência e criarem outros e novos percursos temáticos para trocarem os resultados com seus pares.

Bibliografia

- ABREU, Márcia. (org) *Leitura, história e história da leitura*. São Paulo: Mercado das Letras, Associação de Leitura do Brasil, Fapesp, 1999.
- _____.(org) *Cultura Letrada: Literatura e leitura*. São Paulo: Unesp, 2006.
- BAKHTIN, Michael Mikhailovitch. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1922.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Anna Blume, 2002.
- _____. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. São Paulo: Anna Blume, 2002.
- _____. *Para a filosofia do ato*. S/edição e s/data.
- BARTHES, Roland. *Crítica e verdade*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- _____. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- BRAIT, Beth. *Bakhtin: dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009.
- _____. *Bakhtin e o círculo*. São Paulo: Contexto, 2009.
- BORDINI, Maria da Glória. AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- BUBNOVA, Tatiana e outros. “Voloshinov: a palavra na vida e a palavra na poesia”. Em: BRAIT, Beth. (org) *Bakhtin e o círculo*. São Paulo: Contexto, 2009.
- CABRAL, Ana Beatriz. *O texto, o contexto e o pretexto. Ensino de literatura após a reforma do Ensino Médio*. Universidade Federal de São Carlos UFSC/ Centro de Educação e Ciências humanas do programa de pós-graduação em Educação – São Paulo: Fevereiro – 2008.
- CALVINO, Ítalo, *Seis propostas para o novo milênio: lições americanas*, tradução Ivo Barroso – São Paulo: Companhia das Letras. 1990.
- CANDIDO, Antônio. *Literatura e sociedade*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul: 2008.
- CHARAUDEU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2008.
- CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Unesp, 2002. COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. São Paulo: Global, 2003.

- COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2007.
- COUTINHO, Afrânio. *Conceito de literatura brasileira*. São Paulo: Ediouro s/d.
- DELEUZE, Gilles. *Empirismo e subjetividade*. São Paulo: Editora 34, 2008.
- ECO, Umberto. *Obra aberta* in: *Estética*. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- EIKEHBAUN e at. *Teoria da Literatura – formalistas russos*. Porto Alegre: Globo, 1971.
- EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FERREIRA, Eliana A. G. Ribeiro. “A leitura dialógica como elemento de articulação no interior de uma biblioteca vivida”. Em: SOUZA, Renata J. *Biblioteca escolar e práticas educativas*. Campinas: Mercado das Letras, 2009.
- FISCHER, Luis Augusto. *Literatura Brasileira: Modos de usar*. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2008.
- FISCHER, Roger Steven. *História da Leitura*. São Paulo: Unesp, 2006.
- FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.
- FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes médicas, 1994.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez e Associados, 1991.
- FURTADO, Odair. REY, Fernando L. Gonzáles. *Por uma epistemologia da subjetividade: um debate entre teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- GUEDES, Paulo Coimbra. *A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?*. São Paulo: Parábola, 2006.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Vol 1. São Paulo: Editora 34, 1996.
- _____. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Vol 2. São Paulo: Editora 34, 1996.
- JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 2007.

- JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994.
- _____. “A estética da recepção: colocações gerais”. Em: LIMA, Luiz Costa. *A literatura e o leitor*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- _____. “O prazer estético e as experiências fundamentais da *poiesis, aisthesis e katharsis*”. Em: LIMA, Luiz Costa. *A literatura e o leitor*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- JOSETTI, Celina Cassal. *O arcaico e o moderno na escola brasileira: um enfoque da sociolinguística educacional*. Tese de doutorado – Faculdade de Educação Universidade de Brasília. Agosto – 2009.
- _____. “Mediação e letramento literário no ensino médio: uma experiência de desescolarização da leitura”. Em: *Anais do Seminário Nacional Literatura e Cultura* Vol. 1. UFS – São Cristóvão. Agosto de 2009.
- _____. “Projetos de leitura: subsídios para o formador de leitura”. Em: *Interdisciplinar* . Revista eletrônica/ Universidade Federal de Sergipe jul/dez – 2006. Consultado dia 04/09/2009.
- KLEIMAN, Ângela. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2007.
- _____. *Oficina de leitura. Teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes, 2004.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. “Os segredos da leitura e da redação”. Em: *Língua Portuguesa*. n 23 ano II. São Paulo: Segmento, 2007. p. 52 – 56
- KOCH, Ingedore G. Villaça. ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.
- LAJOLO, Marisa. *Literatura: leitores e leitura*. São Paulo: Editora Moderna, 2001.
- LEAHY-DIOS, Ciana. *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*. Rio de Janeiro: EduFF, 2000
- LIMA, Luis Costa. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. São Paulo: Paz e terra. 2002.
- LONTRA, Hilda. O. H. *Tropicalismo e Vanguarda Poética Brasileira*. Dissertação de mestrado pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 1983.
- MACHADO, Ana Maria. *Ilhas no tempo: algumas leituras*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

- MALLARD, Letícia e at. *História da literatura: ensaios*. Campinas: Editora Unicamp, 1995.
- MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia da Letras, 2006.
- _____. *O livro e os dias*. São Paulo: Companhia da Letras, 2005. MARCUSCHI, Luís Antonio. *Gêneros Textuais e Produção escrita*. Curso de especialização em Letras: Modulo III. Brasília: UnB, 2004.
- _____. “Gêneros textuais: definição e funcionalidade”. Em: DIONÍSIO, Ângela Paiva e outros (orgs) *Gêneros textuais & ensino*, Editora Lucerna, Rio de Janeiro – 2002. Páginas 19 a 35.
- MARTINS, Wilson. *A palavra escrita: história do livro, da imprensa e da biblioteca*. São Paulo: Ática, 2002.
- MARTINS, Ana Luiza. “Gabinetes da leitura no império: casas esquecidas da censura”. Em: ABREU, Márcia. (org) *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado das Letras. 1999.
- MILLES, J. Hillis. *A ética da leitura*. Rio de Janeiro: Imago, 1995.
- MORAIS, José. *A arte de ler*. São Paulo: Unesp, 1996.
- MOÇO, Anderson. “Gêneros, como usar”. Em: *Revista Nova Escola*. Número 224, ano XXIV, São Paulo: agosto-2009.
- MORIN, Edgar. *Sete saberes necessários à educação no futuro*. Brasília: UNESCO - Cortez Editora, 2000, edição brasileira.
- NUNES, Cassiano. *A felicidade pela literatura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- PENNAC, Daniel. *Como um Romance*. 4ª edição. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1998.
- PERISSÉ, Gabriel. *Ler, aprender e escrever*. São Paulo: Arte & Ciência, 2004.
- _____. *Literatura e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- _____. *A arte da palavra: como criar um estilo pessoal na comunicação escrita*. Barueri: Manole, 2003.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. “Considerações intempestivas sobre o ensino da literatura”. Em: *Inútil Poesia*. São Paulo: Companhia da Letras: 2000.
- _____. *Altas literaturas*. São Paulo: Companhia da Letras: 1988.
- POUND, Ezra. *ABC da literatura*. Tradução de Augusto dos Campos e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, s/d.

- SANTOS, Francisco Venceslau dos. *Subjetividades da ficção brasileira contemporânea*. Rio de Janeiro: Europa, 2004.
- SILVA, Vitor Manuel de Aguiar. *Teoria da Literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 1968.
- SILVA, Ezequiel Teodoro da. *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas: Editora Papirus, 1986.
- _____. *O Ato de Ler*, Fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 8ª edição, São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. *Unidades de Leitura*, trilogia pedagógica, Campinas-SP: Autores associados, 2003.
- _____. *Leitura em Curso*, trilogia pedagógica, Campinas: SP Autores associados, 2003.
- _____. *Elementos de pedagogia da leitura*, São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- SILVA, Maurício, *Repensando a Leitura na Escola. Um outro mosaico*. 3ª ed. Niterói: EduFF, 2002.
- SOARES, Magda. *Letramento. Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1988.
- SOLÉ, Isabel, *Estratégias de Leitura*. 6ª edição. Porto Alegre: Artmed, 1988.
- SOUZA, Clara Etienne Lima de. *Entre as linhas do texto e o brilho da tela, uma rede e o leitor*. Universidade de Brasília. Departamento de Teoria Literária - Brasília: Agosto. 2009.
- SUASSUNA, Ariano. *Iniciação à estética*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007. TAVARES, Braulio. "Leitura colaborativa". Em: *Língua Portuguesa*: São Paulo: Editora Segmento. Número 44, junho, 2009.
- REY, Fernando González. *Sujeito e subjetividade*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2005.
- TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Difel, 2009.
- TURCHI, Maria Zaira. SILVA, Vera. M. Tietzmann. *Leitor formado, leitor em formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.
- VALÉRY, Paul. "Discurso sobre estética". Em: LIMA, Luiz Costa. *Teoria da literatura em suas fontes*. Volume I. Rio de Janeiro: F. Alves, 1983.
- VIEIRA, Josênia Antunes et alli. *Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

- VILLALTA, Luis Carlos. “Os leitores e os usos dos livros na América portuguesa”. Em: ABREU, Márcia. (org) *Leitura, história e história da leitura*. São Paulo: Mercado das Letras, Associação de Leitura do Brasil, Fapesp, 1999.
- YUNES, Eliana. OSWALD, Maria Luiza. *A experiência da leitura*. São Paulo: Edições Loyola. 2003.
- _____. *Prática de Leitura e ensino de Literatura*. Apresentação e organização de Hilda O. Hartmann Lontra. Brasília: UnB, 2004.
- ZANDWAIS, Ana. “Bakhtin e Voloshinov: Condições de produção de Marxismo e filosofia da linguagem”. Em: *Bakhtin e o círculo*. São Paulo: Contexto, 2009.
- VÁRIOS, *Momento do livro no Brasil*. São Paulo: Ática, 1995.
- Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Secretária de Educação Básica. Brasília: 2008.
- Parâmetros Curriculares Nacionais/Ensino Médio*. Ministério da Educação, Educação Média, Brasília: 2002.
- Revista Nova Escola: *Leitura: descobrir o prazer de ler é o primeiro passo para formar leitores*. Edição especial número 18, São Paulo: abril-2008
- _____. *Machado para todas as idades*. Ano XXIII, número 215, Setembro - 2008.

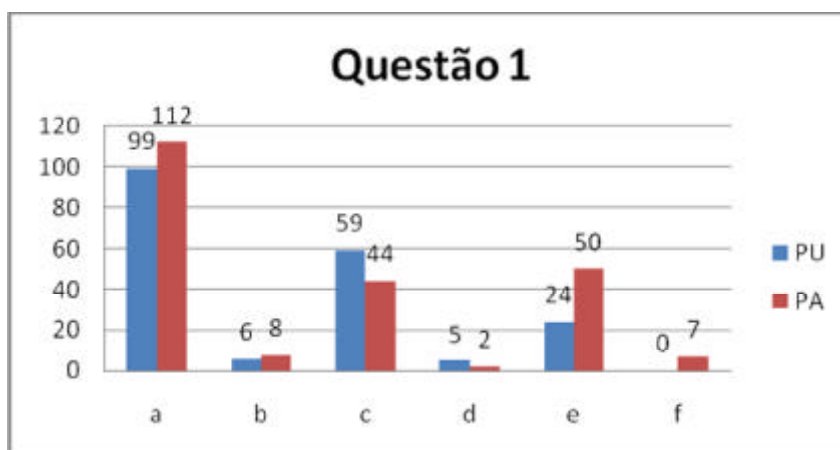
Anexo I

RESULTADO DE QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS ESCOLAS PÚBLICAS E PARTICULARES
DO DISTRITO FEDERAL

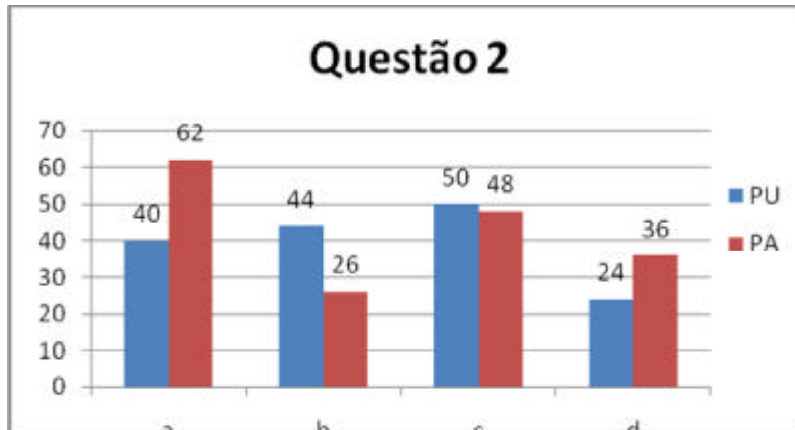
Número de questionários aplicados: 300

150 em cada segmento.

- 1- Ler para você
- É importante porque amplia o conhecimento do mundo;
 - Não é importante porque existem outros meios mais comuns para receber informações (conversa, telejornais etc.);
 - É importante porque possibilita um convívio melhor com outras pessoas;
 - Não é importante porque nada acrescenta de especial ao convívio com outras pessoas;
 - É importante porque dá prazer;
 - Não é importante.

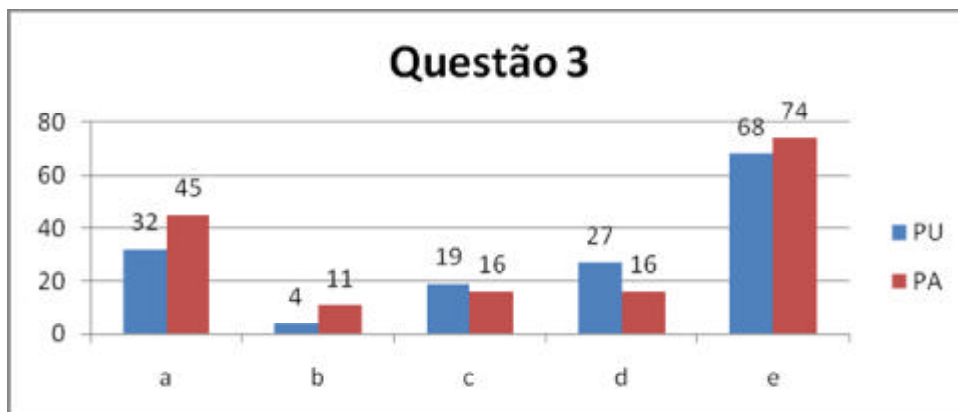


- 2- Você considera a leitura, normalmente, uma atividade complexa?
- Sim, porque exige pensar no que está escrito (ir guardando e relacionando as “idéias todas escritas”);
 - Sim, porque exige um trabalho mental de adaptação do que se lê a um objeto específico (por ex., ler um romance para apresentá-lo em sala);
 - Sim, porque exige um “estar consigo mesmo”, uma atitude de silêncio e atenção ao que se lê.
 - Não.



3- Você considera a leitura uma atividade cansativa?

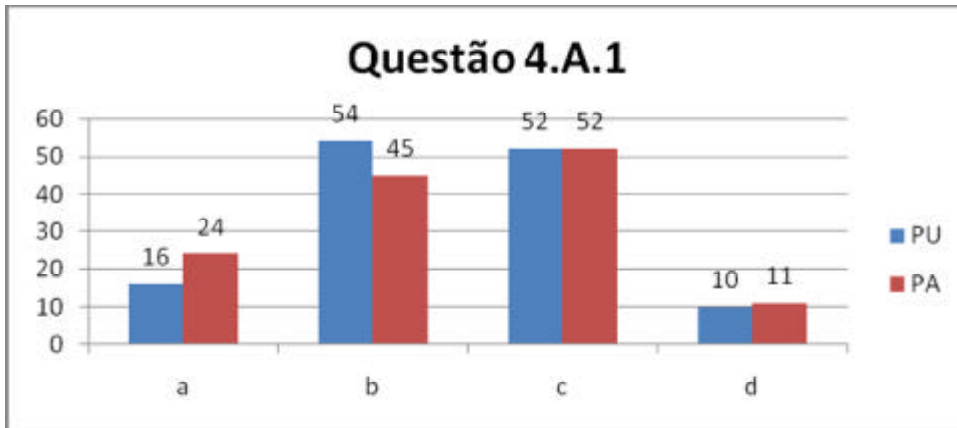
- a) Sim, porque o conteúdo dos textos, normalmente, é de histórias sem muita ação, com bastante descrição e palavras difíceis;
- b) Sim, porque os textos normalmente, não trazem nenhuma novidade;
- c) Sim, porque não há nenhuma atividade feita antes (por ex., do professor) para tentar “facilitar a compreensão da leitura feita”;
- d) Sim, porque os textos têm muitas informações que não fazem parte do meu dia a dia na escola, em casa, com os amigos etc.
- e) Não.



4- Esta questão se divide em duas partes. Se você optar pela alternativa “A”, marque o(s) item (ns) referente(s); se optar alternativa “B”, o(s) outro(s).

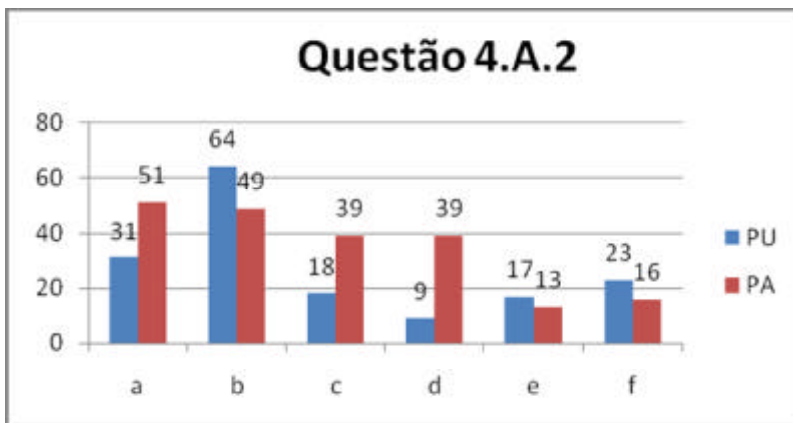
4. A. 1 Você se considera uma pessoa que lê:

- a) Muito.
- b) Razoavelmente bastante.
- c) Pouco.
- d) Pouquíssimo



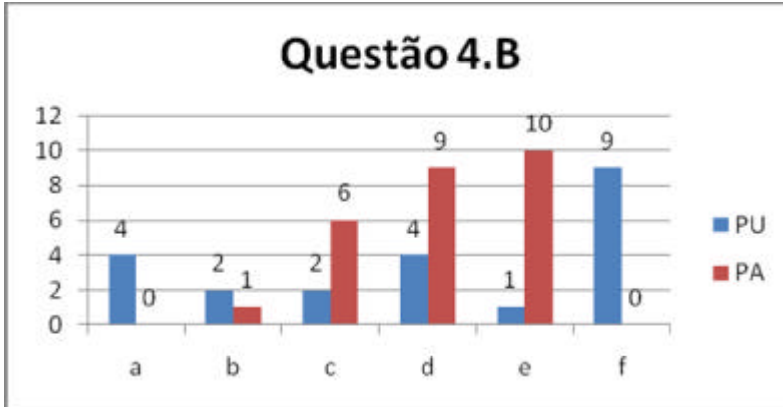
4.A.2 Assim faz

- a) Por ser necessário, e mesmo sem obrigação
- b) Por ser importante porque amplia seus conhecimentos de mundo;
- c) Por se obrigado pelos pais, professores, sistema escolar etc.
- d) Para ter uma sensação de prazer;
- e) Porque acha difícil manter a atenção no texto lido;
- f) Por ser importante para atender melhor o mundo e as pessoas.

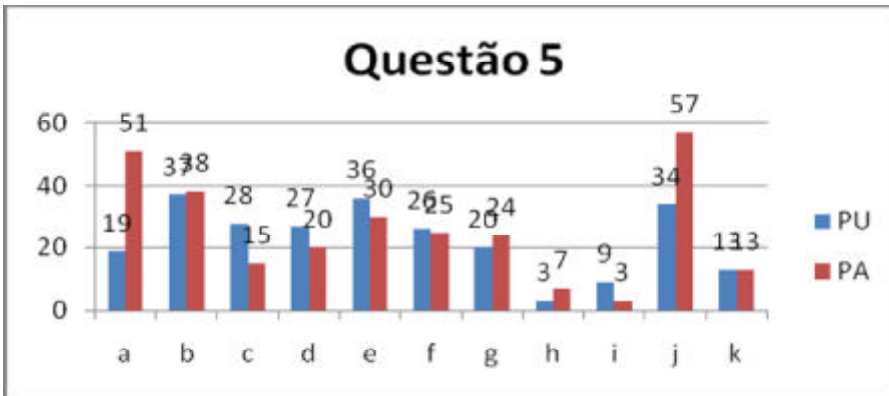


4. B Você se considera uma pessoa que não lê

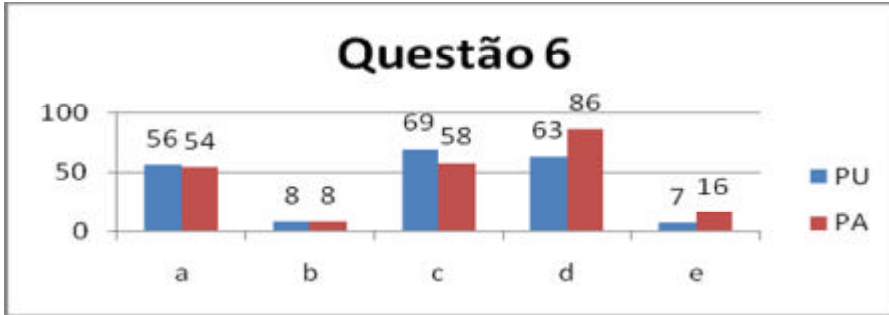
- a) Por que não acha necessário.
- b) Porque não tem tempo;
- c) Porque não tem paciência;
- d) Porque não foi bem orientado;
- e) Porque não gosta;
- f) Não respondeu.



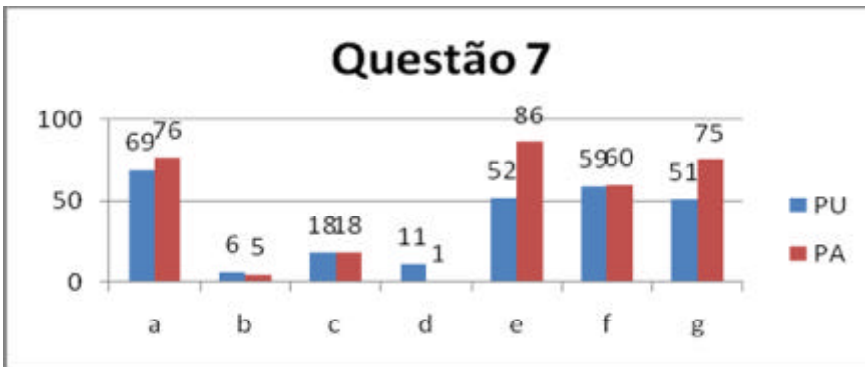
- 5- Quanto a seus professores, eles
- Propõem sempre leitura, sem se preocupar em escolher as mais interessantes;
 - Propõem sempre leituras interessantes;
 - Não se esforçam para mostrar a importância da leitura;
 - Não conseguem mostrar que a leitura pode ser uma atividade interessante e prazerosa;
 - Deveriam propor mais leitura;
 - Têm métodos ineficazes para “cobrar” as leituras feitas;
 - Possuem métodos eficazes para “cobrar” as leituras feitas;
 - Discutem com os alunos antes de decidir qual leitura será feita;
 - Concordam com idéias e tipos de leitura proposta por alunos;
 - Demonstram ter um nível de leitura bastante bom;
 - Demonstram ter um nível de leitura que deveria ser melhor



- 6- Você considera que ler é
- Demonstração de sabedoria, inteligência e conhecimentos gerais;
 - Atividade de pessoa de mais idade;
 - Atividade que promove “integração” entre leitor e texto (permitindo que a pessoa que lê conheça mais o mundo em que vive e conheça melhor a si mesmo);
 - Atividade que facilita a produção de textos escritos;
 - Atividade que pode ser dispensável, em função de informações, por exemplo, da TV.



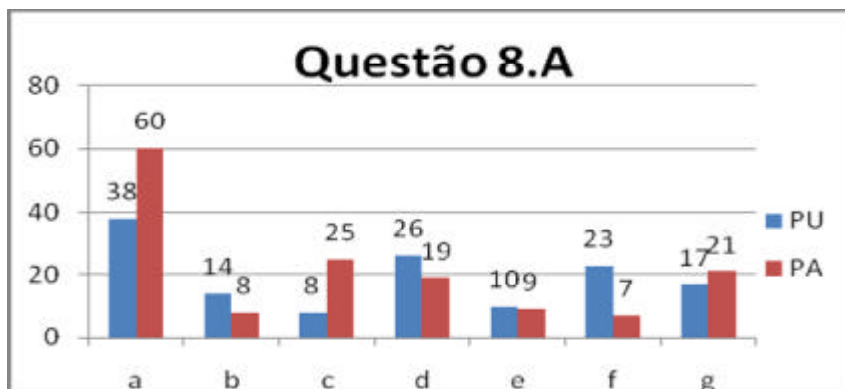
- 7- O hábito de adquirir informações por meio da leitura
- Pode permitir que se tenha mais sucesso na profissão;
 - Não interfere na possibilidade de se arrumar uma boa profissão;
 - Pode levar as pessoas a serem menos violentas;
 - Serve pouco para que as pessoas escolham seus representantes políticos;
 - Facilita muito uma visão mais crítica, por exemplo, sobre economia, religião;
 - Se desenvolvido desde a infância, facilita o entendimento do mundo e da própria leitura;
 - Aprimora o senso de análise do que se lê, a expressão escrita e oral.



8- As duas próximas questões tratam do tipo e do tempo de leitura feita:

8. A Quanto ao último livro lido por você, foi há

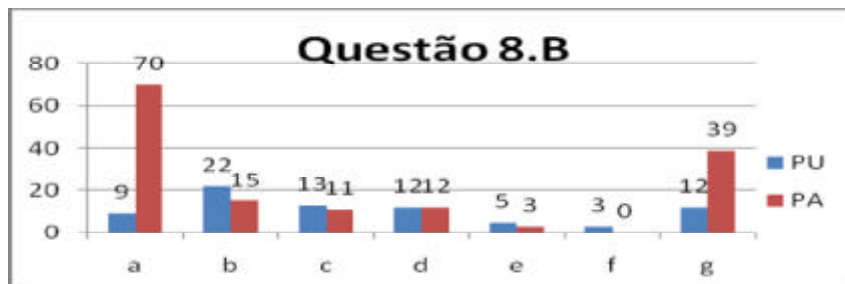
- Alguns dias;
- Uma semana;
- Duas semanas;
- Um mês;
- Mais ou menos dois meses;
- Mais de dois meses;
- Não se lembra.



Quanto a outros tipos de textos escritos que você tenha lido como:

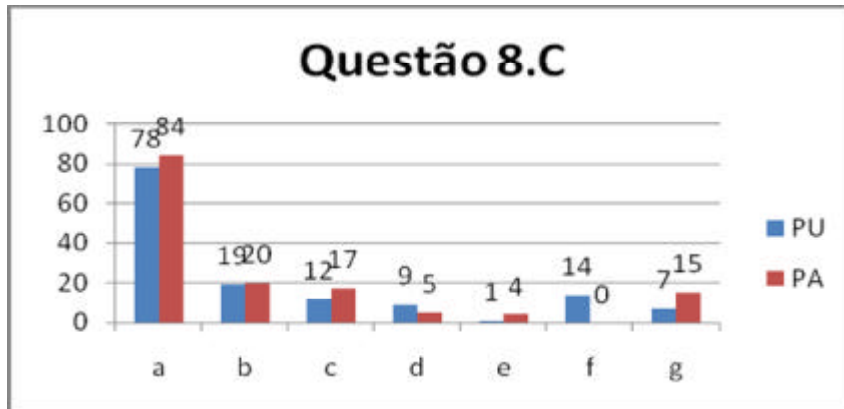
8. B Jornais:

- a) Alguns dias;
- b) Uma semana;
- c) Duas semanas;
- d) Um mês;
- e) Mais ou menos dois meses;
- f) Mais de dois meses;
- g) Não se lembra.



8. C Revista

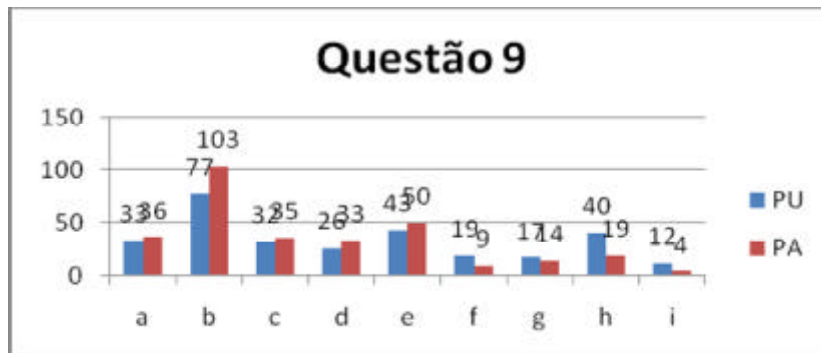
- a) Alguns dias;
- b) Uma semana;
- c) Duas semanas;
- d) Um mês;
- e) Mais ou menos dois meses;
- f) Mais de dois meses;
- g) Não se lembra



9- Você considera que outras atividades poderiam auxiliar a compreensão das leituras feitas, tornando-as mais informativas e interessantes?

Sim, atividades como

- a) Teatralização de trechos dos romances;
- b) Assistir a filmes feitos a partir de livros;
- c) Pesquisas sobre os períodos em que as histórias e/ou análises dos livros acontecem;
- d) Conversas com outros professores da área de língua portuguesa e professores de outras áreas;
- e) Visitas, passeios a lugares públicos para estudos vários de pinturas, esculturas, a arte em geral;
- f) Análises gramaticais de trechos dos livros;
- g) Conversas com escritores da região;
- h) Realizar leituras na própria sala de aula;
- i) Não, outras atividades não tornariam a leitura mais informativa e interessante.

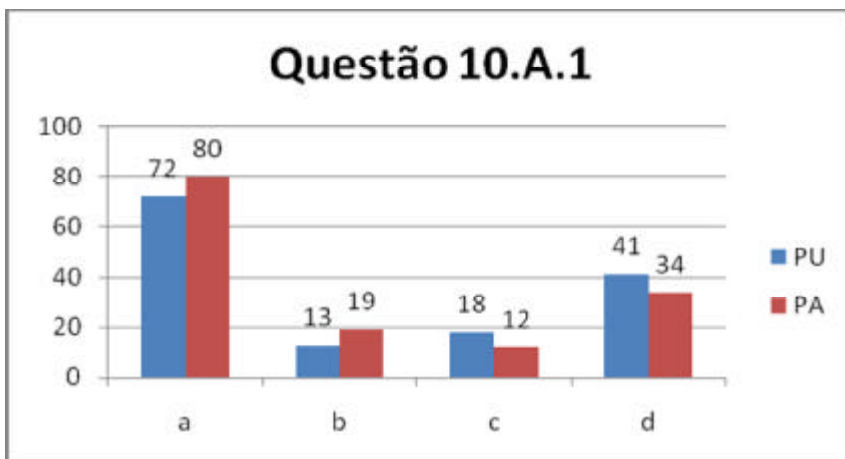


10- Os dois itens referem-se às compras e empréstimos:

Você compra:

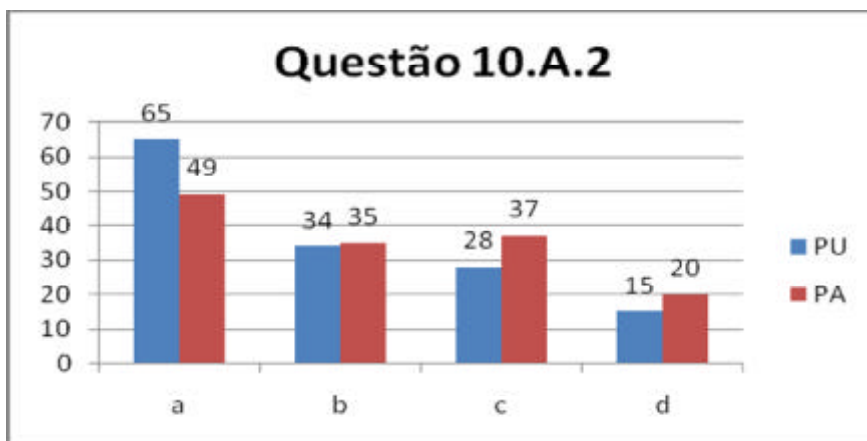
10. A. 1 - Livro

- a) De vez em quando;
- b) Sempre;
- c) Nunca compra;
- d) Só quanto é obrigado.



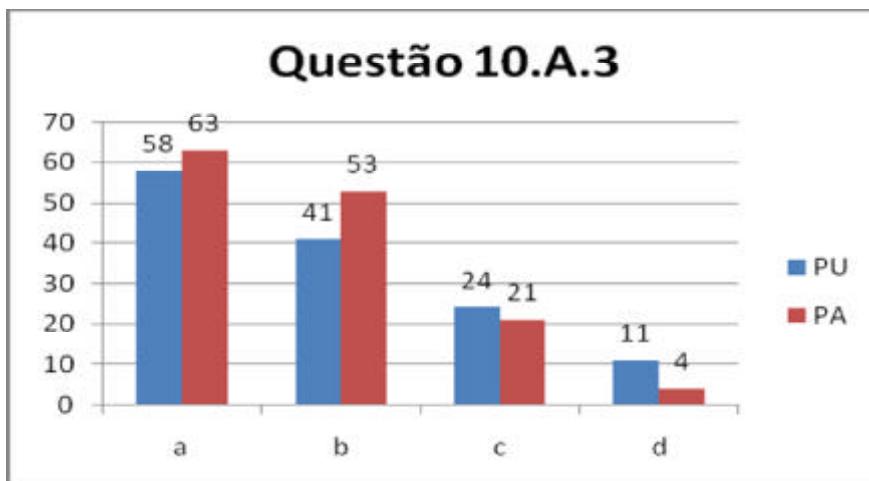
10. A. 2- Jornal

- a) De vez em quando;
- b) Sempre;
- c) Nunca compra;
- d) Só quanto é obrigado.



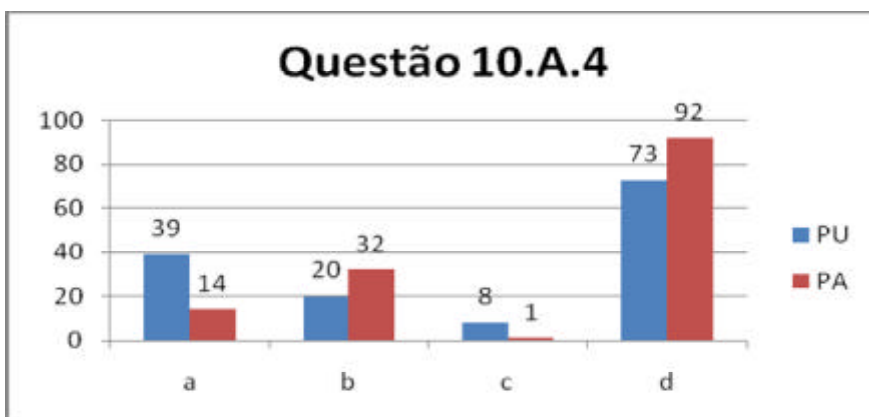
10. A. 3 - Revista

- a) De vez em quando;
- b) Sempre;
- c) Nunca compra;
- d) Só quanto é obrigado



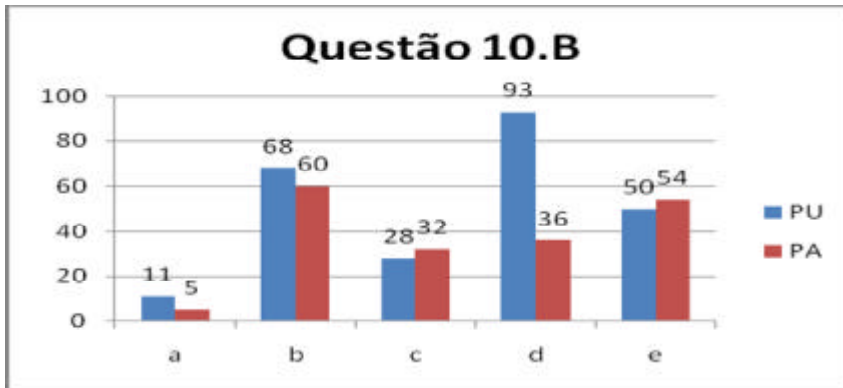
10. A. 4- Você não compra

- a) Porque não tem dinheiro
- b) Porque não precisa
- c) Porque não há livrarias / bancas perto de sua casa
- d) Não respondeu



10. B- Você empresta livros:

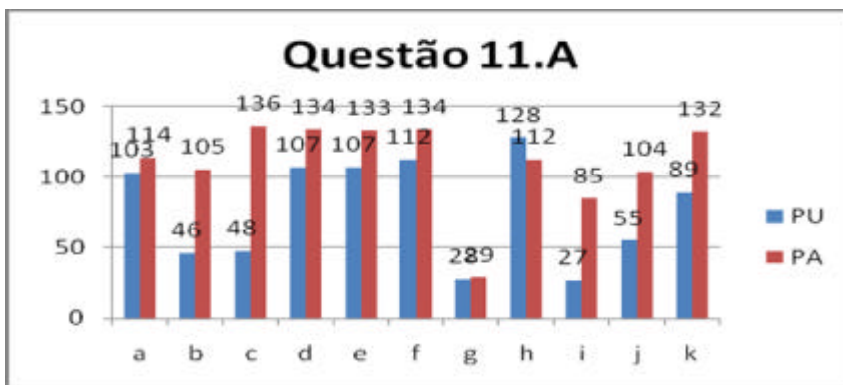
- a. De professores;
- b. De colegas;
- c. De pais;
- d. De bibliotecas;
- e. Você não os empresta.



11-Esta questão se divide em três partes:

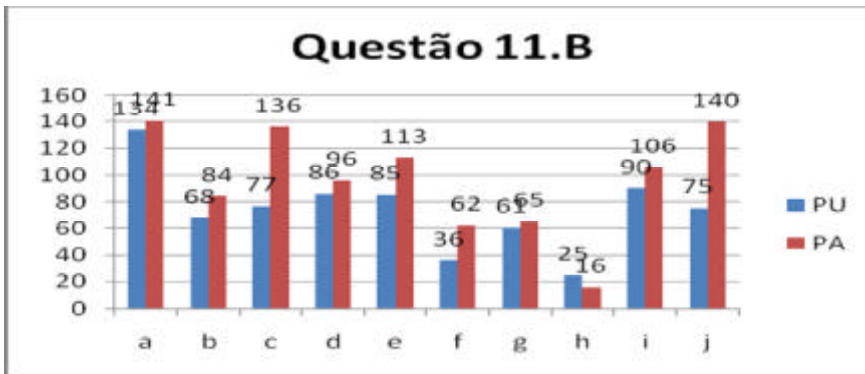
11. A- dos itens abaixo, marque aqueles que possui e/ou utiliza em sua casa:

- a) Rádio;
- b) Computador;
- c) Computador com acesso à internet;
- d) Telefone fixo (em casa);
- e) Aparelho de som com CD player;
- f) Telefone celular (de uso próprio);
- g) Aparelho de som sem CD player;
- h) TV com canais abertos (Globo, SBT etc.);
- i) TV com canais fechados (NET, Sky etc.);
- j) Vídeo-cassete;
- k) DVD;



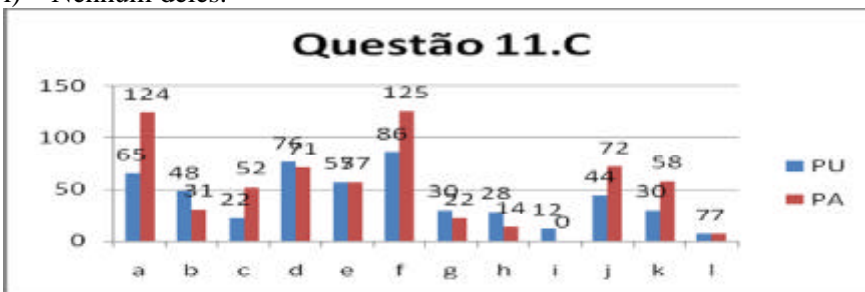
11.B- dos itens abaixo, marque os que sua escola possui para uso dos alunos:

- a) Biblioteca;
- b) Computador;
- c) Computador com acesso à internet;
- d) Aparelho de som com CD player;
- e) DVD;
- f) Aparelho de som;
- g) TV com canais abertos (Globo, SBT etc.);
- h) TV com canais fechados (TV escola etc.);
- i) Vídeo-cassete;
- j) Retroprojektor.



11. C- dos itens abaixo, marque os que o professor utiliza habitualmente com complemento de suas aulas:

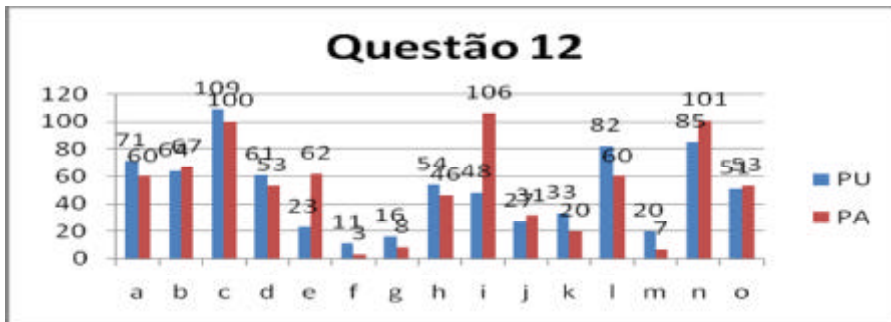
- a) Retroprojeto;
- b) Computador;
- c) Computador com acesso à internet;
- d) Vídeo-cassete;
- e) Aparelho de som com CD player;
- f) Cópias de textos;
- g) Aparelho de som;
- h) TV com canais abertos (Globo, SBT etc.);
- i) TV com canais fechados (TV escola etc.);
- j) DVD;
- k) Visita à biblioteca (para pesquisas etc.);
- l) Nenhum deles.



12-Você tem contato com as informações do dia a dia sobre assuntos como viagens, economia, esporte, artes, política, negócios, sociedade, família, educação por meio de:

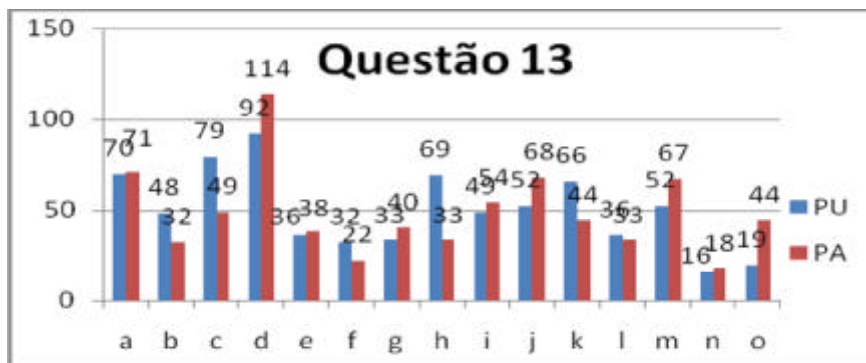
- a) leitura de jornais;
- b) leitura de revista;
- c) TV com canais abertos – telejornais;
- d) TV com canais abertos – programas de variedades;
- e) TV com canais fechados – em sua casa;
- f) TV com canais fechados – na escola;
- g) TV com canais fechados – em outros ambientes;
- h) Leitura de livros;
- i) Computadores, via internet – em sua casa;
- j) Computadores, via internet – na escola;
- k) Computadores, via internet – em outros ambientes;
- l) Rádio - FM;

- m) Rádio – AM;
- n) Conversas com amigos e parentes;
- o) Conversa com professores.



13-Dos assuntos listados abaixo, qual (is) lhe desperta(m) mais o interesse:

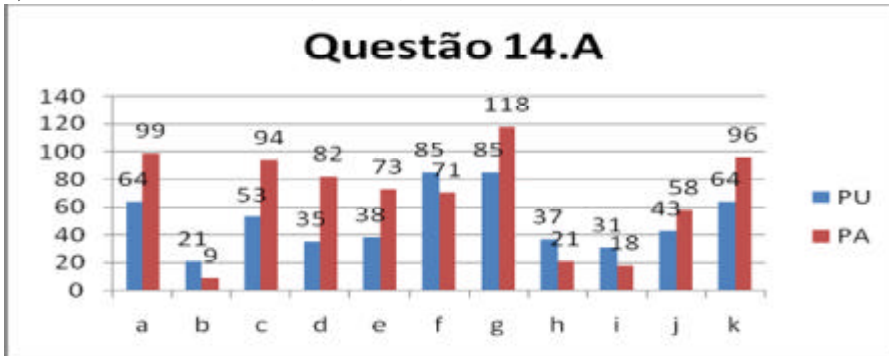
- a) esportes;
- b) religião;
- c) saúde;
- d) música;
- e) drogas;
- f) economia;
- g) política;
- h) educação;
- i) eventos artísticos;
- j) viagens, passeios;
- k) noticiários de TV;
- l) novelas;
- m) sexo;
- n) auto-ajuda;
- o) outros



14. A Quanto a seus pais

- a) Incentivam a leitura em casa e na escola;
- b) Não incentivam a leitura;
- c) Têm hábito de ler jornal;
- d) Têm hábito de ler revista;
- e) Têm hábito de ler livro;
- f) Têm hábito de assistir, na TV, a novelas;
- g) Têm hábito de assistir, na TV, a noticiários;

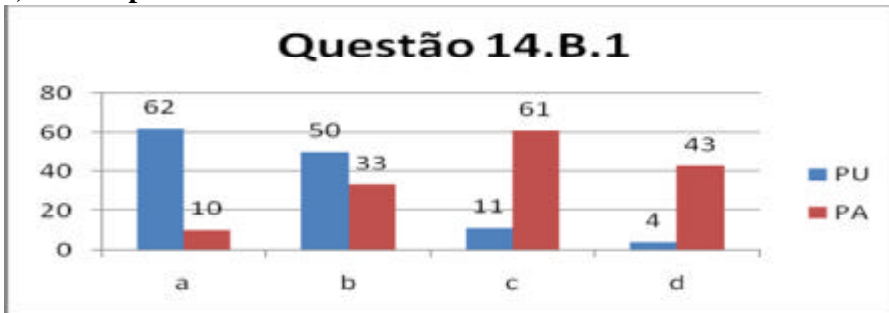
- h) Têm hábito de assistir, na TV, a programas policiais;
- i) Têm hábito de assistir, na TV, a programas de auditórios;
- j) Têm hábito de assistir, na TV, a documentários;
- k) Têm hábito de assistir, na TV, a filmes.



Têm escolaridade

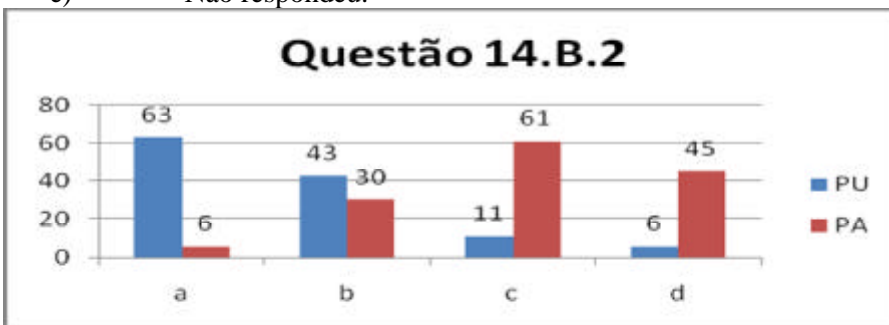
14. A Mãe.

- a) Ensino fundamental;
- b) Ensino médio;
- c) Ensino Superior;
- d) Pós-graduação;**
- e) Não respondeu.



14.B. 2 Pai.

- a) Ensino fundamental;
- b) Ensino médio;
- c) Ensino Superior;
- d) Pós-graduação;
- e) Não respondeu.



Anexo II

Carta enviada aos pais pedindo autorização para que os filhos pudessem participar das oficinas em horário contrário.

Brasília, 18 de junho de 2009.

Senhor Pai,
Senhora Mãe
Ou responsável pelo estudante,

A Universidade de Brasília trabalha em parceria com a Secretaria de Educação no intuito de promover a prática a partir das reflexões teóricas que se realizam no ambiente universitário. Dessa forma, solicitamos o apoio dos pais dos estudantes do Centro de Ensino Médio _____ para a realização de mais uma parceria. A mestrandia em Literatura Rosa Amélia Pereira da Silva desenvolve pesquisa na área de leitura e procurou a direção dessa unidade escolar, da qual recebeu apoio e atenção, para aplicar o seu projeto de realização de oficinas de leitura junto aos estudantes.

Agora desejamos que, de fato, as oficinas sejam aplicadas, nesse projeto que inclui, entre outros objetivos, desenvolver o gosto pela leitura crítica entre jovens cidadãos. Para tanto solicitamos a autorização do pai/mãe ou responsável para que seu filho participe, durante duas tardes, das referidas oficinas, as quais se realizarão no ambiente escolar, em horário contrário ao regular, das 14:30 às 17:30, em data ainda a combinar com os participantes.

Desde já agradecemos, com o compromisso de nos esforçarmos a fim de que o trabalho seja frutífero, sobretudo, para o estudante.

Se estiver de acordo, assine autorizando o(a) seu/sua filho(a)
_____ a participar.

Assinatura do pai, mãe ou responsável

Rosa Amélia – Mestranda em Literatura na UnB
Dr^a. Hilda Lontra – Professora da UnB – Orientador

Anexo III

Questões realizadas a partir dos textos da oficina III, centradas nas competências e habilidades que estão registradas nos documentos oficiais da Educação

Competência 5 - Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.

Habilidade 15 - Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.

Habilidade 16 - Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário.

Habilidade 17 - Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.

Julgue o item seguinte, considerando o texto “Eu e ela” – Grupo Raça

Habilidade 15 - Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.

Questão 01

() Nos versos “Pode parecer vulgar/ mas rolava um clima de amor”, as palavras em destaque são metáforas para situações cotidianas, na voz de um eu-lírico jovem.

Para julgar os itens seguintes, considere os textos *Black* e *Entre dois Amores*

Habilidade 17 - Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.

() O texto *Entre dois amores* atualiza um sentimento universal vivido também por Martins, personagem do texto *Black*.

Habilidade 17 - Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.

Trecho do texto *Black*

“O Senhor Martins, que não tinha filhos, a princípio sofreu muito, mas afinal habituou-se à solidão. Nem era esta assim tão grande, pois, todas as vezes que ele entrava em casa, vinha recebê-lo o seu bom amigo, o indiscreto Black, saltando-lhe às pernas, lambendo-lhe as mãos, corcoveando, arfando, sacudindo a cauda irrequieta e curva.”

Trecho do texto *Entre dois amores*

“E ele se viu solitário e triste, na plataforma vazia da estação... Só lhe restava voltar para a casa vazia, onde ninguém o esperava.”

() Os trechos acima, embora pertencentes a momentos históricos e literários diferentes explicitam a mesma concepção de solidão.

Julgue os itens, a partir da leitura do texto “O caso do vestido” de Carlos Drummond de Andrade.

Habilidade 15 - Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.

() O texto “O caso do vestido”, pelo seu modo de organização e pela sua linguagem, remonta a um tempo passado e a um espaço interiorano.

Habilidade 16 - Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário.

() A antítese no verso “o mundo é grande e pequeno” representa o ponto comum entre as vozes femininas – esposa e amante – presentes no texto.

Habilidade 17 - Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.

() O texto é a manifestação do discurso feminino, contudo corrobora o discurso masculino em uma sociedade machista, como se pode confirmar pelos versos “e disse apenas: — Mulher,/põe mais um prato na mesa./ Eu fiz, ele se assentou”.

() Nos versos “que guardei como lembrança/ daquele dia de cobra, da maior humilhação”, a palavra cobra é uma metáfora para um comportamento feminino reprimido socialmente.

Para responder o item seguinte, considere o texto “O caso do vestido” e o fragmento de “Vestido de noiva” de Nelson Rodrigues.

(...)

Clessi (microfone) – Então a mulher de véu não foi?

Alaíde (idem) – Não.

Clessi (idem) – Por quê?

Alaíde (idem) – Não quis ir. De maneira nenhuma. Não sei quem me contou depois que, enquanto nós esperávamos no salão a hora de sair, mamãe voltou para buscar a mulher de véu.

(Luz no plano da memória D. Lígia e a Mulher de véu. A Mulher de véu arranca o véu.)

Mãe – Já disse pra você não chamar sua irmã de mulher, Lúcia.

Lúcia (exaltadíssima) – Chamo, sim! Mulher, mulher e mulher.

Mãe – Vou chamar seu pai! Você não me respeita!

Lúcia (desafiante) – Pode chamar! (noutro tom) Bater me mim, ele não vai!

Mãe – Isso é coisa que se faça! Rogar praga na sua irmã!

Lúcia – Então! Depois do que ela me fez!

Habilidade 17 - Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.

() Tanto no texto “O caso do vestido” quanto no fragmento de “Vestido de noiva”, ressalta-se a força da figura paterna.

Habilidade 16 - Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário.

() Tanto o texto “O caso do vestido” quanto o fragmento de “Vestido de noiva” têm estrutura narrativa, embora um seja um poema e o outro um drama.

Para responder as questões seguintes, considere os fragmentos da obra Dom Casmurro.

O meu fim evidente era atar as duas pontas da vida, e restaurar na velhice a adolescência. Pois, senhor, não consegui recompor o que foi nem o que fui. Em tudo, se o rosto é igual, a fisionomia é diferente. Se só me faltassem os outros, vá um homem consola-se mais ou menos das pessoas que perde; mais falto eu mesmo, e esta lacuna é tudo. O que aqui está é, mal comparando, semelhante à pintura que se põe na barba e nos cabelos, e que apenas conserva o hábito externo, como se diz nas autópsias; o interno não aguenta tinta. Uma certidão que me desse vinte anos de idade poderia enganar os estranhos, como todos os documentos falsos, mas não a mim. Os amigos que me restam são de data recente; todos os antigos foram estudar a geologia dos campos-santos. Quanto às amigas, algumas datam de quinze anos, outras de menos, e quase todas creem na mocidade. Duas ou três fariam crer nela aos outros, mas a língua que falam obriga muita vez a consultar os dicionários, e tal frequência é cansativa.

Entretanto, vida diferente não quer dizer vida pior, é outra cousa a certos respeito, aquela vida antiga aparece-me despida de muitos encantos que lhe achei; mas é também exato que perdeu muito espinho que a fez molesta, e, de memória, conservo alguma recordação doce e feiticeira. Em verdade, pouco apareço e menos falo. Distrações raras. O mais do tempo é gasto em hortar, jardinar e ler; como bem e não durmo mal. Ora, como tudo cansa, esta monotonia acabou por exaurir-me também. Quis variar, e lembrou-me escrever um livro. Jurisprudência, filosofia e política acudiram-me, mas não me acudiram as forças necessárias. Depois, pensei em fazer uma "História dos Subúrbios" menos seca que as memórias do Padre Luís Gonçalves dos Santos relativas à cidade; era obra modesta, mas exigia documentos e datas como preliminares, tudo árido e longo. Foi então que os bustos pintados nas paredes entraram a falar-me e a dizer-me que, uma vez que eles não alcançavam reconstituir-me os tempos idos, pegasse da pena e contasse alguns. Talvez a narração me desse a ilusão, e as sombras viessem perpassar ligeiras, como ao poeta, não o do trem, mas o do Fausto: Aí vindes outra vez, inquietas sombras?...

<http://www.bibvirt.futuro.usp.br/textos/autores/machadodeassis/dcasmurro/casmurro_texto.html>

Habilidade 15 - Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.

() E relação ao fragmento, pode-se afirmar que, pela linguagem usada e pelos valores expressos, remonta ao século XIX já no período de transição para o século XX.

Habilidade 16 - Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário.

() O trecho “O meu fim evidente era atar as duas pontas da vida, e restaurar na velhice a adolescência. Pois, senhor, não consegui recompor o que foi nem o que fui” sintetiza um dos pontos principais da obra Dom Casmurro: revisitar o passado para justificar o modo de vida presente.

() No trecho, reconhece-se a oposição simultânea entre a reconstituição do passado e o momento presente, quando o narrador expõe e analisa os fatos ao mesmo tempo, permitindo ao leitor um duplo enfoque. Isso se revela pelo seu desejo de juntar passado e presente, atar as duas pontas da vida e restaurar na velhice a adolescência.

“Era a trombeta do juízo final e soou o tempo: assim faz o destino, que é o seu próprio contra-regra. O cavalheiro não se contentou de ir andando, mas voltou a cabeça para o nosso lado, lado de Capitu, e olhou para Capitu, e Capitu para ele; o Cavalo andava, a cabeça do homem deixava-se ir, voltando para trás. Tal foi o segundo dente de ciúme que me mordeu. A rigor, era natural admirar as belas figuras; mas aquele sujeito costumava passar ali, às tardes; morava no antigo Campo da Aclamação, e depois...e depois... vão lá raciocinar com o coração de brasa, como era o meu! Nem disse nada a Capitu; saí da rua à pressa, enfiei pelo meu corredor e quando dei por mim estava lá na sala de visitas”

Dom Casmurro – Machado de Assis.

Habilidade 16 - Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário.

Habilidade 17 - Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.

() As reticências em “depois...e depois...” e a expressão “coração de brasa” expressam e reforçam o momento de divagação vivido pelo personagem devido ao ciúme.

Anexo IV

Classificação, por país, em Leitura

Países	Média	Erro-padrão da média	Desvio padrão	Erro-padrão do desvio padrão	Limite inferior	Limite superior
Coreia	556	2,8	89,3	2,7	540,5	561,5
Finlândia	547	2,1	81,2	1,1	540,7	551,1
China/Hong Kong*	536	2,4	81,8	1,9	531,3	540,8
Canadá	527	2,4	95,3	1,4	522,2	531,8
Nova Zelândia	521	3,0	105,2	1,6	515,2	526,9
Índia	517	3,5	92,4	1,9	510,4	524,2
Austria	513	2,1	93,7	1,0	508,9	516,9
Liechtenstein*	510	3,9	94,9	4,0	502,8	518,1
Polónia	508	2,8	100,2	1,5	502,2	513,1
Suécia	507	3,4	98,2	1,8	500,6	514,0
Holanda	507	2,9	96,6	2,5	501,0	512,5
Sérvia	501	3,0	110,0	2,8	494,9	506,9
Estónia*	501	2,9	85,0	2,0	495,0	506,3
Suíça	499	3,1	94,1	1,8	493,3	505,3
Japão	498	3,6	102,4	2,4	490,8	505,1
China/Haipei*	496	3,4	84,4	1,8	489,6	502,9
Reino Unido	495	2,3	101,9	1,7	490,7	499,5
Alemanha	495	4,4	111,9	2,7	486,3	503,6
Dinamarca	494	3,2	89,3	1,6	488,3	500,7
Eslovénia*	494	1,0	88,1	0,9	492,5	496,3
China/Macau*	492	1,1	76,6	0,9	490,1	494,4
Áustria	490	4,1	108,2	3,2	480,2	499,7
Frância	488	4,1	104,0	2,8	479,7	495,7
Índia	484	1,8	97,0	1,4	480,6	488,3
Noruega	484	3,2	105,1	1,9	478,1	490,5
OCDE*	484	1,8	104,8	0,7	481,8	485,9
República Tcheca	483	4,2	111,3	2,9	474,5	490,9
Hungria	482	3,3	94,4	2,4	475,9	488,8
Letónia*	479	3,7	90,7	1,8	472,2	486,8
Luxemburgo	479	1,3	100,2	1,1	476,9	481,9
Crócia*	477	2,8	88,8	2,1	471,9	482,9
Portugal	472	3,6	98,8	2,3	465,3	479,3
Lituânia*	470	3,0	95,6	1,5	464,2	475,9
Índia	469	2,4	108,8	1,8	463,8	472,3
Eslováquia	466	3,1	105,1	2,5	460,4	472,3
Espanha	461	2,2	88,8	1,2	456,5	465,2
Grecia	460	4,0	102,7	2,9	451,8	467,6
Turquia	447	4,2	92,9	2,8	438,9	455,4
Crja*	442	5,0	103,2	2,5	432,3	451,9
Rússia*	440	4,3	93,2	1,9	431,4	448,3
Israel*	439	4,6	119,4	2,8	429,7	447,7
Taiilândia*	417	2,6	81,8	1,8	411,2	421,8
Uruguai*	413	3,4	121,2	2,0	405,8	419,2
México	410	3,1	95,7	2,3	404,5	416,5
Bulgária*	402	6,9	117,5	4,0	388,4	415,5
Sérvia*	401	3,5	91,8	1,7	394,2	407,8
Jordânia*	401	3,3	94,2	2,3	394,2	407,7
România*	396	4,7	91,8	2,9	386,7	405,1
Indonésia*	393	5,9	74,8	2,4	381,3	404,5
Brazil*	393	3,7	102,5	3,4	385,5	400,2
Montenegro*	392	1,2	89,9	1,1	389,6	394,4
Colômbia*	385	5,1	107,8	2,4	375,3	395,3
Tunísia*	380	4,0	97,3	2,5	372,5	388,2
Argentina*	374	7,2	124,2	3,2	359,7	387,8
Azerbaijão*	353	3,1	70,3	2,1	346,8	359,0
Qatar*	312	1,2	108,6	1,1	309,9	314,6
Quêntão*	285	3,5	102,1	2,5	277,9	291,5