PATRÍCIA ANTONINO DA SILVA BATISTA

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA ESTÉTICA DA SENSIBILIDADE NO ENSINO DA LITERATURA: proposta de intervenção

ASSIS
2016

PATRÍCIA ANTONINO DA SILVA BATISTA

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA ESTÉTICA DA SENSIBILIDADE NO ENSINO DA LITERATURA: proposta de intervenção

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP – Universidade Estadual Paulista para a obtenção do título de Mestrado em Letras (Área de Conhecimento: Linguagens e Letramentos).

Orientadora: Dra. Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho

ASSIS
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca da F.C.L. – Assis – Unesp

B333s

Batista, Patrícia Antonino da Silva
O processo de construção da estética da sensibilidade no ensino da literatura: proposta de intervenção / Patrícia Antonino da Silva Batista. Assis, 2016.
203 f.

Dissertação de Mestrado – Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista
Orientador: Dra. Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho

1. Literatura – Estudo e ensino. 2. Literatura - Estética. 3. Ensino Fundamental. I. Título.

CDD 807

PATRÍCIA ANTONINO DA SILVA BATISTA

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA ESTÉTICA DA SENSIBILIDADE NO ENSINO DA LITERATURA: proposta de intervenção

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Assis para obtenção do título de Mestra em LETRAS (Área de Conhecimento: LINGUAGENS E LETRAMENTOS)

Data da Aprovação: 21/11/2016

COMISSÃO EXAMINADORA

Presidente: PROFA. DRA. KELLY CRISTIANE HENSCHEL POBBE DE CARVALHO - UNESP/ASSIS

Membros: PROF. DR. RICARDO MAGALHÃES BULHÕES - UFMS/TRÊS LAGOAS

PROFA. DRA. ELIANE APARECIDA GALVÃO RIBEIRO FERREIRA - UNESP/ASSIS

À Gabriela, Eloísa e Pietro... reescritas de minha existência. Diante do forte apelo das vozes do não, sejam capazes de “ouvir e de entender estrelas”. Sonhem, persistam e, na dúvida, amem!

AGRADECIMENTOS

Pareceu-me impossível... foram muitos os apelos do não. Sem o apoio e a colaboração de pessoas importantes o sonho que agora realizo não teria sido possível.

Portanto, agradeço, primeiramente, a Deus, meu apoio, sustento e força.

Ao meu esposo Marcelo por todo amor, ajuda e compreensão nas horas mais difíceis. Obrigada pela paciência, pelo carinho e olhar generoso que dispensou a mim durante esse período acadêmico.

Aos meus filhos Gabriela, Eloísa e Pietro por me darem motivos para viver. Por me inspirarem a realizar este sonho dividindo comigo momentos de dor e de angústia, por sofrerem com minha ausência, por cada conversa que deixamos de ter, por cada sorriso que não lhes ofereci, por todo colo que não pude dar. Obrigada por todo amor e compreensão.... Por vocês, foi possível.

Aos meus pais, Aparecido Melchior e Maria Angélica, por terem me ensinado a amar os estudos e a ter fé, pelo incentivo constante, pelas palavras de conforto que, mesmo sem saberem, acalentaram-me nos momentos mais difíceis. Obrigada pelas orações, por sempre acreditarem em mim e me apoiarem.

Ao meu irmão, Davi, pelas palavras de incentivo e exemplo de persistência.

Aos meus sogros, Benedito e Irma, por toda ajuda oferecida ao longo da vida.

A todos os familiares que tiveram, em muitos momentos, de abdicar de minha presença no decorrer desta pesquisa.

À minha orientadora Dra. Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho por seu exemplo de professora e orientadora, amiga, que com muita atenção, compreensão e paciência ajudou-me a trilhar o percurso desta dissertação. Obrigada pela confiança!

Aos professores Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira e Sérgio Fabiano Annibal, presentes no Exame de Qualificação, pelas sugestões e críticas que me ajudaram a esclarecer dúvidas que ainda permaneciam.

Ao professor Sérgio, agradeço pelas inúmeras discussões e reflexões, pelo conhecimento compartilhado generosamente... foram fundamentais para a conclusão deste trabalho. À professora Eliane, obrigada por me inspirar a cada aula assistida e a dar sentido à pesquisa que me dispus a realizar.

Aos meus colegas do curso de mestrado, especialmente aos amigos Renata, Mônica e Wilton, que dividiram comigo angústias, incertezas, momentos de desânimo e de alegrias... dividindo, somamos forças e estreitamos laços.

À capes, pelo incentivo que possibilitou a realização desse curso.

Enfim, aos alunos que estão comigo, hoje, e àqueles que já passaram por minha vida. Agradeço pelo carinho dispensado e por todas as alegrias que me proporcionaram... cada um, a seu modo, fez crescer em mim, a paixão por ensinar.

A educação se divide em duas partes: Educação das Habilidades e Educação das Sensibilidades. Sem a Educação das Sensibilidades, todas as habilidades são tolas e sem sentido. Os conhecimentos nos dão meios para viver. A sabedoria nos dá razões para viver. (ALVES, 2003, p. 56).

BATISTA, Patrícia Antonino da Silva. **O processo de construção da estética da sensibilidade no ensino da Literatura:** proposta de intervenção. 2016. 203 f. Dissertação de Mestrado em Letras – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2016.

RESUMO

O presente estudo se propõe refletir sobre como a escola, por meio do ensino da Literatura, poderia intervir no sentido de contribuir com a formação estética e sensível de seus alunos. Nesse sentido, consideramos o princípio da estética da sensibilidade, presente nos documentos normativos das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, um importante elemento norteador da prática docente. Como alternativa para a efetivação de tal objetivo, apresentamos uma possível sintaxe de construção da estética da sensibilidade propondo um projeto de trabalho para os anos finais do Ensino Fundamental sob o enfoque do letramento literário e da concepção de experiência, segundo Larrosa (2002). O trabalho terá como aportes teóricos os principais documentos oficiais da educação e as reflexões de autores como Jauss (1979), Candido (1995), Cosson (2006a, 2006b), Duarte Júnior (2012), Chartier (1996), Petit (2008), Silva (1988), Antunes (2015), Arena (2003), Eco (1988), Todorov (2012), entre outros. Acreditamos que a relação estabelecida entre o aluno e seu objeto de conhecimento, neste caso, o texto literário, possa ser ressignificada. A partir dessa proposta, esperamos privilegiar e propiciar experiências estéticas que se afastem de modelos didáticos tradicionais de ensino da Literatura, e que possibilitem aos jovens vivenciar situações práticas de aprendizagem, contextualizadas, interdisciplinares e, de fato, significativas para suas vidas. Nessa perspectiva, a literatura passa a ser um instrumento de humanização, capaz de sensibilizar e desenvolver o senso estético, ético e político.

Palavras-chave: Estética da sensibilidade. Experiência e Letramento literário. Formação estética e sensível do sujeito. Morte e Vida Severina. Anos finais do Ensino Fundamental.

BATISTA, Patrícia Antonino da Silva. **The aesthetics of the construction process sensitivity in teaching Literature:** intervention proposal. 2016. 203 f. Master's dissertation in Letters – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2016.

ABSTRACT

This study aims to reflect on how school, through the teaching of literature, could contribute to aesthetic and sensible education of all students. Thus, we have considered the principle of aesthetics of sensibility, present in the DCN, an important guiding element to teaching practice. As an alternative to the effectuation of this objective, this work also aims to demonstrate a possible syntax of aesthetics construction of sensibility suggesting a work project in the final years of primary and middle school focusing on literary literacy and conception of experience, according to Larrosa (2002). This work is based on official educational documents and reflections by authors such as Jauss (1979), Candido (1995), Cosson (2006a, 2006b), Duarte Junior (2012), Chartier (1996), Petit (2008), Silva, (1988), Antunes (2015), Arena (2003), Eco (1988), Todorov (2012) among others. We believe that the relationship established between students and their knowledge object, in this case, the literary text, can be reframed. From this proposal, we hope to privilege and provide aesthetic experiences which distance themselves from traditional didactic teaching models of the teaching of literature so as to make young adults experience practical, contextualized, interdisciplinary and, in fact, meaningful learning situations to their lives. From this perspective, literature becomes an instrument of humanization, capable of sensitizing and developing critical thinking, aesthetic and political sense.

Keywords: Aesthetics of sensibility. Experience and Literary Literacy. Aesthetic and sensible Education of the individual. Morte e Vida Severina. Final years of primary and middle school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - A leitura no Brasil 32

Figura 2 - Capa do documentário em vídeo Pátria Proibida 97

Figura 3 - Cena do documentário: meninos fugindo do Sudão 97

Figura 4 - Cena do documentário: peregrinação dos “meninos perdidos” 98

Figura 5 - Cena do documentário: dificuldades enfrentadas na fuga 98

Figura 6 - Cena do documentário: marcas da guerra civil 99

Figura 7 - Cena do documentário: depoimento de sobrevivente 99

Figura 8 - Cena do documentário: campo de refugiados no Quênia 100

Figura 9 - Cena do documentário: chegada aos EUA 100

Figura 10 - Jornalistas responsáveis pela reportagem 103

Figura 11 - Recorte da reportagem: folhetos de Cordel 104

Figura 12 - Recorte da reportagem: exemplo de xilogravura 105

Figura 13 - Recorte da reportagem: entrevista com especialista em cordel 105

Figura 14 - Recorte da reportagem: entrevista com o escritor Ariano Suassuna 106

Figura 15 - Recorte da reportagem: mestre xilogravurista 106

Figura 16 - Recorte da reportagem: criação de matriz para xilogravura 107

Figura 17 - Recorte da reportagem: vídeo Morte e Vida Stanley 107

Figura 18 - Recorte da reportagem: Lirinha, cantor e compositor nordestino 108

Figura 19 - Recorte da reportagem: cena do filme O Rei do Cangaço 109

Figura 20 - Recorte da reportagem: música Os Números, do cantor Raul Seixas 109

Figura 21 - Recorte da reportagem: música Gostoso Demais - intérprete Maria Bethânia 110

Figura 22 - Recorte da reportagem: duelo de cordel online 110

Figura 23 - Cena inicial do vídeo: Cantor Chico Buarque 125

Figura 24 - Cena do filme homônimo: Enterro do lavrador Severino 126

Figura 25 - Cena do filme homônimo: cemitério “dos pobres” 126

Figura 26 - Cena do videoclipe: covas para indigentes 127

Figura 27 - Cena do filme homônimo: cantora Tânia Alves 127
Figura 28 - Cena do filme homônimo: corte de cana-de-açúcar 128
Figura 29 - Cena do filme homônimo: cova para enterro do trabalhador 128
Figura 30 - Cena do filme homônimo: música no enterro do lavrador 129
Figura 31 - Título do livro HQ: adaptação em quadrinhos 133
Figura 32 - Quadrinhos inicias da adaptação 134
Figura 33 - Quadrinhos subsequentes da adaptação 134
Figura 34 - Recorte da animação: a viagem de Severino 135
Figura 35 - Recorte da animação: início da viagem 136
Figura 36 - Recorte da animação: exemplo de expressividade da imagem 136
Figura 37 - Recorte da animação: metáfora da “ave bala” 137
Figura 38 - Recorte da animação: lavrador velado com orações 137
Figura 39 - Recorte da animação: “roçados da morte” 138
Figura 40 - Recorte da animação: enterro do lavrador 138
Figura 41 - Recorte da animação: o chão como um abraço de mulher 139
Figura 42 - Recorte da animação: Severino chega ao Recife como o rio 139
Figura 43 - Recorte da animação: metáfora da morte 140
Figura 44 - Recorte da animação: Severino pensa em pular da ponte 140
Figura 45 - Recorte da animação: nascimento da criança 141
Figura 46 - Recorte da animação: cigana lendo o futuro 141
Figura 47 - Recorte da animação: a morte sendo vencida pela vida 142
Figura 48 - Recorte da animação: Severino conversa com seu José 142
Figura 49 - Recorte da animação: cena final 143
Figura 50 - Cena do videoclipe: cantora Marisa Monte 149
Figura 51 - Cena do videoclipe: imagem remete à cor local do poema 149
Figura 52 - Cena do videoclipe: homem em busca de água 150
Figura 53 - Cena do videoclipe: ossadas em terra seca 150
Figura 54 - Cena do videoclipe: imagem da terra rachada pelo sol 151
Figura 55 - Cena do videoclipe: nordestinos rezam por chuva 151
Figura 56 - Cena do videoclipe: devoção do povo nordestino 152

Figura 57 - Cena do videoclipe: pés tocando o solo 152
Figura 58 - Cena do videoclipe: chuva no sertão 153
Figura 59 - Cena do videoclipe: a chuva renovando a esperança 153
Figura 60 - Cena do videoclipe: o retorno da seca 154
Figura 61 - Cena do videoclipe: o espaço é modificado pela seca 154

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 14

1.1 Objetivos 16

1.1.1 Objetivos gerais 16

1.1.2 Objetivos específicos 16

1.2 Metodologia 17

1.2.1 Método 20

1.3 Justificativa 21

2 A ESCOLA HISTORICAMENTE SITUADA – PERSPECTIVA HISTÓRICA E PESSOAL 30

2.1 Retratos da educação: leitores do Brasil 30

2.2 Concepção de educação: Educar as habilidades ou a sensibilidade? 34

2.3 Aspectos relativos ao livro e à leitura 39

2.4 Por que, para que e como ensinar leitura? 41

3 A ESTÉTICA DA SENSIBILIDADE E O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA 46

3.1 Os sentidos: estética e sensibilidade 46

3.2 Condicionantes socioculturais e históricos 48

3.3 O princípio da estética da sensibilidade na educação brasileira 50

3.4 O conceito de experiência: a sintaxe de construção da estética da sensibilidade 53

4 UM OLHAR SOBRE AS PARTICULARIDADES DO ENSINO DA LITERATURA 62

4.1 O ensino da literatura na escola brasileira: desafios e interações possíveis 65

4.2 Letramento literário: ressignificar a interação aluno - objeto de conhecimento 68

4.2.1 **Trabalhar sob o enfoque do letramento literário** 70

4.3 A literatura está em crise? 73

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO 80

5.1 O projeto gincana da leitura literária 81

5.2 Procurando um caminho: a seleção do título com o olhar da comunidade local 90

5.3 Preparando o caminho: a temática como ponto de partida 95

5.4 Apresentando a obra: *Morte e Vida Severina* 101

5.5 As oficinas de leitura ou cafés literários 112

5.5.1 Primeira oficina de leitura 117

5.5.2 Segunda oficina de leitura 122

5.5.3 Terceira oficina de leitura 125

5.5.4 Quarta oficina de leitura 131

5.5.5 As transposições: distribuição de tarefas 156

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 161

REFERÊNCIAS 166

ANEXO A - "Morte e Vida Severina", João Cabral de Mello Neto (Texto integral) 175

ANEXO B - Letras das músicas abordadas no texto 200

1 INTRODUÇÃO

> [...] Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir. Não sendo superior nem inferior a outra prática profissional, a minha, que é prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacitação científica faz parte. É que lido com gente. Lido, por isso mesmo, independente do discurso ideológico negador dos sonhos e das utopias, com os sonhos, as esperanças tímidas, às vezes, mas às vezes, fortes, dos educandos. Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisas. (FREIRE, 1996, p. 144)

Em nossas mãos de educadores, temos depositada uma belíssima e grandiosa possibilidade que é, ao mesmo tempo, um dos maiores desafios frente à realidade em que vivemos hoje: por “lidarmos com gente”, temos a chance de humanizar por meio da educação. O agir a partir dessa possibilidade depende da concepção que cada um tem do que seja ensino e aprendizagem.

Para nós, o processo de ensinar e de aprender, atividade consciente do ser humano, não envolve somente aspectos cognitivos. No entanto, durante décadas, a visão “dicotomizada” do ser humano, afeto/cognição, influenciou profundamente a área educacional, gerando uma ênfase quase exclusiva no processo de transmissão do conhecimento, envolvendo apenas suas dimensões cognitivas. Essa concepção positivista ainda entranha a sala de aula e estabelecer uma relação afetiva entre o aluno e seu objeto de conhecimento é, portanto, um grande desafio.

Tendo em vista o contexto sócio-histórico e educacional atual, as peculiaridades do ensino da literatura, nossa formação profissional contínua, o conhecimento obtido a partir das práticas vivenciadas por nós, no ambiente escolar, e o forte desejo de melhorá-las, o presente estudo busca refletir sobre como a escola, por meio do ensino da literatura, poderia intervir no sentido de contribuir com a formação estética e sensível de seus alunos, ao propor uma interação mais profícua entre eles e o texto literário.

Pretendendo apontar uma possibilidade para a efetivação de tal objetivo, propomos um projeto de trabalho com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental sob o enfoque do letramento literário e da concepção de “experiência”, defendida por Larrosa (2002), que acreditamos se distanciar de modelos didáticos

tradicionais de ensino da literatura. Esperamos, por meio dessa proposta, apontar uma possível *sintaxe*[1] de construção da estética da sensibilidade a partir da interação do aluno com seu objeto de conhecimento, no caso, o texto literário.

Concordamos com a concepção de que as práticas sociais que articulam a leitura e a produção de textos em contextos diversificados são denominadas de letramento e, que dentre todos os contextos possíveis, a literatura ocupa uma posição privilegiada porque conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma – por isso, a denominação “letramento literário”.

Por força dessa característica, o letramento literário requer da escola um tratamento diferenciado que enfatize tanto a função social da literatura, como a experiência. Acreditamos que no ensino da literatura seja importante não partir de análises teóricas e interpretativas tradicionais, mas possibilitar que o próprio aluno construa tais interpretações, à medida que interagir de formas diferentes com o texto literário (sem as cobranças dos antigos questionários presentes nos livros didáticos ou dos resumos exigidos pelo professor, após a leitura) para que de forma crítica, individualmente ou coletivamente, possa atribuir-lhe sentido.

Sendo assim, acreditamos na ressignificação da relação estabelecida entre o aluno e seu objeto de conhecimento. Consideramos a hipótese de que seja esse o cerne dos inúmeros desafios a serem enfrentados para se alcançar a almejada qualidade do ensino, que, dentre outras implicações, requer o interesse e participação efetiva dos jovens, tanto nas aulas quanto na efetivação da leitura literária.

A partir dessa concepção, esperamos privilegiar e proporcionar experiências estéticas diferenciadas, que possibilitem aos alunos vivenciar situações práticas de aprendizagem, contextualizadas, interdisciplinares e, de fato, significativas para suas vidas. Por isso, a nosso ver, é imprescindível considerar aspectos peculiares da comunidade a qual pertencem e que possam estar relacionados ao texto lido. Do mesmo modo, consideramos válido buscar possíveis diálogos entre o texto e questões sociais mais globalizadas, atuais e relevantes.

Nessa perspectiva, acreditamos que a literatura possa ser um instrumento de humanização, capaz de sensibilizar e desenvolver o senso estético, além do ético e político, pois não ficará engessada por análises teóricas tradicionais tão desestimulantes, que acabam por afastar os alunos dos gêneros literários.

---

[1] O termo sintaxe será utilizado, neste trabalho, no sentido de demonstrar as relações que interligam os constituintes do princípio da estética da sensibilidade.

Por isso, vislumbramos a importância do princípio da estética da sensibilidade, tomando-o como um elemento norteador de nossas práticas na sala de aula. Embora pareça algo simples e até já presente no exercício diário de nossa profissão, trata-se, como já afirmado anteriormente, de um grande desafio frente à carência de abordagens a respeito de tal princípio e frente a um sistema educacional historicamente entranhado pelo cognitivismo.

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivos gerais

Este estudo pretende tecer algumas reflexões sobre as possibilidades de a escola intervir na formação estética e sensível de seus alunos, considerando o contexto atual da educação brasileira e o ensino da literatura historicamente situado. Por isso, também acreditamos ser importante refletir, neste trabalho, sobre o princípio da estética da sensibilidade que, muito embora esteja presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais atuais como um importante elemento norteador da prática docente, ainda é pouco abordado no meio educacional. Por fim, pretendemos demonstrar uma possível *sintaxe* de construção da estética da sensibilidade por meio de um projeto de trabalho proposto para os anos finais do Ensino Fundamental sob o enfoque do letramento literário e da concepção de experiência, segundo Larrosa (2002).

1.1.2 Objetivos específicos

a) contextualizar as concepções de educação atreladas à realidade atual brasileira no que se refere à qualidade do ensino e à leitura.
b) tecer breves reflexões sobre as intenções ideológicas do princípio da estética da sensibilidade a partir de documentos oficiais da educação brasileira; refletir sobre suas influências no ensino da literatura diante da escola historicamente situada.
c) refletir sobre como tal princípio, visando à formação estética e sensível, poderia nortear o trabalho do professor de língua portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental.

d) refletir sobre o letramento literário e a “experiência estética” como possibilidades de ação pedagógica distanciadas de modelos didáticos tradicionais, tendo como cerne a relação aluno-objeto de conhecimento, no caso, a obra Morte e Vida Severina, de João Cabral de Melo Neto.
e) apresentar uma proposta de intervenção pedagógica por meio de um projeto de trabalho denominado “Gincana da Leitura Literária”, direcionado aos anos finais do Ensino Fundamental, na disciplina de língua portuguesa, sob o enfoque do letramento literário e da concepção de experiência” por (Larrosa 2002).
f) descrever um exemplo de sequência didática que tanto poderá integrar uma etapa do projeto, como encerrá-lo em seu todo.
g) ao aluno, esperamos possibilitar uma interação profícua com o texto literário por meio de atividades que realmente o sensibilizem. Nesse sentido, pretendemos estimular seu saber estético e sensível, independentemente do tempo que se leve para isso e do grau em que se dê tal aprendizado. Enfim, objetivamos, acima de tudo, demonstrar por meio dessa proposta de intervenção pedagógica uma possível *sintaxe* de construção da estética da sensibilidade.

1.2 Metodologia

A investigação que aqui propomos tem como referencial metodológico a Pesquisa Qualitativa, mais especificamente a Pesquisa Narrativa.

É necessário, inicialmente, serem feitos aprofundamentos teórico-epistemológicos e análises documentais, na busca de uma reflexão crítica sobre o contexto político, ideológico e cultural em questão. Já para o estudo específico acerca dos saberes dos educandos pautados na Estética da Sensibilidade, os fundamentos teórico-epistemológicos deverão, provavelmente, determinar as reais necessidades da metodologia, mas talvez alguns pontos sejam importantes considerar:

a) valorização do contexto social dos alunos pesquisados – estudo dos condicionantes materiais e culturais que refletem diretamente na constituição do sujeito estudado;
b) valorização de aspectos subjetivos da pesquisa, dando especial atenção às concepções dos sujeitos estudados e à interpretação da pesquisadora – o que nos leva à opção pela pesquisa narrativa.

Telles (1999) aborda as dificuldades do professor brasileiro em relação à escolha da “melhor forma de ensinar”. Afirma que faltam métodos que representem, de forma significativa, as experiências pessoais e pedagógicas desses profissionais. Segundo o autor, na Pesquisa Narrativa, as histórias contadas pelos professores os tornam ao mesmo tempo agentes e objetos de estudo. O foco da epistemologia da Pesquisa Narrativa volta-se para a experiência; o interesse está na maneira como o indivíduo adquire conhecimento sobre o cotidiano da sala de aula e também em como as pessoas organizam e interpretam estes dados de maneira a torná-los significativos. Esta modalidade de pesquisa está centrada na construção do conhecimento por meio do desenvolvimento de teorias no lugar de análise da prática em termos de teorias.

A Pesquisa Narrativa leva em conta a história social da escola quanto à escolarização do indivíduo, essas narrativas de vida de professores funcionam como contexto de produção dos acontecimentos ocorridos na escola e na vida dos educadores.

É um tipo de pesquisa feita pelo próprio professor, assistido ou em parceria, propondo ao professor pesquisador um processo educacional e de desenvolvimento profissional. Não se trata de prescrever uma “receita”, mas de levar o docente à reflexão sobre sua prática pedagógica. Assim, cria-se uma oportunidade para construção do seu autoconhecimento, essencial para a transformação de sua prática profissional.

Cada professor constrói de maneira única sua imagem da sala de aula, convergindo suas experiências pessoais e profissionais que perpassam questões morais, emocionais, pessoais e que até qualificam tais experiências. Em relação à pesquisa narrativa, ao recuperar suas histórias passadas, os professores devem entrar em contato com suas “imagens e metáforas” da sala de aula, buscadas, com ou sem ajuda, pois serão úteis para a reflexão e representação do seu conhecimento pessoal e prático.

Telles (1999), pautado em Elbaz (1983) descreve tal conhecimento sob três aspectos: seu conteúdo, suas bases e suas estruturas. Quanto ao conteúdo, trata-se do conhecimento sobre a matéria, currículo, ensino, subjetividade e contexto escolar. Já as bases desse conhecimento são a situacional, a teórica, a pessoal, a social e experiencial que é centrada na experiência significativa que se transforma em conhecimento.

As prescrições específicas sobre o quê e o como fazer em sala de aula diante de determinadas situações constituem as regras da prática, que, por sua vez, trata-se do terceiro aspecto de conhecimento que é a estrutura. Por outro lado, os princípios da prática são pautados por considerações mais amplas e revelam uma base teórica implícita, enquanto as imagens levam o professor a agir intuitivamente.

O objetivo do princípio prático é utilizar a experiência passada para resolver problemas presentes. Dessa forma, a Pesquisa Narrativa permite que o professor de línguas entre em contato com seu conhecimento pessoal prático e que acesse regras e princípios de sua prática.

Quanto aos instrumentos de coleta utilizados pela Pesquisa Narrativa, o autor cita os principais especificando seu modo e função. São instrumentos: as histórias contadas ou escritas, anais e crônicas, fotografias, entrevistas, diários e autobiografias, cartas, caixas de recordação, análise de documentos e objetos e notas de campo.

O pesquisador, ao trabalhar com material documentário, deverá fazer a coleta não isoladamente, mas junto aos professores para que se façam análises por meio de pesquisas narrativas, com as experiências relatadas pelos professores. A descrição fará parte de toda trajetória, ou seja, uma narração temporal dos fatos ocorridos.

Assim, o texto de pesquisa fundamentará o relato reflexivo sobre as histórias previamente narradas. Essas, desde então, construirão significados para novas descobertas e inovações mostrando as inquietações profissionais; acadêmica, pedagógica, experiências e conhecimentos, com situações habituais e não habituais de todos os participantes envolvidos no processo.

Para que se possa obter êxito em uma Pesquisa Narrativa é necessário que se leve em consideração que o diálogo entre os participantes poderá gerar bons resultados, a partir da seleção de datas e eventos importantes, com produções de narrativas orais e escritas, feitas pelos professores ou pelo pesquisador, transcritas em documentos que poderão ser guardados, compartilhados e explorados para atingir os objetivos propostos.

Enfim, nesta vertente de pesquisa, o educador torna-se agente real de seu papel como formador e como ser humano, ao apropriar-se de suas próprias histórias, contadas de diversas formas, ele realiza um trabalho de redescoberta e ressignificação de sua função de professor, como instrumento fundamental na

transformação social. A Pesquisa Narrativa auxilia nessa redefinição de trabalho e vida pessoal de maneira emancipatória, trabalha com a dimensão histórica da experiência pedagógica, funciona com o foco no professor e seus contextos, afetando, assim, sua autoestima e, além disso, inserindo-o no mundo da pesquisa.

Tomando como aporte teórico as reflexões de Telles (1999), optamos pela Pesquisa Narrativa como método mais adequado para a realização do presente trabalho.

1.2.1 Método

Inicialmente, serão realizados aprofundamentos teórico-epistemológicos e análises documentais por meio do levantamento de bibliografia e da legislação de ensino vigente para uma breve reflexão crítica sobre o contexto político, ideológico e cultural historicamente construído, no qual se insere a educação brasileira e o ensino da literatura.

Diante da bibliografia estudada no curso de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, é inevitável pensar na Pesquisa Narrativa como método, pois permite o contato do professor com seu conhecimento pessoal prático e o acesso a regras e princípios de sua prática, o que converge diretamente com os objetivos da pesquisa.

Investigar o processo de construção da estética da sensibilidade, nosso objeto de pesquisa, apenas, por meio de definições, conceitos e representações mentais talvez seja insuficiente. Mas, contemplar fatos em que esse processo foi vivenciado ou situações em que nós mesmos o experienciamos intensamente talvez seja o melhor percurso a se fazer, pois será respaldado em seu acontecer.

Como proposta de intervenção prática, posteriormente, apresentaremos um projeto de trabalho para os anos finais do Ensino Fundamental a partir do texto Morte e Vida Severina, de João Cabral de Melo Neto. A intenção é diminuir o estranhamento e distanciamento entre leitor-texto literário com atividades que sensibilizem o aluno, a ponto de torná-lo espectador das reações e emoções dos outros a partir de sua própria atuação frente ao texto literário.

Ou seja, após a interação leitor-texto serão propostas atividades que possibilitem ao aluno “agir para criar” a partir do texto e “dividir suas produções” com os pares da comunidade onde vive. Almejamos que, além de se emocionar, esse aluno passe a ser espectador da emoção que a literatura desperta em outras

pessoas e, esperamos, com isso, estimular seu saber estético e sensibilidade, independentemente do tempo que se leve e do grau em que se dê tal aprendizado.

Embora outros referenciais teóricos pudessem ser considerados na discussão aqui proposta, tomaremos como base para esse estudo os seguintes: os principais documentos oficiais da educação, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998f, 2000), a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), as reflexões de Freire (1996), Jauss (1979), Candido (1995), Cosson (2006a, 2006b), Duarte Júnior (2012), Alves (2004), Chartier (1996), Petit (2008), Silva (1988), Antunes (2015), Arena (2003), Larrosa (2002), Eco (1988), Todorov (2012) entre outros.

1.3 Justificativa

Considerando os objetivos desse estudo, torna-se imprescindível tomar o princípio da Estética da Sensibilidade a partir de um contexto socio-histórico. Logo, há que se tecer algumas considerações a respeito.

A história tem demonstrado o desenvolvimento científico-tecnológico produzido pelo homem, mas, também, sua capacidade desumana de destruição. Ainda hoje, ocorrem guerras e atrocidades, o que evidencia uma contradição entre o desenvolvimento tecnológico e uma formação “humanizada” – estética, ética e política da sociedade contemporânea, que poderia ser priorizada durante todo processo educacional.

Parece tratar-se de uma falha histórica na formação do homem, passível de ser atribuída, não só, mas também, à escola. Hanah Arendt (1981, p. 12) afirma que “[...] a era moderna trouxe consigo a glorificação teórica do trabalho, e resultou na transformação efetiva de toda a sociedade em uma sociedade operária”. A sociedade contemporânea é fruto direto do capitalismo moderno-industrial e do processo de globalização econômica e cultural, ocorrido nas últimas décadas. Para entender a educação, não se pode desconsiderar tais condicionantes históricas, sobretudo os aspectos estéticos relacionados à formação do sujeito na atualidade. Esta conjuntura econômica e social promove o fenômeno da coisificação humana, que faz com que, no contexto urbano, e, por conseguinte, nas escolas, as relações interpessoais não relevem o outro como humano, mas como coisa. “Amigos, amigos, negócios à parte”. Esta frase tão presente no consciente coletivo revela outra

característica das sociedades atuais, a separação que existe entre a amizade, os valores morais e a racionalidade econômica. As condições da vida urbana e industrial, marcadas pela indiferença, são reafirmadas pelas relações estabelecidas pelo sistema capitalista e, a respeito disso, Adorno (2008, p. 128) acrescenta:

> [...] nas formas sociais em vigor os homens individuais procuram o lucro, procuram a sua vantagem individual, de que precisamente através dessa insistência no princípio de individuação o todo se conserva vivo e se reproduz, sob gemidos e suspiros e à custa de inomináveis sacrifícios.

O ambiente urbano se tornou um lugar de fragmentação e de luta pelo espaço.

> Homens, mulheres, crianças, jovens e idosos, pertencentes às diversas classes sociais, estão experimentando o dia-a-dia das cidades, marcado pela violência generalizada, pelo medo, pela miséria humana, pela solidão, pelo *stress*, pela depressão e por tantas outras marcas. (CASTRO, 1996, p. 98)

No exercício diário de nossa profissão, essa percepção da realidade social e da condição humana, que, a princípio, parece ser tão global e até mesmo distante, faz-se mais evidente a cada dia, pois entranha não só as relações interpessoais, mas também o fazer pedagógico na sala de aula. A escola continua a reproduzir modelos sociais historicamente legitimados, comprometendo, dessa forma, a possibilidade de ensino e aprendizagem, de fato, mais significativos, tanto para o professor, quanto para o aluno.

Não se trata de uma reflexão nova. Há anos, estudiosos evidenciam o fato de haver uma supremacia das altas tecnologias e mercadorias sobre o humano e, por isso, demonstram preocupar-se com uma formação mais humana por meio da educação. É o caso do educador francês Edgar Morin (2000), que entre seus postulados para a educação de hoje, defende o princípio de que deve ser superado o problema da fragmentação dos saberes em função da reintegração humana:

> Para a educação do futuro é necessário promover grande remembramento das ciências naturais a fim de situar a condição humana no mundo, [...] bem como integrar a contribuição inestimável das humanidades, não somente a filosofia, a história, mas também a literatura, a poesia, as artes. (MORIN, 2000, p. 46)

Como educadores, focados na formação intelectiva (fragmentada pelas especialidades e distante do contexto do aluno), na maioria das vezes, imposta pela sociedade e pelo sistema educacional vigente, nos esquecemos da desafiadora, *bela* e importante possibilidade de educar, também, a sensibilidade. Nas palavras de Duarte Júnior (2012, p. 368), esse tipo de educação possibilitaria:

> [...] restabelecer a nossa capacidade de nos maravilharmos com o mundo, de nos sentirmos vivos num cotidiano que não seja feito de agendas lotadas e níveis de produtividade, de percebermos a integração sensível com a realidade ao derredor, de entender que o conhecimento não é dado apenas por fórmulas matemáticas e reflexões lógico-conceituais, e, sobretudo, de que mais dinheiro e mais consumo de quinquilharias não implica em mais felicidade, muito pelo contrário, é fundamentalmente recuperar-se a percepção estética da existência. Educar os nossos sentidos para que eles nos permitam mais e mais saborear as sutilezas do mundo creio ser o primeiro passo para uma vida mais feliz e autocentrada. A competição desenfreada (rumo ao nada) nos impede de ter prazer com o fato de estarmos vivos, e esse prazer é, em sua essência, estético.

Ao nos distanciarmos dessa forma de educar, fato que nos angustia e leva à reflexão e estudo, percebemos que nosso trabalho contraria as orientações presentes nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica**,** que definem o princípio da estética da sensibilidade como um dos norteadores das práticas educacionais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) indicam, dentre outros objetivos, que, ao concluírem o Ensino Fundamental, os alunos sejam capazes de:

> [...] desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas **capacidades afetiva**, física, cognitiva, ética, **estética**, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania. (BRASIL, 1998g, p. 55, grifo nosso)

Fica evidente o reconhecimento da estética, do sensível e da própria subjetividade humana como elementos constitutivos do processo de formação do sujeito.

Os PCNs para o Ensino Médio (BRASIL, 2000, p. 62) estabelecem que:

> A prática administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino e de suas escolas, as formas de convivência no ambiente escolar, os mecanismos de formulação e implementação de políticas, os critérios de alocação de recursos, a organização do currículo e das situações de aprendizagem, os procedimentos de avaliação deverão ser coerentes com os valores

> estéticos, políticos e éticos que inspiram a Constituição e a LDB, organizados sob três consignas: **sensibilidade**, igualdade e identidade. (BRASIL, 2000, p. 62, grifo nosso)

Além dos princípios da igualdade e da identidade, a estética da sensibilidade é apresentada como filosofia que deve nortear as ações educacionais, perpassar as vivências cotidianas no ambiente escolar, inspirar as práticas pedagógicas de quaisquer disciplinas, as propostas curriculares e os projetos político-pedagógicos.

Ainda, segundo os PCNs, a estética da sensibilidade:

> [...] não se dissocia das dimensões éticas e políticas da educação porque quer promover a crítica à vulgarização da pessoa; às formas estereotipadas e reducionistas de expressar a realidade; às manifestações que banalizam os afetos e brutalizam as relações pessoais. (BRASIL, 2000, p. 65)

Diante da histórica negligência em relação aos aspectos estéticos na educação, devido à construção da identidade cultural contemporânea baseada no cognitivismo, Rose Meri Trojan (2004, p. 426) também afirma que “é com surpresa que encontramos, em todos os documentos normativos das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, a estética como um dos princípios norteadores da organização do currículo escolar”.

Talvez sejam esses alguns dos fatores que convergem para o insucesso escolar no Brasil. Incomodados com tal realidade e comprometidos com nosso fazer pedagógico, muito embora saibamos das condições adversas com as quais lidamos, diariamente, e que contribuem para a legitimação da situação atual historicamente construída, estamos sempre em busca de reflexões e conhecimentos que nos auxiliem em nosso exercício profissional.

Propor a realização deste trabalho decorre, principalmente, do desejo e da necessidade de repensar nossa maneira de conceber e realizar a prática pedagógica, na sala de aula, ávidos por uma educação mais humanizada e de melhor qualidade. Instigam-nos, também, as reflexões que vimos construindo no transcorrer do Programa de Mestrado PROFLETRAS, até o momento, por meio de cada leitura, atividade e discussão realizada.

A dimensão e importância deste estudo, muito embora tenhamos encontrado pouquíssimas abordagens semelhantes, encontram respaldo na visão de educação evidenciada, há anos, por Rubem Alves (2004), no fragmento a seguir, em que ao

falar da “linguagem do coração” e do “segundo olho”, nos leva a pensar em como a literatura pode conduzir ao saber sensível e até transformador de uma pessoa, independentemente da fase em que se encontre.

> Por que escrever histórias? O professor José Pacheco e eu responderíamos: “Porque as histórias, como a poesia, são linguagem do coração. O coração as entende. E bate mais rápido... Uma história tem o poder de transformar uma pessoa. Ou mais precisamente: para abrir-lhe o segundo olho... quando o segundo olho se abre o que se vê é... uma criança... Esse é o lugar onde a educação se inicia. Assim nós dois pensamos...” (ALVES *apud* PACHECO, 2003, p. 12, prefácio)

O autor revela um meio possível de se educar a sensibilidade, desenvolver o saber estético e, consequentemente, transformar as pessoas por meio do texto literário, pois, quando o segundo olho se abre, “[as] palavras fazem crescer o nosso corpo, crescer os nossos olhos, os ouvidos, o nariz, a boca. Tudo fica mais sensível. Odores novos, murmúrios não ouvidos, cores e gestos, mundos e submarinos que agora se veem” (ALVES, 2004, p. 49). Rubem Alves afirma haver beleza ao redor de quem vive, beleza essa que pode ser percebida por todos os sentidos humanos.

“A beleza, ou o sentimento, origina-se nos domínios do sensível, esse vasto reino sobre o qual se assenta a existência de todos nós humanos” (DUARTE JÚNIOR, 2001, p. 163). Esse pesquisador considera que a beleza reside na relação entre o sujeito e o objeto. No entanto, a ausência de um saber sensível e de uma formação estética pode comprometer a percepção dos sujeitos quanto ao mundo à sua volta.

Preocupados com a ausência ou precariedade desses saberes na formação escolar atual, historicamente, desvalorizados, ou, até mesmo, negligenciados, acreditamos ser possível e premente realizar um trabalho direcionado a eles, com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, tendo como ponto de partida o texto literário.

Atualmente, discute-se muito o papel social dos gêneros discursivos e a necessidade de contextualizá-los. Defende-se, constantemente, nas escolas e no meio acadêmico, um ensino mais significativo, que envolva práticas sociais e valorize a autoria do aluno como produtor, bem como sua competência como leitor para agir no mundo. Nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, quase todos os esforços são concentrados no estudo dos principais gêneros que mais circulam socialmente.

Isso reflete a imagem de uma escola que reproduz a visão positivista da sociedade e não cumpre seu papel de desenvolver o aluno de forma plena. Obviamente, considerar o estudo dos gêneros discursivos que mais circulam socialmente é indispensável, assim como o reconhecimento de sua relevância social e a possibilidade de associá-los a práticas contextualizadas, o que é bastante positivo, pois demonstra uma evolução histórica no ensino da Língua Portuguesa.

Porém, a percepção dessa realidade faz emergir uma questão: e quanto ao texto literário? Esse fica renegado ao segundo plano, como se sua abordagem fosse irrelevante, perda de tempo ou que servisse apenas para pontuais momentos de fruição, quando não usados apenas para realização de exercícios gramaticais ou de interpretações superficiais.

Muito embora existam inúmeros estudos sobre Literatura, seu efetivo ensino demonstrado no apontamento de possíveis práticas, ainda carece de aprofundamentos, principalmente quando se pensa em uma abordagem mais contextualizada, visando a práticas sociais realmente significativas para os jovens.

É possível constatar essa dificuldade nos livros didáticos que trazem poucos textos literários, sendo muitos deles fragmentados e descontextualizados, seguidos de uma deficiente proposta de abordagem. Quase sempre, fica a critério do professor se satisfazer com os métodos propostos ou buscar novas alternativas de ensino.

Dessa forma, abre-se não uma lacuna, mas um abismo entre o aluno do Ensino Fundamental II, principalmente dos anos finais, e o texto literário. Para ele, a literatura fica registrada apenas pela lembrança dos contos infantis (se) aos quais teve acesso durante a educação infantil. Esse distanciamento faz com que o jovem tenda a negar a leitura literária, principalmente em versos, o que pode ser comprovado por nós em nossa prática diária e, também, por meio de recentes pesquisas (explicitadas nas próximas sessões) sobre os hábitos de leitura dos brasileiros.

Percebe-se desde o desinteresse até uma grande aversão pela leitura literária. E é esse mesmo sujeito que ingressará brevemente no Ensino Médio, um período de formação que, em nosso ponto de vista, (baseado no exercício diário da profissão), também não é capaz de reverter tal conduta. Contrariando o contexto e a visão de literatura, descritos há pouco, Antonio Candido, no ensaio “Direito à literatura”, nos

adverte que “a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (CANDIDO, 2004, p. 191).

Para o autor, concebida também como fator indispensável de humanização, a literatura se constitui não somente como um direito, mas como uma necessidade de equilíbrio do homem e da sociedade. Nesse aspecto, vale destacarmos o conceito de humanização defendido pelo autor e evidenciado no fragmento a seguir:

> Entendo por humanização o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 2004. p. 180)

Diante das informações e reflexões expostas até aqui, é possível levantar uma série de questionamentos metodológicos para este trabalho de pesquisa que, ao menos, servirão como reflexão para um possível redirecionamento da prática docente no ensino da língua portuguesa. O insucesso de tal ensino, além de vivenciado por nós e há anos alardeado pela mídia, também pode ser constatado nos resultados de avaliações como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), Prova Brasil, entre outras.

Como já afirmado anteriormente, muitos são os fatores que convergem para essa dificuldade. Por acreditarmos que na relação afetiva entre aluno e objeto de conhecimento possa se encontrar o cerne do problema é que destacamos a importância de ressignificar essa relação. Essa ressignificação, a nosso ver, passa necessariamente pela formação estética e sensível – que humaniza, antes de mais nada, favorecendo a percepção afetiva do aluno para que, de forma volitiva, aprenda. Mais especificamente, passa pelo contato com “experiências” significativas em termos de letramento literário, pois se reconhece a capacidade leitora como um meio indispensável para reverter o fracasso escolar e o fato de o Brasil ser historicamente um país de escassos-leitores literários.

Vislumbrando um maior êxito escolar e a formação plena do aluno, acreditamos ser necessário nos afastar de velhos modelos metodológicos e procurar alternativas diferenciadas para o trabalho com o texto literário. Nesse sentido, nos

ocorre como hipótese proporcionar ao aluno vivenciar experiências estéticas significativas. A esse respeito, Jauss (1979) nos afirma:

> [...] aquele prazer dos afetos provocados pelo discurso ou pela poesia, capaz de conduzir o ouvinte e o expectador tanto à transformação de suas convicções, quanto à liberação de sua psique. Como experiência estética comunicativa básica, a Katharsis corresponde tanto à tarefa prática das artes como função social – i.e., servir de mediadora, inauguradora e legitimadora de normas de ação –, quanto à determinação ideal de toda arte autônoma: libertar o expectador dos interesses práticos e das implicações de seu cotidiano, a fim de levá-lo, através do prazer de si no prazer do outro, para a liberdade estética de sua capacidade de julgar. (JAUSS, 1979, p. 80-81)

Partimos da premissa de que a interação entre leitor e texto literário seja o primeiro e crucial passo para um trabalho que visa à humanização, mas esse seria o meio ou o fim para alcançar os sentidos do aluno e desenvolver sua sensibilidade? Acreditamos que qualquer resposta nos conduziria ao estabelecimento de uma relação mais profunda e profícua entre o texto, o aluno e os contextos nos quais estão inseridos. Vivenciando o texto é que o aluno construirá seus sentidos e não por meio das tradicionais análises teóricas.

Compartilhar a literatura na comunidade onde vive, entre seus pares, que em grande parte não têm acesso sequer à leitura de uma revista ou jornal, isso quando alfabetizados; levá-la para fora dos muros da escola para que alcance o outro mais necessitado socialmente ou emocionalmente... São ações (que serão devidamente explicitadas mais adiante neste estudo) que, acreditamos, podem vir a propiciar ao aluno a experiência de expressar suas emoções, sentimentos e conhecimentos, mas, principalmente, de observar a reação das outras pessoas em contato com o texto literário, que possui também, uma função social. Reconheceria a própria emoção no outro ou conheceria novos olhares, novos sentidos e diferentes maneiras de sentir. Seria essa uma forma de sensibilizá-lo?

Além disso, e para isso, investigaremos como outra possibilidade de experiência estética, a proposta de ações interdisciplinares que envolvam música, teatro, dança, pintura, entre outros tipos de manifestações artísticas, suportes e gêneros textuais relacionados intertextualmente à literatura. Fica evidente que o Letramento Literário e a “Experiência” passam a ser concebidos como alternativas para o ensino diferenciado da literatura, voltado para o tipo de formação estética e sensível pretendida. Porém, Larrosa (2002, p. 24) adverte que para acontecer, a experiência exige:

> [...] a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24)

O saber proveniente da experiência vai ao encontro da vida, possui uma utilidade, assim como a ciência, mas uma utilidade diferente, que não serve apenas ao sistema – estado e capital, mas principalmente à elaboração do sentido do que nos acontece. É pessoal, subjetivo e singular, por isso não leva a um objetivo pré-definido, mas à abertura para o desconhecido.

A experiência humana só é fecunda se iniciada pelo afeto, pois afetando os sentimentos, pode-se chegar ao intelectual e a uma ação da vontade, embasada em uma experiência sentida e pensada.

Por isso, consideramos a hipótese de nortear nossas práticas no ensino da Língua Portuguesa pelo princípio da Estética da Sensibilidade em busca do saber estético e sensível que possa humanizar, mesmo aqueles já embrutecidos por suas experiências de vida, apesar das aptidões e vivências familiares tão individuais; ainda que o desenvolvimento se dê de formas muito distintas e em tempos diferentes. Se as mudanças não forem possíveis, ao menos esperamos, com este estudo, propor algumas reflexões.

2 A ESCOLA HISTORICAMENTE SITUADA – PERSPECTIVA HISTÓRICA E PESSOAL

Paulo Freire (1996, p. 25), em sua consagrada obra *Pedagogia da Autonomia*, nos diz que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro”. E complementa: “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (1996, p. 25).

Acreditamos que o professor não apenas ensina a aprender, mas aprende a ensinar. Não é um saber que vem pronto da graduação, mas é construído também por meio da experiência e da formação continuada, que sempre podem aprimorá-lo. Para isso, é preciso que o educador enxergue a escola historicamente situada e seja capaz de refletir criticamente, de questionar sobre como ela é hoje e como age nela.

2.1 Retratos da educação: leitores do Brasil

Comprometidos com o exercício de nossa profissão, sempre buscamos a formação continuada. Além da primeira graduação em Letras (Português – Inglês), obtivemos a graduação em Pedagogia e em Letras (Português – Espanhol), uma especialização em Língua Portuguesa, algumas disciplinas do mestrado acadêmico não concluído e diversos cursos de aperfeiçoamento. Por isso, é que decidimos nos embrenhar num estudo como este que tem como maior motivação a necessidade de aprimorar nossa maneira de conceber e realizar a prática pedagógica na sala de aula, ávidos por uma educação mais humanizada e de melhor qualidade.

Ao refletir sobre a qualidade da educação, nos deparamos com o insucesso escolar que, além de divulgado pela mídia, também pode ser evidenciado nos resultados de avaliações nacionais como o ENEM, Saresp, Saeb, Prova Brasil, bem como pelas pesquisas acerca da leitura literária, divulgadas em *rankings* por entidades nacionais e internacionais. Tem-se essa triste realidade como impedimento para a formação plena dos sujeitos, capaz de emancipá-los socialmente, de empoderá-los como cidadãos para serem capazes de transformar sua realidade e a de outros de forma humanizada.

Embora os resultados das avaliações da instituição da qual fazemos parte se mostrem, do ponto de vista governamental, razoavelmente satisfatórios, nos últimos

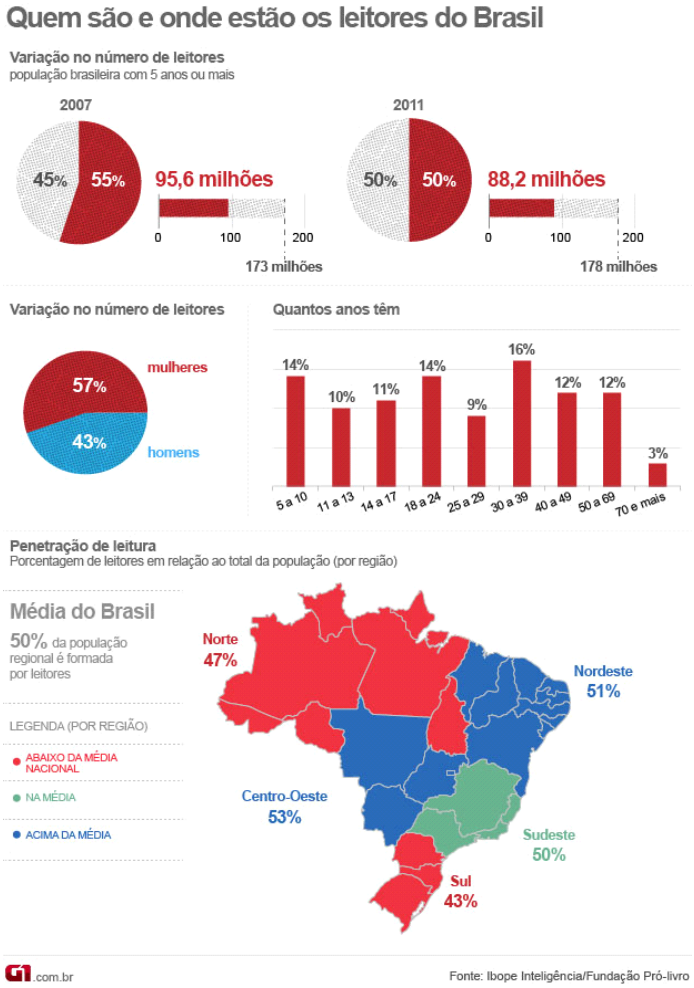
anos, em nossa visão, não são. Acreditamos ainda estarmos distantes de um ensino de qualidade, capaz de realmente transformar, não apenas a vida de uma minoria de alunos, o que observamos ocorrer todos os anos em todas as turmas, mas capaz de transformar a vida de todos eles.

A grande maioria dos indicadores nacionais e internacionais sobre qualidade da educação aponta o baixo desempenho com a leitura e o fato de os brasileiros lerem pouco, o que pode ser comprovado por diversos levantamentos.

A última edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, de 2012, encomendada pela Fundação Pró-Livro e pelo Ibope Inteligência, mostra que os brasileiros estão deixando cada vez mais de ler jornais, revistas, livros e textos na internet por atividades como ver televisão, assistir a filmes, reunir-se com amigos e família e navegar na rede de computadores por diversão.

A pesquisa indicou uma queda no número de leitores no país: de 95,6 milhões, registrada em 2007, para 88,2 milhões, com dados de 2011. O índice representa uma queda de 9,1% no universo de leitores, ao mesmo tempo em que a população cresceu 2,9%, neste período. O levantamento classifica como leitores quem leu pelo menos um livro nos três meses anteriores à pesquisa. O resultado de 88,2 milhões de leitores corresponde a 50% da população total de brasileiros com 5 anos ou mais (178 milhões). Esses dados podem ser observados nos gráficos abaixo:

Figura 1 - A leitura no Brasil



Fonte: NÚMERO... (2012).

Segundo a pesquisa, os leitores brasileiros leram em média 1,85 livro nos três meses anteriores à pesquisa, número menor que a média de 2007 (2,4) e muito distante da média de países europeus, que é de 8 livros. Muito embora saibamos que vários tipos de leitura são considerados, neste estudo, nos preocupa especificamente a leitura de livros literários.

Outra pesquisa que merece atenção foi divulgada pela Fecomércio (Federação do Comércio do Rio de Janeiro), no primeiro semestre de 2015, e mostra que 70% dos brasileiros não leram em 2014. Os dados revelam que a leitura de livros caiu de 35% para quase 30% dos entrevistados e que sete em cada dez brasileiros não leram um livro sequer em 2014. O mapa do lazer do brasileiro traçado pela pesquisa revela um consumidor sem muito entusiasmo pela arte e literatura. 55% dos brasileiros responderam que não fizeram nenhuma atividade cultural em 2014. Em 2013, essa porcentagem era de 49% (TELES, 2015).

Outros dados importantes sobre a educação vêm do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), projetado para obter referências sobre o desempenho em leitura, matemática e ciências de estudantes de 15 anos de idade e administrado internacionalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A coordenação no Brasil é feita pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). A seguir, é possível observar um quadro comparativo dos resultados do Brasil no Pisa de 2000 a 2012:

Quadro 1 - Quadro comparativo dos resultados do Brasil, no PISA desde 2000

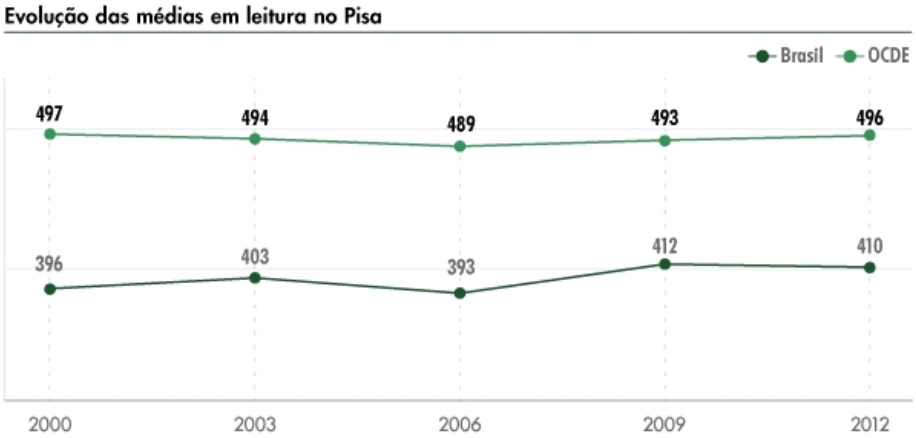
	2000	**2003**	**2006**	**2009**	**2012**
Número de alunos participantes	4.893	4.452	9.295	20.127	18.589
Leitura	396	403	393	412	410
Matemática	334	356	370	386	391
Ciências	375	390	390	405	405

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2016).

É possível observar, no quadro acima, que, em 2012, o desempenho dos estudantes brasileiros em leitura piorou em relação a 2009. De acordo com dados do Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), o país somou 410 pontos em leitura, dois a menos do que a sua pontuação na última avaliação e 86 pontos abaixo da média dos países da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico).

A pesquisa ainda coloca o Brasil na 55ª posição do *ranking* de leitura entre os 65 países avaliados, abaixo de países como Chile, Uruguai, Romênia e Tailândia. Quase metade (49,2%) dos alunos brasileiros não alcança o nível 2 de desempenho na avaliação que tem o nível 6 como teto. Isso significa que eles não são capazes de deduzir informações do texto, de estabelecer relações entre diferentes partes do texto e não conseguem compreender nuances da linguagem.

Gráfico 1 - Pisa: evolução das médias em leitura



Fonte: Capuchinho (2013).

Diante de índices tão preocupantes, fica evidente a necessidade de se encontrar alternativas para incentivar a leitura e melhorar a qualidade do ensino no país, o que nos angustia como professores de Língua Portuguesa e, ao mesmo tempo, nos instiga a buscar novas alternativas para melhorar nossa prática. Uma delas talvez esteja relacionada à maneira de nortear o trabalho em sala de aula, que ainda hoje, encontra-se entranhada pelo tradicional, pelo marco teórico do cognitivismo.

Situar historicamente a escola nos leva à compreensão de tal característica, diretamente relacionada à necessidade de despertar o interesse do jovem pela leitura, principalmente, em nosso caso, ressignificando sua interação com o texto literário.

2.2 Concepção de educação: Educar as habilidades ou a sensibilidade?

Acreditamos que, no âmago da questão, encontra-se, sobretudo, a concepção que se tem de educação. No fragmento a seguir, Rubem Alves (2003, p. 56) revela uma visão de educação com a qual compartilhamos:

> Educar é mostrar a vida a quem ainda não a viu. O educador diz: “Veja!” e, ao falar, aponta. O aluno olha na direção apontada e vê o que nunca viu. Seu mundo se expande. Ele fica mais rico interiormente… E ficando mais rico interiormente ele pode sentir mais alegria – que é a razão pela qual vivemos. Já li muitos livros sobre Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação… Mas, por mais que me esforce, não consigo me lembrar de qualquer referência à Educação do Olhar. Ou à importância do olhar na educação, em qualquer um deles. A primeira tarefa da Educação é ensinar a ver… É através dos olhos que as crianças tomam

> contato com a beleza e o fascínio do mundo… Os olhos têm de ser educados para que nossa alegria aumente. A educação se divide em duas partes: Educação das Habilidades e Educação das Sensibilidades. Sem a Educação das Sensibilidades, todas as habilidades são tolas e sem sentido. Os conhecimentos nos dão meios para viver. A sabedoria nos dá razões para viver. (ALVES, 2003, p. 56)

O autor nos sugere como a educação é concebida hoje e, a seu ver, como deveria sê-lo. Qualquer reflexão sobre o fenômeno educacional na atualidade não deve desconsiderar seus condicionantes históricos, sobretudo, os aspectos estéticos da formação do sujeito.

Como ponto de partida, considera-se a sociedade contemporânea como fruto direto do capitalismo moderno-industrial e do processo de globalização econômica e cultural ocorrido nas últimas décadas. Porém, uma das diferenças do capitalismo industrial para o momento econômico atual é a influência determinante dos meios de comunicação/informação na economia e na cultura. Segundo Bauman (2008), a manutenção do sistema depende do incentivo ao consumo e, neste intento, o aspecto estético da mercadoria é explorado pelos meios de comunicação de massa. Trata-se do *fetiche* da mercadoria, que se busca tornar um produto necessário e atraente. Isso implica na difusão de valores, na apresentação da mercadoria como o belo, o desejado. O ato de consumir é dado como algo que constitui a experiência da felicidade, a satisfação.

Como já dito anteriormente, esta conjuntura econômica e social promove o fenômeno da coisificação humana, que faz com que, no contexto urbano e, por conseguinte, nas escolas, as relações interpessoais não relevem o outro como humano, mas como coisa.

Portanto, ao se pensar em formação escolar, é preciso situar socialmente a escola como um local específico, instituído com a finalidade de organizar, formalizar e universalizar o conhecimento historicamente produzido. Isso explica a separação entre o saber sensível e o saber inteligível e o esforço educacional voltar-se exclusivamente em favor do segundo.

Justifica-se, diante desse contexto, a necessidade de se educar a sensibilidade ressignificando a relação entre o aluno e seus objetos de conhecimento. E é essa relação afetiva que nos parece ser uma das questões mais fundamentais da educação, definitiva para uma aprendizagem significativa, mas

renegada a um segundo plano, quando não, totalmente desconsiderada pelos envolvidos no processo educacional brasileiro.

Acreditamos existir um aprendizado além do valorizado cognitivamente. Consideramos o saber estético e sensível indispensáveis para a formação do aluno e, consequentemente, para a melhoria da educação. De acordo com a maneira como nortearmos nosso trabalho, talvez possamos tornar o ensino mais significativo e, com isso, possibilitar o desenvolvimento não apenas cognitivo, mas pleno do aluno.

Muito embora ainda distante de se efetivar, essa concepção de educação pode ser encontrada na maioria dos documentos oficiais sobre a educação brasileira, que apontam a estética da sensibilidade como um dos princípios norteadores da prática docente. Como exemplo, é possível observar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que reconhecem a estética, o sensível e a própria subjetividade humana como elementos constitutivos do processo de formação do sujeito. Logo, legitimam os interesses do presente trabalho.

Além do conhecimento sócio-histórico ao qual se insere a educação, bem como de seus documentos oficiais norteadores e da experiência que temos como docente, vimos construindo nossa concepção do que seja educar também a partir de nossa própria formação escolar.

Acessando a memória discursiva, ocorre-nos, sobretudo, o amor que tínhamos pela escola e por tudo que nela aprendíamos. Era o único lugar de interação social, além de nossa casa. Família economicamente humilde, mas de pais que sempre incentivaram os estudos e nos oferecem muito amor. Devido às restrições econômicas, não era possível adquirir livros, viabilizar a assinatura de jornais ou revistas, não se frequentava cinema, teatro ou museu. Embora tivéssemos sido felizes na infância e adolescência, não foram períodos fáceis.

Essa realidade leva-nos a pensar no papel que a escola teve naquele momento e em como poderia ter nos ajudado muito mais. Hoje, pensamos nos alunos que a escola “recolhe”, considerados apenas números. Como sensibilizá-los desconhecendo seus contextos de vida, provavelmente muito piores do que o vivido por nós na juventude?

Certamente é possível fazer mais. Não que devamos tomar o lugar que é, indiscutivelmente, responsabilidade da família, mas, como professores, no exercício

de nossas funções poderíamos tomar os diversos objetos do conhecimento pautados pelo desejo de desenvolver o saber estético e a sensibilidade. Todo conhecimento intelectual, técnico e racional é fundamental e assim deve ser considerado pela escola. O que não se deve é tê-lo como único.

Essa conduta leva ao desestímulo de professores e alunos e a um aprendizado pouco significativo. Poderíamos ser “galinhas e águias”, metáfora proposta por Boff (1997, p. 102), que transcrevemos a seguir:

> Ai de nós se nos contentarmos em ser somente galinhas, se permitirmos que nos reduzam a simples galinha: encerrados em nosso pequeno mundo, de interesses feitos e de parcos desejos, com um horizonte que não vai além da cerca mais próxima. Não disse o poeta Fernando Pessoa: eu sou do tamanho que vejo e não do tamanho da minha altura. Somos galinhas, seres concretos e históricos. Mas, jamais devemos esquecer nossa abertura infinita, nossa paixão indomável, nosso projeto infinito: nossa dimensão águia. Ai de nós se pretendemos ser apenas águias que voam nas alturas, que enfrentam as tempestades e tem como o horizonte o sol e o infinito do universo. Acabaremos morrendo de fome. A águia por mais que voe nas alturas, é obrigada a descer ao chão para se alimentar, caçar um coelho, uma preguiça ou qualquer outro animal. Somos águias. Mas, devemos reconhecer nosso enraizamento numa história concreta, numa biografia irredutível com suas limitações e contradições: nossa dimensão galinha. Sejamos galinhas e águias: realistas e utópicos enraizados no concreto e abertos ao possível ainda não ensaiado andando no vale, mas tendo os olhos na montanha. Recordemos a lição dos antigos: se não buscarmos o impossível (a águia) jamais conseguiremos o possível (a galinha).

Hoje, sabemos que a escola se preocupou em nos ensinar a sermos mais galinhas do que águias. Pessoalmente, nem sempre sentíamos prazer nas e com as aulas. Nem todos os conhecimentos ofertados pelos professores foram significativos. Temos consciência de que a mediação feita por eles entre nós e o aprendizado foi falha em vários aspectos, mas dentre todos, fica latente a ausência de uma formação estética, que desenvolvesse a sensibilidade já existente em nós, sendo pouca ou não.

Acreditamos que em alguns ela deva ser escassa por diversos fatores, como o contexto sócio-histórico-cultural e familiar, por exemplo; em alguns casos, pela miséria econômica que embrutece ou pela inversão dos valores sociais na sociedade atual, bem como pela gratuidade e legitimação da violência, inclusive dentro das escolas, além, é claro, devido às muitas exigências sociais que impõem uma única forma legítima de enxergar o mundo e agir nele, tendo o dinheiro como cerne social. Embora essas constatações sejam consideráveis, pensamos não existir um ser totalmente desprovido de sensibilidade.

As experiências que nos marcaram em nossa formação escolar certamente foram norteadas pela sensibilidade, tocaram-nos afetivamente de tal forma que não foram jamais esquecidas. Nossas lembranças remetem aos textos literários. Esses eram os que chegavam aos sentidos, eram os que mais facilmente nos sensibilizavam. Embora mediados de forma equivocada pela escola, ainda assim, o conhecimento sensível desenvolvido por eles possibilitou-nos perceber a beleza da linguagem empregada, por exemplo, em um anúncio publicitário, em um filme assistido, em um discurso proferido ou na forma como uma opinião era expressa.

Essa percepção nos fez enxergar o belo na linguagem muito além do texto literário, embora ele tenha sido o ponto de partida. Gostaríamos que nossos alunos vivenciassem tais experiências estéticas.

Imaginamos quantas informações foram ofertadas e apenas momentaneamente registradas; ainda assim, pensamos no quanto nos desenvolvemos intelectualmente por meio dessa instituição. Desenvolvimento imprescindível para nossas vidas, mas que poderia ter sido conduzido de forma diferente. Era irrelevante pensar nessas questões quando os professores desconsideravam qualquer proximidade afetiva conosco, quando se orgulhavam apenas de seus conhecimentos técnicos, imbuídos de pura racionalidade e condizentes com suas realidades, única forma de conseguirem *status* na profissão.

Naquela época, associar excelência profissional a questões de ordem subjetiva, tendo o desenvolvimento do conhecimento estético e sensível como norteador da prática docente era considerado um equívoco. Focar no objeto de conhecimento e em sua transmissão, sem considerar como se dava sua relação com o aluno era a prática corrente. A conduta diferente do professor seria sinal de fraqueza e até de incompetência por destoar do ensino tradicional, frio, com rigor quase militar, que exigia imposição autoritária e obediência do aluno.

Além disso, é preciso considerar a formação pessoal desses docentes em décadas anteriores, também desprovida de tais saberes. Nesse contexto, é difícil imaginar que a escola pudesse desenvolver em nós o senso estético e a sensibilidade, o que infelizmente privou-nos de uma aprendizagem realmente significativa. Nas aulas de Arte, aprendemos a pintar tecidos tecnicamente e nas aulas de Literatura, por mais que gostássemos, pareciam de história. Havia cobrança para a leitura dos clássicos, mas nenhum auxílio para torná-los

significativos. Pior do que o exposto é constatar que, hoje, tal realidade ainda se faz presente nas escolas brasileiras.

Portanto, ao iniciar o curso de mestrado profissional em Letras - Profletras, que considero uma oportunidade única de crescimento intelectual e sensível, profissional e pessoal, refletimos muito a respeito do tema que nortearia nosso trabalho. Estava claro que a escolha deveria considerar aspectos socioculturais inerentes não apenas à disciplina de Língua Portuguesa, mas, sobretudo, que se estendessem à prática escolar como um todo. Teria de ser uma questão que realmente nos instigasse e intrigasse, não apenas devido à nossa formação e experiência profissional, mas também por um questionamento íntimo. Acreditávamos ser importante abordar um tema pouco discutido entre nossos pares na escola, em orientações técnicas da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo e até em cursos de especialização concluídos por nós anteriormente.

Decidimos, portanto, priorizar neste estudo as dimensões afetivas no trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula, muito embora consideremos um enorme desafio.

Hoje, toda a experiência e conhecimento adquiridos nos levam em busca de uma alternativa que distancie nossa prática em sala de aula de tradicionais métodos de ensino, na maioria das vezes, constatados pelas metodologias presentes em materiais didáticos que nos são impostos e que revelam realmente uma concepção de educação baseada exclusivamente no cognitivismo.

2.3 Aspectos relativos ao livro e à leitura

Conhecer a história do livro e da leitura é importante e ainda desperta o interesse de muitos estudiosos, se considerarmos a variedade dos novos suportes que surgiram para o texto escrito com a proliferação das redes de telecomunicação, principalmente da internet.

O risco quanto ao desaparecimento da cultura do livro e de seu formato atual é uma realidade. Todavia, não se trata apenas de um mero objeto, mas sim de um instaurador de formas de cultura. Daí a importância de se recuperar a história do livro e de seus suportes, dos leitores e de suas práticas para a tentativa de se compreender suas perspectivas futuras.

Segundo Santaella (2004), é possível levantar hipóteses sobre as novas formas de percepção e cognição que os atuais suportes eletrônicos e estruturas híbridas e alineares do texto escrito estão fazendo imergir; que novas habilidades e competências de leitura estão aparecendo? Que tipo de leitor está surgindo no seio dessas novas configurações hipermidiáticas de redes e conexões virtuais e como se dariam suas interações a partir das habilidades sensoriais, perceptivas e cognitivas que estão envolvidas nesse processo?

A autora situa o leitor historicamente e o classifica em três tipos de acordo com suas especificidades. O primeiro tipo – o leitor contemplativo – seria como o leitor mediativo da idade pré-industrial; o leitor da era do livro impresso e da imagem expositiva, fixa; é aquele que se concentra em uma atividade interior, labiríntica e pessoal. “Esse leitor não sofre, não é acossado pelas urgências do tempo” (SANTAELLA, 2004, p. 24), trata-se apenas de um leitor que contempla e medita.

Inspirado nas obras de Walter Benjamin e Baudelaire, o segundo tipo, – o leitor movente, fragmentário – representa o leitor do mundo em movimento, de misturas sígnicas, e esse leitor, segundo a pesquisadora, é filho da revolução Industrial e dos grandes centros urbanos. Um leitor de fragmentos e de sensações evanescentes e instáveis. As habilidades desse leitor são inquestionáveis, pois ele, além da capacidade de conviver com os diversos signos, também sabe administrar a velocidade e a intensidade que as imagens circulam nesse universo.

A flexibilidade desse segundo leitor, segundo a autora, abriu caminho ao tipo de leitor mais recente, isto é, ele prepara a sensibilidade perceptiva para o surgimento do leitor que navega “entre nós e conexões alineares pelas arquiteturas líquidas dos espaços virtuais” (SANTAELLA, 2004, p. 11).

Esse seria o terceiro tipo – o leitor imersivo, virtual – Santaella apresenta o leitor que emerge nos espaços incorpóreos e fluídos da virtualidade, em um roteiro multilinear entre “nós”, multissequencial, hipersubjetivo, feito um grande caleidoscópio tridimensional, onde as transformações sensoriais, perceptivas e conjuntivas inauguram novas sensibilidades corporais, físicas e mentais.

O leitor virtual ou imersivo, segundo Santaella, surge da multiplicidade de imagens sígnicas e de ambientes virtuais de comunicação imediata. Esse novo leitor nasce inserido nos grandes centros urbanos e é acostumado desde cedo com a linguagem efêmera e provido de uma sensibilidade perceptiva-cognitiva quase que instantânea. Segundo Santaella, inserido no ambiente hipermídia, coloca em ação

mecanismos ou mesmo habilidades de leitura muito distintas das empregadas pelo leitor do texto impresso, diferentes também daquelas empregadas pelo leitor de imagens ou espectador de cinema ou televisão. Essas habilidades de leitura multimídia acentuam-se mais ainda, quando a hipermídia migra do suporte CD Rom para circular nas potencialidades infinitas do ciberespaço.

Esse tipo de leitor, segundo Santaella (2004, p. 33):

> [...] é obrigatoriamente mais livre na medida em que, sem a liberdade de escolha entre nexos e sem a iniciativa de busca de direções e rotas, a leitura imersiva não se realiza. [...] [Trata-se de] um leitor em estado de prontidão, conectando-se entre nós e nexos, num roteiro multilinear, multisequencial e labiríntico que ele próprio ajudou a construir ao interagir com os nós entre palavras, imagens documentação, músicas, vídeo etc.

Com a proliferação crescente das redes de telecomunicação, especialmente da internet que liga vários pontos ou informações, surge, nesse contexto, outro conceito de leitor que possui novas formas de percepção e cognição nos atuais suportes e estruturas híbridas e alineares do texto escrito.

Apesar dessas classificações, segundo a estudiosa no assunto, não é possível ver diferenças entre os três tipos de leitores citados, muito embora existam habilidades que os difiram. Portanto, mapeando esses tipos de leitores, e culminando no leitor imersivo, percebemos que, tanto cada um deles, quanto o trabalho significativo com a linguagem, apontam mudanças cognitivas emergentes como instrumentos importantes na formação desse leitor crítico e múltiplo, proficiente na leitura oral, contemplativa, movente e imersiva, que possa culminar num leitor esteticamente sensível.

2.4 Por que, para que e como ensinar leitura?

Como docentes da disciplina de Língua Portuguesa, desejamos formar leitores críticos, capazes de pensar e agir conscientemente no contexto social e, ao mesmo tempo, preparados para acionar processos de leitura, praticados e aprendidos na escola, a fim de garantir sua inserção social, a defesa de seus direitos e melhor qualidade de vida. “Em princípio, então, queremos educar e promover um tipo de leitor que não se adapte ou se ajuste inocentemente à realidade que está aí',

mas que, pelas práticas de leitura, participe ativamente da transformação social" (SILVA, 1988, p. 64).

Nesse sentido, é preciso rever os conteúdos e metodologias dos trabalhos voltados ao ensino da leitura, haja vista a intenção primordial de formar leitores críticos e criativos, que saibam ler para compreender as dinâmicas do mundo da escrita, posicionando-se frente à realidade. Os textos selecionados pelo professor devem permitir ao leitor a revelação objetiva e não o apagamento dos vários aspectos da realidade. Sobre a escolha dos textos, discorre o autor:

> Devo dizer que entendo a seleção e indicação de textos pelo professor como sendo um trabalho de cunho diretivo. Quer dizer: eu, professor, objetivando atingir o aguçamento da compreensão e da crítica através das práticas de leitura, quero movimentar a consciência de meus alunos para o adentramento e aprofundamento de determinados aspectos da realidade, que são veiculados e indiciados por determinados autores e não outros (percebam aqui, de novo, o embricamento político). (SILVA, 1988, p. 65)

Dessa forma, fica evidente que os professores precisam desenvolver uma intimidade com os textos utilizados junto a seus alunos e possuir justificativas claras para a sua adoção. Além disso, é importante que saibam contextualizá-lo, conhecendo sua origem histórica e seu enquadramento tipológico. Ou seja, conseguir essa proximidade com o texto exige que professor se coloque, antes, na condição de leitor, pois sem o seu testemunho vivo de convivência com o texto não existe meio para alimentar a leitura junto aos alunos. Acreditamos na afirmação de Silva (1988, p. 66) quando se refere às práticas de leitura escolar:

> Tenho afirmado que as práticas de leitura escolar, não nascem do acaso e nem do autoritarismo ao nível da tarefa, mas sim de uma programação envolvente e devidamente planejada, que incorpore, no seu trajeto de execução, as necessidades, as inquietações e os desejos dos alunos-leitores. Simplesmente "mandar o aluno ler' é bem diferente do que envolvê-lo significativa e democraticamente nas situações de leitura, a partir de temas culminantes.

Todavia, frente a tantas variáveis que conduzem ao insucesso da leitura escolar, somos levados a questionar sobre como poderíamos, então, "desenvolver e aprimorar o potencial de leitura do mundo e da palavra que os alunos trazem para a escola?" Como podemos organizar nosso trabalho para que tal desenvolvimento seja, de fato, efetivado?

O autor oferece um encaminhamento possível para a formação do leitor crítico. Segundo ele, “o estatuto de criticidade da leitura pode ser conseguido através da organização de dinâmicas pedagógicas que permitam aos leitores trabalhar com três movimentos de consciência: o **CONSTATAR, o COTEJAR (REFLETIR) e o TRANSFORMAR**” (SILVA, 1988, p. 66, grifo nosso).

Ao interagir com o texto, o leitor atribui-lhe significados, a partir de sua história e de suas experiências. Trata-se de uma atribuição idiossincrática (ou própria de cada leitor individual) mesmo porque as experiências, a origem, a história, etc. dos leitores nunca são iguais, por isso, é praticamente impossível que duas ou mais pessoas façam uma leitura da mesma forma.

Tomar conhecimento de tal diferenciação auxilia na compreensão e no aprofundamento do texto porque permite o desvelamento de um número maior de suas camadas de significação. Como procedimentos metodológicos, Silva (1988, p. 66, grifo nosso), defende que:

> [...] ao submeter um texto à curiosidade dos leitores, devo criar situações que lhes permitam constatar determinados significados, refletir coletivamente sobre os significados atribuídos e transformar os significados. A escola clássica chamava a estes três momentos de ler as linhas, ternas entrelinhas e ler para além das linhas. A fenomenologia diz que o leitor, pelo processo da **constatação**, verifica o sentido primeiro do texto; **no cotejo ou reflexão**, ele conclui que há sentidos no texto; e na **transformação**, ele gera mais sentidos para o texto. Daí dizermos que, ao ler, o sujeito-leitor cria, recria, reescreve ou produz um “outro” texto, resultante da sua história, das suas experiências, do seu potencial linguístico etc.

Na visão do autor, os professores eliminam os dois momentos mais ricos da leitura, que seriam, o cotejo e a transformação. Realmente, nossa prática como docente e as experiências como aluna nos levam a concordar com tal posicionamento, uma vez que os leitores são obrigados a reproduzir os significados já constatados e cristalizados pelo professor e/ou pelo livro didático, ou seja, fazer uma leitura adequada equivale a acatar o significado consagrado e petrificado pela instituição escolar.

Ler significa gerar ou criar novas possibilidades de significação para os textos, que não se restringem à resolução de questionários de interpretação e compreensão. Essa prática limitada de “perguntas e respostas” talvez seja o método mais utilizado nos materiais didáticos tradicionais que abordam e engessam a

leitura. Normalmente seguem os seguintes passos: leitura do texto, respostas a um questionário, estudo da gramática e redação.

> Pisada e repisada de maneira invariável, essa rotina se transforma num mecanismo estafante, previsível, gerando sérias distorções na cabeça dos leitores: a leitura deixa de valer por si, transformando-se em estímulo para a redação, pretexto para o estudo de regras gramaticais etc. Isso e só isso e sempre da mesma maneira! (SILVA, 1988, p. 66-67)

Concordamos que a metodologia de ensino e a didática são campos abertos, que permitem explorar a criatividade, a sensibilidade e perspicácia do professor. O conhecimento e o estudo de metodologias já sistematizadas tecnicamente podem, sem dúvida, colaborar na orientação pedagógica da leitura, mas não devem ser tomadas como prescrições dogmáticas, deterministas e fechadas – isto porque não são as crianças que devem se adequar aos métodos, mas os métodos se adequarem às necessidades reais das crianças.

Dessa forma, se os professores tiverem em mente que, no transcorrer do programa de leitura, os leitores devem ser conduzidos à constatação, reflexão e transformação dos significados, a partir de temas específicos e bem sequenciados, ele será capaz de criar situações e procedimentos que viabilizem o estudo dos referenciais relacionados com os temas.

É importante perceber que na base desta proposta metodológica coloca-se uma postura específica do professor, ou seja, ele não mais se apresenta como “dono” dos significados ou como proprietário exclusivo da chave das interpretações dos textos. A postura pedagógica, neste caso, volta-se a um tipo de trabalho por meio do qual os sujeitos-leitores atingem o maior número possível de significações para os textos, o que reverterá em aprofundamento maior dos temas e, consequentemente, em compreensão mais ampla e refinada da realidade.

Assim, caso essa postura seja devidamente assumida e praticada, deverá existir tempo e espaço para que os leitores expressem e partilhem os significados a que chegaram durante e após a interação com os textos. Não que o professor deva necessariamente ficar fora dessa dinâmica – afinal, ele se coloca como um leitor privilegiado, dada a intimidade que possui com os textos adotados. Ele deverá, isto sim, escutar o que os alunos têm a dizer sobre os referenciais dos textos, conduzindo, sistematizando as ideias geradas, aprendendo com elas e fornecendo

outros significados que os leitores, em função de suas limitações, não conseguiram destacar.

Neste processo de enriquecimento mútuo, a leitura deixa de ser a mera repetição ou reprodução de significados institucionalizados e petrificados, para se constituir em dinâmica viva, democrática e produtiva, levando à concretização de um ou mais circuitos de leitura em sala de aula e, talvez, em todos os quadrantes da escola.

Paulo Freire (1996) nos diz que existe uma relação mútua entre a leitura do mundo e a leitura da palavra, entre a linguagem e a realidade, entre o texto e o contexto. Por acreditar que essa relação é irrefutável, somente é possível atribuir importância e relevância às práticas de leitura escolar quando o leitor é elevado à condição de sujeito, trabalhando ativamente com seus pares na busca de compreensão de diferentes aspectos da realidade através dos textos.

Esse trabalho requer movimentos dinâmicos entre os textos e as experiências de vida dos leitores e vice-versa; na ausência desses movimentos, vistos aqui como geradores de significação/compreensão e passíveis de serem orientados pedagogicamente pelo professor, a leitura perde em vitalidade, adquire o estatuto de “bancária” e dificilmente se encarna na vida de uma pessoa.

3 A ESTÉTICA DA SENSIBILIDADE E O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA

3.1 Os sentidos: estética e sensibilidade

O conceito de estética é compreendido, neste trabalho, não como relacionado ao belo e à arte, mas à estética como sensibilidade, no sentido grego de *aisthesis*, segundo a concepção de Aristóteles.

O que pretendemos aqui é abordar a relação entre o trabalho com o texto literário e a possibilidade de os alunos se relacionarem com a realidade por meio da sensibilidade. Para Shiller (1963, p. 52):

> A passagem do estado passivo da sensibilidade para o ativo do pensamento e do querer dá-se, portanto, somente pelo estado intermédio de liberdade estética, e embora este estado, por si mesmo, nada decida quanto a nossos conhecimentos e atitudes morais, deixando inteiramente problemático nosso valor intelectual e moral, ele é, ainda assim, a condição necessária sem a qual não chegaremos a conhecimentos e compromissos morais. Em poucas palavras: não existe maneira de fazer racional o homem sensível sem torná-lo, antes, estético.

De todas as acepções existentes da palavra “sentido”, interessa-nos aquelas referências à capacidade humana de apreender a realidade de modo consciente, sensível, organizado e direcionado. Considerando esse sentido da palavra “sentido”, Duarte Júnior (2000, p. 14) acrescenta:

> Sem dúvida, há um saber sensível, inelutável, primitivo, fundador de todos os demais conhecimentos, por mais abstratos que estes sejam; um saber direto, corporal, anterior às representações simbólicas que permitem os nossos processos de raciocínio e reflexão. E será para essa sabedoria primordial que deveremos voltar a atenção se quisermos refletir acerca das bases sobre as quais repousam todo e qualquer processo educacional, por mais especializado que ele se mostre.

Vivenciamos e sentimos primeiro, depois aprendemos intelectualmente. Por meio da sensibilidade percebemos a realidade que nos cerca, com os sons, sabores, texturas e odores, dentre outros.

Concordamos, ainda, com Duarte Júnior (2000, p. 14), quando afirma haver:

> [...] uma necessidade atual de se dar maior atenção a uma educação do sensível, a uma educação do sentimento, que poder-se-ia muito bem denominar educação estética. Contudo, não nesse sentido um tanto

> desvirtuado que a expressão parece ter tomado no âmbito escolar, onde vem se resumindo ao repasse de informações teóricas acerca da arte, de artistas consagrados e de objetos estéticos. Trata-se, antes, de um projeto radical: o de um retorno à raiz grega da palavra "estética" – aisthesis, indicativa da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado. (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 14)

Duarte pensa o conceito de estética a partir de sua raiz grega "aisthesis", que indica a capacidade do ser humano "sentir", não apenas a si, mas ao mundo de forma integrada. Por isso, para esse autor, educação do sensível e do sentimento confunde-se com educação estética. Nesse ponto, não só compartilhamos de sua opinião, mas acreditamos ser esta a relação entre os conceitos de sensibilidade e estética.

Partindo do pressuposto de que o trabalho com o texto literário ainda está atrelado ao ideal da modernidade, com prevalência do cognitivo e divisão entre racional e sensível, acreditamos na transformação do sujeito pela experiência estética, pois pode vir a proporcionar novas possibilidades de sentido. A educação dos sentidos nada mais é do que isso.

Segundo Jauss (1979), nesse contexto, a "aisthesis" restitui ao conhecimento intuitivo os seus direitos, contra o privilégio tradicionalmente concedido ao conhecimento conceitual. Deve-se entender estética, aqui, em seu sentido mais simples: sentir, experimentar.

Como experiência estética, na disciplina de Língua Portuguesa, acreditamos, sobretudo, na leitura de obras literárias, à medida que nos permite alargar nossas relações com o mundo: nos compreendermos e compreendermos o que nos cerca. A arte, então, pode nos mostrar a verdade. Segundo Hermann (2010, p. 17).

> A experiência estética – na medida em que abala nossas convicções comuns e suspende a normalidade das certezas justificadas – é reivindicada para uma ampliação da compreensão ética da educação, um modo de trazer novos elementos para o juízo moral, como alternativa à reflexão ética exclusivamente racional. Tais experiências de liberação da subjetividade cumprem um papel formativo do eu.

Portanto, é possível e importante pensar em uma prática pedagógica que tenha como centro do processo a leitura da obra literária, ou seja, o contato com a arte, como meio para alcançar não apenas uma formação estética, mas ética também. Seria uma formação ético-estética, então, pois proporcionaríamos ao aluno ampliar seu horizonte compreensivo, desenvolver a alteridade, aguçar seus

sentidos, inclusive críticos, para agir nas diversas situações de sua vida pessoal ou na sociedade. Segundo Petit (2008, p. 43):

> Se o fato de ler possibilita abrir-se para o outro, não é somente pelas formas de sociabilidade e pelas conversas que se tecem em torno dos livros. É também pelo fato de que ao experimentar, em um texto, tanto sua verdade mais íntima como a humanidade compartilhada, a relação com o próximo se transforma. Ler introduz no mundo de forma diferente. O mais íntimo pode alcançar neste ato o mais universal.

3.2 Condicionantes socioculturais e históricos

Conforme já apontado anteriormente neste trabalho, é preciso situar os sujeitos e a escola historicamente, considerando aspectos sociais e culturais para que se compreenda a origem da concepção de educação que privilegia o saber cognitivo em detrimento do saber sensível, ainda hoje, muito presente.

A educação pública no Brasil sempre serviu ao Estado, desde a consolidação da modernidade industrial capitalista. Por isso, está atrelada à relação entre trabalho, técnica e ciência, que promove a produção de conhecimentos utilitários e especializados. Nesse contexto, a escola e, consequentemente, o currículo são moldados por uma realidade fragmentária e mecanicista.

A educação, nesse processo social, é determinante, pois além de oferecer conteúdos e saberes técnicos necessários para a vida na sociedade capitalista, possui lugar de destaque na formatação da subjetividade humana. Morin (2001, p. 16) afirma:

> Devemos, pois, pensar o problema do ensino, considerando, por um lado, os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns aos outros; por outro lado, considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida e não atrofiada.

O tipo de educação predominante na sociedade moderna ajudou a condicionar o pensamento e o comportamento. A especialização e fragmentação do conhecimento no currículo contribuíram para a formação de pessoas tecnicamente capazes de cumprirem com eficiência trabalhos específicos, entretanto, comprometeu a capacidade de perceber o todo e principalmente de desenvolver a sensibilidade. Daí a prevalência histórica no ensino brasileiro do saber cognitivo em detrimento do saber estético e sensível.

Além dessas características sociais e históricas que constituíram estruturalmente e ideologicamente a educação no Brasil e o próprio brasileiro, outro aspecto cultural da atualidade, muito evidente em nossa sociedade e por isso julgamos fundamental considerar, é a manutenção do sistema capitalista pelo incentivo ao consumo. Os bens materiais passaram a ser “fetiches”, aos quais foram agregados valores estéticos e, pelo poder da mídia, seu consumo passou a simbolizar valores de vida como satisfação e felicidade, o que explica todos os esforços se voltarem para conquistá-los.

Dessa forma, afetar a subjetividade, os sentidos das pessoas (sempre prováveis consumidores), torna-se um mecanismo de controle da mídia. A pessoa que não tem acesso ao consumo é excluída socialmente e a busca por bens materiais é colocada como maior projeto de vida. Vivemos em uma sociedade em que as pessoas valem pelo que tem e não pelo que são. Este fenômeno denomina-se Indústria Cultural, quando grupos hegemônicos, por meio das mídias, ditam (de modo cativante) visões de mundo, pontos de vista, articulações do senso comum, gostos, tendências, conceitos, valores e desejos de consumo.

A Indústria Cultural usa a estética para estabelecer seu controle e, com isso, suprime a possibilidade de as pessoas libertarem seus verdadeiros sentimentos, impressões e intuições e enxergarem com clareza a realidade à sua volta. Ocorre uma espécie de atrofia da imaginação e da espontaneidade, até em relação aos bens culturais, que são reproduzidos em massa e repetidos, paralisando a capacidade de se pensar em outra realidade que não a que se vive.

Como outro apelo à estética, então, tem-se a cultura do entretenimento que se tornou fundamental nesse processo todo por funcionar como um escape, um prazer momentâneo e efêmero, como se fosse uma droga que entorpece a imaginação e a capacidade intuitiva e criativa de negar a realidade presente.

A subjetividade de nossos alunos é constituída nesse contexto, o que nos faz sentirmos, muitas vezes, impotentes para afetá-los por meio de nossa prática profissional, já que suas famílias, economicamente humildes e pouco escolarizadas, encontram-se da mesma forma entorpecidas pela indústria cultural.

A “arte”, nesse contexto do entretenimento, é tida como mercadoria e até como mecanismo de controle. Nossos alunos e sua comunidade têm livre acesso a ela todos os dias, por meio das diversas mídias, especialmente a televisão e a internet. Dentre elas, destacamos o acesso à internet que poderia servir melhor à

formação dos jovens, já que estão inseridos numa sociedade que valoriza a informação e o conhecimento. Entretanto, nossos alunos acabam usando essa valiosa ferramenta, na maioria das vezes, por diversão, para o entretenimento alienante.

Porém, estamos certos de que não é essa concepção de arte que objetivamos explorar, em nosso trabalho, mas a arte pura, livre de condicionantes materiais e capaz de emancipar os sujeitos no mundo contemporâneo a partir do momento em que os faça sentir livremente, com tempo para refletir criticamente, que os mostre a possibilidade de vivenciarem outras realidades ou maneiras novas de enxergarem as próprias vidas.

3.3 O princípio da estética da sensibilidade na educação brasileira

A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, que entrou em vigor no ano de 1996 (LDB/1996), em seu artigo 2º, estabelece:

> A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, p. 1)

É possível perceber desde o início do documento as intenções presentes no currículo proposto para a educação atual no Brasil. As bases para educação e desenvolvimento do sujeito têm como alicerces o Estado e a família. Pautada nos ideais de liberdade e solidariedade, a educação deve formar cidadãos qualificados para o mercado de trabalho. Tais intenções se justificam pelo contexto sócio-histórico e cultural já apresentado anteriormente. Por meio delas, é possível perceber que o desenvolvimento humanístico dos sujeitos não é uma prioridade.

Por sua vez, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998f), já em sua introdução, indicam que os educandos devem ser comprometidos com valores solidários, em que repudiam as injustiças sociais, respeitam o outro e lutam contra qualquer forma de discriminação. A educação deve promover valores éticos que respeitem os direitos humanos e a cidadania.

E quanto à relação entre estética e educação? Os PCNs afirmam que o conhecimento:

> [...] não é algo situado fora do indivíduo, a ser adquirido por meio da cópia do real, tampouco algo que o indivíduo constrói independentemente da realidade exterior, dos demais indivíduos e de suas próprias capacidades pessoais. É, antes de tudo, uma construção histórica e social, na qual interferem fatores de ordem antropológica, cultural e psicológica, entre outros. (BRASIL, 1998f, p. 71)

Existe, portanto, o reconhecimento de que os processos educativos devem estar voltados para a constituição da subjetividade dos educandos. A legislação educacional brasileira reconhece a estética e o sensível como elementos constitutivos do processo de formação do sujeito.

A estética da sensibilidade opõe-se à concepção de educação que prioriza o conhecimento cognitivo, mensurável, passivo de controle, em detrimento aos conhecimentos que relevam a subjetividade humana, as dimensões afetivas e estéticas. Tal princípio educacional promove a reaproximação entre a filosofia, a ética, a política, o fazer científico e a experiência pedagógica cotidiana. Oferece subsídios para temas relativos à diversidade cultural, ao reconhecimento da alteridade e à humanização do espaço escolar.

Sendo assim, modifica-se a própria concepção de educação, pois a escola deixa de exercer o papel de simplesmente “transmitir” conteúdos (conhecimentos), para se comprometer com a formação de sujeitos plenos, que consigam articular tais conteúdos com a prática e que assumam uma postura compatível com a vida em uma sociedade democrática. Por isso, desde o início, indicamos que a concepção que se tem de educação é o princípio a ser considerado quando se pretende qualquer tipo de mudança no ensino e nas práticas docentes.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000, p. 62) estabelecem, ainda, que:

> A prática administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino e de suas escolas, as formas de convivência no ambiente escolar, os mecanismos de formulação e implementação de políticas, os critérios de alocação de recursos, a organização do currículo e das situações de aprendizagem, os procedimentos de avaliação deverão ser coerentes com os valores estéticos, políticos e éticos que inspiram a Constituição e a LDB, organizados sob três consignas: sensibilidade, igualdade e identidade. (BRASIL, 2000, p. 62)

A estética da sensibilidade é apresentada como princípio filosófico para nortear e inspirar as ações educacionais como um todo, em conjunto com os princípios da igualdade e da ética da identidade. Não aparece direcionada apenas à

disciplina de Artes, pois a orientação é a de que deve perpassar as vivências cotidianas no ambiente escolar e as práticas pedagógicas de quaisquer disciplinas, além das propostas curriculares, dos projetos político-pedagógicos e dos programas de formação docente.

No lugar da visão fragmentada da realidade, esse princípio aponta para a compreensão do ser humano de modo integral. Em substituição à visão positivista da sociedade, são destacados elementos como a linguagem, as percepções de mundo, a cultura, a afetividade e o modo como se dá a constituição subjetiva dos educandos. Busca-se uma reeducação da sensibilidade humana que respeite contextos culturais diversos.

Colocar tudo isso em prática requer alterações singulares nas abordagens e processos pedagógicos, bem como na formação docente, que implicam na adoção, por parte dos envolvidos com a educação, de uma nova percepção de si mesmos, da escola e das práticas de ensino.

Rose Meri Trojan (2004, p. 426) afirma:

> [...] é com surpresa que encontramos em todos os documentos normativos das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, a estética da sensibilidade como um dos princípios norteadores da organização do currículo escolar.

A autora reconhece a negligência dos aspectos estéticos por parte da educação brasileira. Apesar disso, a estética da sensibilidade parece remeter, enfim, a uma perspectiva de afeto educativo em que o outro (no caso, o aluno) é valorizado e em que a educação é pensada não mais pela velha estética estruturada que prioriza fatores cognitivos e mecânicos. Nessa perspectiva, segundo os PCNs, o termo “estética da sensibilidade”:

> [...] vem substituir a da repetição padronizada, hegemônica na era das revoluções industriais. Ela estimula a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, a afetividade, para facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente. (BRASIL, 1999a, p. 73)

Contudo, é preciso ressaltar, aqui, que essa reflexão exige um posicionamento crítico, pois toda proposta curricular se apresenta com determinada intenção. A LDB/1996 foi construída por políticas educacionais influenciadas

diretamente pelos interesses do capitalismo global e, por isso, sobretudo os aspectos ideológicos subjacentes ao princípio da estética da sensibilidade, requerem uma análise mais acurada.

Como não é objetivo do presente trabalho a realização de tal análise, nos ateremos às informações e reflexões construídas até aqui. Uma abordagem como a sugerida exigiria aprofundamentos possíveis em um novo trabalho.

3.4 O conceito de experiência: a sintaxe de construção da estética da sensibilidade

Neste trabalho, consideramos a “experiência” como parte importante na sintaxe de construção da estética da sensibilidade como princípio norteador da prática docente, principalmente no ensino da Literatura. Contudo, essa visão requer uma compreensão do significado dessa palavra e da concepção de educação na qual se insere.

Nesse sentido, vem ao encontro de nossos anseios a proposta de Jorge Larrosa (2002), por conceber a educação a partir do par experiência/sentido, contrapondo-se ao modo de pensar a educação como relação entre ciência e técnica, ou entre teoria e prática. Segundo o autor, nas últimas décadas, o campo pedagógico tem estado separado entre os chamados técnicos e os chamados críticos, entre os partidários da educação como ciência aplicada e os partidários da educação como práxis política. Todavia, o que consideramos relevante no discurso de Larrosa é apresentar outra possibilidade, segundo ele, mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), ou seja, propõe pensar a educação a partir do par experiência/sentido.

Acreditamos também ser importante, neste trabalho, explorar as palavras para compreender os conceitos que as subjazem. Do mesmo modo, o autor confirma sua crença no poder das palavras:

> Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver

> com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso. (LARROSA, 2002, p. 21)

A partir da afirmação de sua crença no poder das palavras, é possível compreender melhor o significado das palavras experiência e sentido. Quanto à primeira, traz implícita a crítica ao excesso de informação e à obrigatoriedade de se ter opinião, posturas que, segundo o autor, estão na base da "aprendizagem significativa". Por isso, ele critica também o excesso de trabalho, que não permite a experiência, e a própria relação trabalho/experiência. Logo, Larrosa (2002, p. 21) define a palavra experiência como:

> Aquilo que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça.

O autor defende que em nenhuma outra época "se passaram tantas coisas", no sentido de "aconteceram", mas que a experiência é cada vez mais rara. Em primeiro lugar, pelo excesso de informação, que cancela nossas possibilidades de experiência. O indivíduo da informação passa seu tempo buscando informação, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de "sabedoria", mas no sentido de "estar informado"), o que consegue é que nada lhe aconteça. Portanto, ao discorrer sobre experiência, Larrosa acredita ser necessário separá-la da informação.

Para ele, em segundo lugar, a experiência é cada vez mais rara por excesso de opinião:

> Para nós, a opinião, como a informação, converteu-se em um imperativo. E se alguém não tem opinião, se não tem uma posição própria sobre o que se passa, se não tem um julgamento preparado sobre qualquer coisa que se lhe apresente, sente-se em falso, como se lhe faltasse algo essencial. E pensa que tem que ter opinião (...) a obsessão pela opinião também anula nossas possibilidades de experiência, também faz com que nada nos aconteça. (LARROSA, 2002, p. 22)

Em terceiro lugar, o autor defende que a experiência é cada vez mais rara por falta de tempo, pois tudo acontece cada vez mais depressa e, com isso, se reduz o

estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera. O acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada.

A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio. O sujeito moderno não só está informado e opina, mas também é um consumidor insaciável de notícias, de novidades, constantemente insatisfeito, deseja estar permanentemente excitado e já se tornou incapaz de silêncio. Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece. Por isso, para o autor, a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência. Nesse sentido, ele mostra-se convencido de que o sistema educacional também impede a experiência ao afirmar:

> Nessa lógica de destruição generalizada da experiência, estou cada vez mais convencido de que os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça. Não somente, como já disse, pelo funcionamento perverso e generalizado do par informação/ opinão, mas também pela velocidade. (LARROSA, 2002, p. 23)

Também defende a tese de que não é somente porque a experiência não tem nada a ver com o trabalho, mas, ainda mais fortemente, que o trabalho, essa modalidade de relação com as pessoas, com as palavras e com as coisas que chamamos trabalho, é também inimiga mortal da experiência. O sujeito moderno, além de ser um sujeito informado que opina, além de estar permanentemente agitado e em movimento, é um ser que trabalha e que pretende conformar o mundo, segundo seu saber, seu poder e sua vontade.

Nós somos sujeitos ultra-informados, transbordantes de opiniões e superestimulados, mas também sujeitos cheios de vontade e hiperativos. E por isso, porque sempre estamos querendo o que não é, porque estamos sempre em

atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. Segundo Larrosa (2002), por não podermos parar, nada nos acontece:

> A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24)

Em espanhol, experiência é “o que nos passa”, e, portanto, o sujeito da experiência seria como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. E em português, em italiano e em inglês, em que a experiência soa como “aquilo que nos acontece, nos sucede”, ou “happen to us”, o sujeito da experiência é, sobretudo, um espaço onde têm lugar os acontecimentos.

Nessa concepção de experiência, o seu sujeito se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma “passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial” (LARROSA, 2002, p. 25).

Segundo o autor, a etimologia da própria palavra “experiência” ensina:

> A palavra experiência vem do latim experiri, provar (experimentar). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é periri, que se encontra também empericulum, perigo. A raiz indo-europeia é per, com a qual se relaciona antes de tudo a ideia de travessia, e secundariamente a ideia de prova. Em grego há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percorrido, a passagem: peirô, atravessar; pera, mais além; peraô, passar através, perainô, ir até o fim; peras, limite. Em nossas línguas há uma bela palavra que tem esse per grego de travessia: a palavra peiratês, pirata. (LARROSA, 2002, p. 25)

Portanto, é incapaz de experiência aquele a quem “nada lhe passa”, ou seja, nada lhe toca ou lhe afeta.

Quanto ao sentido, o autor o explora a partir do sujeito da experiência, definido não por sua atividade, mas pela abertura para ser transformado pela

experiência – território de passagem, submetido a uma lógica da paixão. Afirma que se trata de um saber distinto do saber científico e do saber da informação, e de uma práxis distinta daquela da técnica e do trabalho.

O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana, como uma espécie de mediação entre ambos. Todavia, é preciso considerar, portanto, que se trata de um saber individual e subjetivo, pois se não é o que acontece, mas sim o que nos acontece, cada pessoa produz sua própria experiência, que não é necessariamente a mesma que a de outros, ainda que decorrente do mesmo acontecimento. Esse seria o caráter existencial da experiência.

Logo, o autor desconstrói a ciência moderna, demonstrando como nos aliena da experiência. A ciência experimental, dentro dessa lógica, nada tem de experiência, já que os experimentos são sempre métodos para se obter resultados previstos e objetivos, devem ser sempre repetíveis com seus resultados sempre iguais. A experiência passa a ser, então, mathema: “acumulação progressiva de verdades objetivas que, no entanto, permanecerão externas ao homem” (LARROSA, 2002, p. 28), sendo assim, surge um importante paradoxo da modernidade: “Uma enorme inflação de conhecimentos objetivos, uma enorme abundância de artefatos técnicos e uma enorme pobreza dessas formas de conhecimento que atuavam na vida humana, nela inserindo-se e transformando-a” (LARROSA, 2002, p. 28). Desse ponto o autor, então, faz sua segunda nota sobre o saber da experiência: sua diferença em relação ao experimento - a primeira singular, o último genérico; a primeira produz pluralidade, heterogeneidade, o segundo, consenso, homogeneidade.

Se o experimento é repetível, a experiência é irrepetível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer”” (LARROSA, 2002, p. 28).

Após essas reflexões, acreditamos ser possível estabelecer uma relação entre o “conceito geral de experiência” proposto por Larrosa e a “experiência literária” defendida por Cosson (2006a, 2006b), Jauss (1979) e Duarte Júnior (2000).

A partir de tais visões, vislumbramos um meio para ressignificar a relação entre o aluno e seu objeto de conhecimento, no caso, o texto literário, com o objetivo de buscar o desenvolvimento dos saberes sensível e estético que, por sua vez, pressupõem a efetivação do princípio educacional da estética da sensibilidade.

Cosson (2006b, p. 17) discorre a respeito da experiência literária, “[...] a experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência”. O autor afirma que a escola possibilita diferentes modos de ler literatura ao proporcionar ao aluno esse tipo de contato e que tais modos surgem da diversidade de diálogos possíveis entre os quatro elementos e os três objetos que geram a leitura; respectivamente, os elementos são: autor, leitor, texto e contexto; e, como objetos, temos o texto, o contexto e o intertexto.

Todavia, seja qual for o modo de ler escolhido, a nosso ver, deve possibilitar experiências estéticas significativas. Por isso, é preciso compreender o que se entende por experiência, nesse sentido, considerando inclusive, o atual contexto social**.**

Para esse autor, a experiência humana só é profunda, só afeta a pessoa se for iniciada pelo aspecto afetivo, afetando os sentimentos para depois poder trabalhar com o intelectual, refletindo o acontecido e assim podendo levar a uma construção volitiva, ou seja, uma ação da vontade, embasada em uma experiência sentida e pensada.

A partir desse referencial teórico, acreditamos ter indícios de como um processo de humanização na sala de aula com base no estudo do texto literário poderia acontecer. Seria necessário tornar a classe um espaço aberto à reflexão e discussão sobre os problemas humanos, para questões amplas, para relações humanas baseadas na ética e no respeito, para a construção de conhecimentos reais e relevantes, de forma coletiva, com vistas a estimular a formação de um aluno mais humanista, crítico e criativo. **Nesse espaço, alunos e professores precisam ser interpelados por experiências significativas para que ocorra tal mudança**.

A arte-literatura possibilita um mergulho no interior do ser e nos labirintos da vida, proporcionando diferentes vivências. E é no acontecer que se acredita ser

possível alcançar a sensibilidade, ideia corroborada por Duarte Júnior (2000, p. 10) no fragmento a seguir:

> O ponto de referência da sensibilidade é o apelo que vem do momento vivido, é a exigência de uma situação ou a necessidade de um fato presente ou a provocação de um desafio repentino. A sensibilidade corresponde à resposta direta de um chamamento, independentemente do que está estabelecido. Não é a aplicação de uma receita tirados os receituários, mas inventada em nome de uma situação. Ela constrói com liberdade o que deve ser feito para atender a quem lhe solicita uma atenção, lhe faz um pedido, lhe dirige um olhar. Assim, ser sensível é ser livre para pensar, para falar, para escolher e para agir diante do que deve ser feito, não porque normas anteriores estabeleceram, mas porque as circunstâncias exigem tal resposta, tal atitude, tal gesto, tal palavra, tal olhar. (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 10)

As reflexões sobre a importância de se proporcionar ao aluno experiências estéticas significativas por meio da literatura de modo a estimular a sensibilidade, também podem ser corroboradas por Jauss (1979, p. 80-81), na afirmação a seguir:

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

Portanto, o projeto de intervenção proposto, que se encontra posteriormente descrito, neste trabalho, busca apontar um meio possível de proporcionar a experiência estética significativa para o aluno a partir do texto literário. É importante ressaltar que, nesse sentido, acreditamos ser um caminho possível, aquele que valoriza a construção da identidade individual e social, bem como do sentimento de pertencimento a partir da relação estreita com a memória e a história local, por meio do texto literário.

Sabe-se que a literatura é uma forma de linguagem artística e, como todas as artes, não tem a obrigatoriedade de representar os fatos. No entanto, não se pode ignorar que por meio da verossimilhança a literatura nos remete à realidade. Levando-se em consideração esses aspectos, é importante confrontar o aluno com uma literatura viva, que lança um olhar sobre o local, sua cultura, sua história, sua linguagem. O conhecimento das peculiaridades locais permite ao aprendiz relacioná-

las às transformações ocorridas nos planos nacional e mundial e se tornar um membro ativo da sociedade civil, fazendo prevalecer seu direito de acesso aos bens culturais.

Pesquisar a história de sua comunidade é um exercício de preservação e de memória que conduz o educando à construção de sua identidade e ao desenvolvendo do sentimento de pertencimento. Desperta-lhe uma consciência cidadã em relação à participação nos problemas sociais mais próximos, haja vista que as sociedades modernas são estruturalmente parecidas, mas com históricos e características culturais diferentes. A esse respeito, Paulo Freire (1992, p. 33) explica que, como sujeitos históricos e sociais:

> Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a memória às vezes difusa, às vezes nítida, clara, de ruas da infância, da adolescência; a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido diante de nós, em nós [...]

Cabe ao docente permitir ao aluno a apropriação do que é literário, bem como a conscientização de sua história e identidade, conforme argumenta Chartier (1996, p. 20-21): “[...] cada leitor, a partir de suas próprias referências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá um sentido mais ou menos singular, mais ou menos partilhado, aos textos de que se apropria”.

Tendo em vista o exposto, acreditamos, portanto, na possibilidade de se instaurar contextos para o aluno vivenciar / experienciar o texto literário a partir de sua relação com aspectos da comunidade local a qual pertence. Consideramos que a proposta de leitura de uma obra e de atividades organizadas sistematicamente em um projeto de trabalho pode proporcionar tal experiência pelo simples fato de possibilitar a reflexão sobre sua identidade e pertencimento comunitário por meio do texto literário.

Uma proposta de projeto como essa, a partir de nosso ponto de vista, necessita ser interdisciplinar. A base do trabalho seria a disciplina de Língua Portuguesa, pois o objeto de estudo é o texto literário. No entanto, seria relevante o respaldo das disciplinas de Geografia, História e Artes.

De acordo com os PCNs (BRASIL, 1998a, p. 36), a língua, especialmente a literária, é um “[...] veículo de representações, concepções e valores socioculturais

[...]", e transmissão de cultura. Por isso, a parceria com outros saberes e áreas é capaz de produzir uma aprendizagem real e eficiente.

Também acreditamos ser imprescindível que para que o aluno compreenda, absorva e frua os procedimentos estéticos que se apresentam em cada obra, é importante que, antes de entrar em contato com o texto, durante ou após a sua leitura, seja realizado um trabalho de sensibilização por meio da exploração dos mesmos procedimentos estéticos que se pretende destacar e que se encontram em outras manifestações artísticas. Assim, uma música, uma pintura, um filme, um espetáculo de dança, uma peça de teatro, um sarau literário, podem convocar os recursos estilísticos e expressivos que se pretende explorar no texto literário e que podem ser mais significativamente percebidos de acordo com as habilidades específicas.

Pretendemos que, ao entrar em contato com outros tipos de arte e com suas diferentes elaborações estéticas, de acordo com o tipo de inteligência e habilidade que tiver mais desenvolvida, o aluno se sinta mais motivado a interagir com o texto, uma vez que aprende a relacionar a leitura não mais com a obrigação de cumprir uma tarefa – responder ou resumir, mas com o prazer e a diversão. Com esse novo olhar, o texto será apresentado com o mesmo aspecto divertido e encantador de artes consideradas mais atrativas como a música, o cinema, a dança e o teatro.

Nesse sentido, diante desse aspecto pontual do trabalho, que objetiva respeitar as diferentes habilidades dos alunos, é possível buscarmos como aporte a teoria das múltiplas inteligências desenvolvida por Gardner (1997), por meio da qual se afirma que os seres humanos desenvolvem individualmente diferentes tipos de inteligência. Sem intenção de nos aprofundarmos nesta teoria, basicamente na prática, alguns alunos desenvolveriam a inteligência visual, que caracteriza as pessoas que aprendem e compreendem mais facilmente aquilo que elas podem visualizar; a inteligência auditiva, presente naqueles que necessitam ouvir para compreender e memorizar; e a inteligência sinestésica, marcada pela necessidade de movimentação, manipulação, experimentação e impressão.

Esse tipo de proposta de trabalho busca criar oportunidades para o aluno experimentar esteticamente a profunda relação entre as diferentes manifestações artísticas e as especificidades de diversos gêneros textuais para que se sensibilize e entenda que a literatura pode proporcionar a ele algo muito mais significativo que a simples leitura de um texto e a compreensão de seus aspectos formais: ela

possibilita o prazer estético por meio da exploração dos recursos expressivos, do uso diferenciado da palavra, dos sons e das imagens, a diversão, a emoção e a sensibilização... Pretendemos, dessa forma, fazer efetivo o princípio da estética da sensibilidade no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, de forma a estimular em nosso aluno mais humanização do que pressupõe sua condição natural de ser.

4 UM OLHAR SOBRE AS PARTICULARIDADES DO ENSINO DA LITERATURA

A maneira como concebemos o ensino de Literatura, hoje, coaduna-se com a tese defendida por Todorov (2010). Para ele, a Literatura está em perigo não pela escassez de bons autores, o que seria pertinente pressupor, mas devido ao modo como o estudante entra em contato com ela: não por meio da leitura do texto propriamente dito, e sim, pelas teorias ou da história literária (forma disciplinar e institucional recorrente). Dessa forma, segundo o autor, a literatura deixa de ser um agente de conhecimento sobre o mundo, os homens, as paixões, enfim, sobre a vida íntima e pública para tornar-se apenas uma matéria escolar que ensina periodização. Ou ainda, um estudo renegado ao segundo plano, no caso dos anos finais do Ensino Fundamental.

O autor atribui a justificativa para tal fato às transformações sofridas pela criação poética e à necessidade histórica de tornar a Literatura uma disciplina científica. Ele propõe, como possível encaminhamento, o equilíbrio entre as contribuições do estruturalismo-formalismo e a relação do texto literário com o mundo real, com a vida, de modo a contribuir com a formação tanto de leitores, como de professores e alunos. Nessa perspectiva, considera o texto literário como o centro do processo educacional e, portanto, de nossa formação. Isso se daria, por exemplo, ao se propor a leitura das obras de Machado de Assis antes de periodizá-lo no Realismo.

A arte poética seria apresentada em primeiro lugar, em seu estranho poder encantador, emocionante, para que nos acompanhe pelos sentidos que damos à vida à medida que vivemos.

Todorov (2010, p. 23-24) justifica seu amor à Literatura, afirmando que a mesma o ajuda a viver:

> Hoje, se me pergunto por que amo a literatura, a resposta que me vem espontaneamente à cabeça é: porque ela me ajuda a viver. Não é mais o caso de pedir a ela, como ocorria na adolescência, que me preservasse das feridas que eu poderia sofrer nos encontros com pessoas reais; em lugar de excluir as experiências vividas, ela 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.

Para ele, a Literatura não é apenas distração, entretenimento, mas permite que nos tornemos seres humanos mais plenos ao ampliar nossas possibilidades de interação:

> Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano. (TODOROV, 2010, p. 23-24)

Ressalta, todavia, que atualmente a ênfase recai sob o ensino da disciplina e não sob seu objeto. Por isso, ler não leva a reflexões sobre a condição humana, sobre o amor ou o ódio, a alegria ou o desespero, leva apenas a refletir sobre o que falam os críticos:

> Os estudos literários têm como objetivo primeiro o de nos fazer conhecer os instrumentos dos quais se servem. Ler poemas e romances não conduz à reflexão sobre a condição humana, sobre o indivíduo e a sociedade, o amor e o ódio, a alegria e o desespero, mas sobre as noções críticas, tradicionais ou modernas. Na escola, não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos. (TODOROV, 2010, p. 26-27)

Embora o autor considere inegável a evolução que se deu no ensino, acredita ainda não haver consenso sobre o que ensinar na disciplina de Literatura.

Defende que a análise estrutural deve ser considerada como um instrumento, apenas, e não objetivo de tal ensino (metáfora dos andaimes).

> É verdade que o sentido da obra não se resume ao juízo puramente subjetivo do aluno, mas diz respeito a um trabalho de conhecimento. Portanto, para trilhar esse caminho, pode ser útil ao aluno aprender os fatos da história literária ou alguns princípios resultantes da análise estrutural. Entretanto, em nenhum caso o estudo desses meios de acesso pode substituir o sentido da obra, que é o meu fim. Para erguer um prédio é

> necessária a montagem de andaimes, mas não se deve substituir o primeiro pelos segundos: uma vez construído o prédio, os andaimes são destinados ao desaparecimento. As inovações trazidas pela abordagem estrutural nas décadas precedentes são bem-vindas com a condição de manter sua função de instrumentos, em lugar de se tornarem seu objetivo próprio. (TODOROV, 2010, p. 31-32)

Não há necessidade, segundo ele, de escolher entre o velho – a escola tradicional – e um modernismo radical. Os ganhos da análise estrutural ajudariam a compreender melhor o sentido de uma obra ao lado de outros conhecimentos. Enfatiza que é preciso considerar a finalidade última das obras a serem lidas, pois os leitores as deveriam ler para compreenderem melhor o homem e o mundo e para descobrirem uma beleza que enriqueça suas existências.

Segundo Todorov (2010) o ensino de literatura na escola se tornou o que é atualmente devido à formação dos professores num contexto em que estudar os sentidos de uma obra causava suspeita por não ser um conhecimento científico. Segundo ele, a tradição universitária não considerava a literatura como encarnação de um pensamento e de uma sensibilidade.

Fica evidente o posicionamento de Todorov sobre o ensino da Literatura: a análise das obras feitas na escola não deveria mais ter por objetivo ilustrar os conceitos das teorias literárias ou apresentar os textos como uma aplicação da língua e do discurso; sua tarefa deveria ser a de possibilitar ao aluno o acesso ao sentido dessas obras, visto que esse sentido, por sua vez, conduziria a um amplo conhecimento da sociedade humana. Esse posicionamento pode ser constatado no excerto a seguir:

> É preciso ir além. Não apenas estudamos mal o sentido de um texto se nos atemos a uma abordagem interna estrita, enquanto as obras existem sempre dentro e em diálogo com um contexto; não apenas os meios não devem se tornar o fim, nem a técnica deve fazer esquecer o objetivo do exercício. É preciso também que nos questionemos sobre a finalidade última das obras que julgamos dignas de serem estudadas. Em regra geral, o leitor não profissional, tanto hoje quanto ontem, lê essas obras não para melhor dominar um método de ensino, tampouco para retirar informações sobre as sociedades a partir das quais foram criadas, mas para nelas encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo, ele compreende melhor a si mesmo. O conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um. O caminho tomado atualmente pelo ensino literário, que dá as costas a esse horizonte (“nesta semana estudamos metonímia, semana que vem passaremos à personificação”), arrisca-se a nos conduzir a um impasse – sem falar que dificilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura. (TODOROV, 2010, p. 32-33)

Na visão do estudioso, para desdobrar o sentido de uma obra e revelar o pensamento do artista todos os ‘métodos’ são bons, desde que continuem a ser meios, em vez de se tornarem fins em si mesmos. “Sendo o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano” (TODOROV, 2010, p. 92-93).

4.1 O ensino da literatura na escola brasileira: desafios e interações possíveis

Segundo Antonio Candido, a literatura não faz o homem melhor e nem pior; mas o humaniza em sentido profundo, porque o faz viver com todas as contradições e vicissitudes que a vida oferece. Portanto, “negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade” (CANDIDO, 1995, p. 235).

A definição de literatura diante desse seu “poder” de humanizar parece ser bastante difícil. Por isso, optamos por considerar uma definição, dada pelo mesmo autor. Candido (1995, p. 242), assim a define:

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

A literatura, portanto, é uma forma de humanização e um direito universal de todos, como defende Antônio Candido em *O direito à literatura* (2004). Tais características coincidem com os objetivos da educação que, entre outros, é humanizar por meio do conhecimento, pela capacidade de inserção social e cultural e não apenas pela informação. A literatura, por sua vez, proporciona experiências que libertam pela subjetividade, desenvolvem o saber estético e a sensibilidade. Assim, pode contribuir com a formação da personalidade do sujeito, na medida em que possibilita o desenvolvimento estético e a capacidade crítica, levando-o a refletir sobre a sociedade a que pertence, sobre seus próprios valores e atitudes.

Cosson (2014a, p. 50) explica que a leitura literária nos leva à questionamentos e possibilidades múltiplas para nossa constituição como sujeitos:

> A leitura literária conduz a indagações sobre o que somos e o que queremos viver, de tal forma que o diálogo com a literatura traz sempre a possibilidade de avaliação dos valores postos em uma sociedade. Tal fato acontece porque os textos literários guardam palavras e mundos tanto mais verdadeiros quanto mais imaginados, desafiando os discursos prontos da realidade, sobretudo quando se apresentam como verdades únicas e imutáveis. Também porque, na literatura, encontramos outros caminhos de vida a serem percorridos e possibilidades múltiplas de construir nossas identidades. Não bastasse essa ampliação de horizontes, o exercício de imaginação que a leitura de todo texto literário requer é uma das formas relevantes de o leitor assumir a posição de sujeito e só podemos exercer qualquer movimento crítico quando nos reconhecemos como sujeitos.

Por tudo isso, o exercício da leitura literária é imprescindível ao aluno do Ensino Fundamental. Todavia, a ausência de práticas significativas de ensino acaba comprometendo sua contribuição para uma melhor formação. Portanto, viabilizar a interlocução entre educação e literatura tem se tornado uma necessidade quando se intenciona ressignificar o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.

Paulino e Cosson (2009), acerca do tratamento dado à literatura na escola brasileira, apontam visões equivocadas que reduzem o trabalho literário à simples motivação de leitura e/ou análise sintática. Nos escassos momentos em que faz parte do trabalho em sala de aula, o texto literário fica distante das vivências dos alunos, descontextualizado de experiências significativas o que o torna inalcançável.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é possível averiguar que as experiências com gêneros literários são mais presentes. Nas rodas de leitura, pelos contos de fadas, pelas fábulas, entre outros, a Literatura é explorada com interpretações mais livres, sem intimidações durante e após a leitura. Isso prova a influência de concepções pedagógicas que, até hoje, valorizam ou banalizam o trabalho com o texto literário, pois, nesta etapa da escolarização, os gêneros literários são introduzidos desde as primeiras lições dos livros didáticos, enquanto nos anos finais do Ensino Fundamental quase não figuram nos livros de Língua Portuguesa. Esse problema se agrava quando os professores tomam o livro didático como principal recurso (às vezes, único) de trabalho no ensino de língua e, consequentemente, de ensino (ou não ensino) de literatura.

Seja por seu valor estético, social, político, cultural ou histórico, os PCNs de Língua Portuguesa reconhecem a necessidade da incorporação do trabalho com o texto literário às práticas diárias de sala de aula, conforme observamos a seguir:

> A questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do "prazer do texto" etc. Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (BRASIL, 1996, p. 36)

A interação entre educação, literatura e realidade possibilita condições para instigar a reflexão e ampliar os horizontes do conhecimento do aluno. O texto literário representa uma fonte inesgotável de expansão do universo de significados do aluno sobre o plano da realidade – seja o social, que inclui tanto a sociedade em geral, quanto o espaço particular de relações pessoais; e também sobre o plano interno, constituído por suas emoções subjetivas – e, por isso, deveria ocupar um lugar de destaque nas aulas de Língua Portuguesa visando à formação plena. Ela possui uma capacidade de ação transformadora, pois imprime no indivíduo a alteridade, proporcionando a vivência de novos sentimentos ao caminhar por mundos distintos do tempo e espaço em que vive.

Entretanto, há que se cuidar para que, no contexto escolar, a literatura deixe de se colocar como prática social que se desvincula da função de "construir e reconstruir a palavra que nos humaniza" e descaracteriza-a e transforma-a "em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização" (PAULINO; COSSON, 2009, p. 23).

Desse modo, o estético, o sensorial e o emocional devem estar na essência da proposta de trabalho, nas mediações e no emprego de estratégias diversificadas do professor de Língua Portuguesa. Qual poderia ser um caminho possível para isso? Conforme já descrevemos anteriormente, uma proposta pedagógica de intervenção pela leitura literária deveria envolver os alunos efetivamente e afetivamente por meio de atividades intertextuais e interdisciplinares que

possibilitassem vivências, discussões e reflexões acerca das questões sócio-políticas e culturais suscitadas pelo texto.

Logo, a literatura deve ser explorada como um instrumento motivador e desafiador, capaz de possibilitar ao aluno pensar politicamente o contexto em que vive. O texto literário é concebido como patrimônio cultural e o educando, nessa concepção, é parte de um contexto social e deve ter iniciativa para questionar, descobrir e compreender o mundo com a interação entre ele e o texto literário. Essas possibilidades passam pela prática docente e, como já dito, pela concepção que se tem de educação e de como o estudo da literatura nela está inserido.

A esse respeito, Soares (2001a) aponta o fato de que há uma tendência a se pensar que o problema que a leitura literária enfrenta, no atual contexto educativo brasileiro, tem relação direta com o fato de ser *escolarizada*, percebendo-se nisso uma avaliação depreciativa. Todavia, a autora afirma que "[...] é contraditória e até absurda a afirmação de que 'é preciso desescolarizar a literatura na escola' (como tornar não escolar algo que ocorre na escola, que se desenvolve na escola?)" (SOARES, 2001a, p. 25).

Enfim, o que a autora sugere e que por sinal corrobora nosso entendimento nesse trabalho de pesquisa, é que se faça a adequada escolarização da leitura literária, ou seja, que ela seja desenvolvida dentro da estrutura escolar, com todas as diretrizes brasileiras que regem tal estrutura, como carga horária, grade curricular, gradação de níveis, adequação de conteúdos, dentre outros, mas que, por outro lado, seja direcionada por princípios metodológicos que não excluam nem desvirtuem a essência literária, pautando-se em análises que ressaltem os procedimentos estéticos que norteiam cada obra e que levam ao desenvolvimento da sensibilidade.

4.2 Letramento literário: ressignificar a interação aluno – objeto de conhecimento

É imprescindível a necessidade de se abordar e refletir sobre a relação afetiva entre o aluno e seus objetos de conhecimento quando se pretende uma aprendizagem significativa.

Tomando o texto literário como objeto de conhecimento e tendo em vista que a literatura é arte, faz-se necessário observar que a leitura literária possui uma

função estética e que a relação sujeito-objeto (aluno-texto literário) é marcada pelo entrelaçamento dos aspectos cognitivos e afetivos.

Ou seja, a futura relação que se estabelece entre o aluno e o objeto do conhecimento, no caso o texto literário, não é somente cognitiva, mas também afetiva. Isso mostra a importância das práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor, pois as mesmas estarão mediando a relação que se estabelece entre o aluno e o objeto do conhecimento envolvido, o que poderá ou não garantir uma aprendizagem significativa. Vygotsky (1998) foi um dos teóricos que enfatizou a íntima relação entre afeto e cognição, superando a visão dualista de homem.

Esse tipo de relação, antes de tudo, requer a aproximação entre texto literário e aluno, o que não é algo fácil, considerando o distanciamento que impera entre eles na escola. Para muitos, a literatura é objeto de luxo, distante do contexto sociocultural, o que demonstra como é elitista pela classe dominante. A exclusão literária, embora seja real, sobretudo, nas práticas pedagógicas, é algo que parece não existir, talvez por ser muito sutil nos discursos dominantes. É um tipo de leitura silenciada por ser estratificada, o que legitima uma sociedade “não” leitora literária ou de leitores superficiais.

Tendo em vista essa perspectiva, redimensionar as práticas de leitura literária talvez deva implicar a promoção do letramento literário - uma discussão recente e que precisa ser efetivada na escola. Todavia, antes de nos atermos a esse tipo específico de letramento é importante considerar a definição do próprio termo “letramento”. Tomaremos, para esse fim, a definição dada por Soares (2006, p. 47) como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita e a leitura”.

Como existem diferentes práticas sociais que envolvem a leitura e escrita na sociedade, hoje, é possível considerar o termo “letramentos literários”, no plural. Existem, por exemplo, o letramento digital, o letramento informacional, o letramento visual, letramento financeiro, letramento midiático, o letramento literário, entre outros. É o que Rojo (2009) denomina de letramentos múltiplos.

Contudo, o letramento literário é diferente dos outros tipos de letramento porque a literatura como prática social ocupa um lugar diferenciado em relação à linguagem, ou seja, cabe à literatura “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2006b, p. 17). Além disso, o letramento feito

com textos literários conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma, uma forma especial de inserir o aluno no mundo da escrita. Por isso, requer da escola muito além da simples leitura dos gêneros literários, exige um processo sistematizado de ensino.

Por considerar tais características, o letramento literário pode ser definido como “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). Trata-se de uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço.

Portanto, sua importância se deve ao fato de que, em sua abordagem, o foco não é somente “a aquisição de habilidades de ler gêneros literários, mas o aprendizado da compreensão e da ressignificação desses textos, através da motivação de quem ensina e de quem aprende” (COSSON, 2007, p. 29). A educação literária, se redimensionada, ajudará o aluno a ser um leitor proficiente, dentro e fora do contexto escolar. Esse seria o uso social da literatura, negado, renegado, mal compreendido ou simplesmente ignorado.

Em outras palavras, segundo Soares (2006), o letramento literário seria visto, então, como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler texto em verso e prosa, mas dele se apropriar efetivamente por meio da experiência estética; saindo da condição de mero expectador para a de leitor literário.

Um aspecto importante a ser considerado é o erro que se comete ao associar a leitura literária apenas ao prazer, como se prazer ou desprazer pela leitura fosse uma questão de “gosto” e não fosse uma produção social e cultural. Acredita-se que ninguém nasça gostando ou não de ler; tendo prazer ou não pela leitura. “Os defensores do mero prazer, por vezes, são contraditórios, pois o único valor que atribuem à literatura é o reforço das habilidades linguísticas” (COSSON, 2007, p. 29).

Os alunos, muito embora, hoje, leiam outros gêneros em suportes como a internet, por exemplo, dificilmente leem textos literários. Isso é fato, e não o fazem porque não gostam, mas, provavelmente, devido às condições de interação leitor-texto que são, muitas vezes, bloqueadoras e pouco significativas. Se não nasceram leitores prontos, torná-los ou não dependerá da atmosfera leitora predominante em

seus contextos sociais, que, no caso, diz respeito principalmente à escola, à conduta do professor de Língua Portuguesa, portanto, à sala de aula.

Acreditamos não bastar apenas a leitura individual de uma obra literária. Na sala de aula, por intermédio do professor, é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos, individualmente. A razão disso é que, segundo Cosson (2007, p. 66), “[...] por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura”.

Por isso, sob o enfoque do letramento, não basta que o aluno “leia”, sem saber “como ler”. A competência leitora depende, em grande parte, do modo de ensinar e de aprender a leitura literária na escola.

4.2.1 Trabalhar sob o enfoque do letramento literário

Sendo assim, justifica-se um estudo como este e a proposta de um projeto de trabalho sob o enfoque do letramento literário que busque ressignificar a relação do aluno com seu objeto de conhecimento – o texto literário – como meio para desenvolver o senso estético e a sensibilidade na direção de uma educação mais humanizada e de melhor qualidade. Pretendemos, ao melhorar nossa prática docente, contribuir para um ensino significativo que ofereça uma formação plena ao aluno.

Nessa perspectiva, optamos por um trabalho pautado no letramento literário por ser, segundo Cosson (2006a, 2006b), fundamental no processo educativo se quisermos formar leitores que sejam capazes de experienciar toda força humanizadora da literatura e não apenas aprendam a “ler melhor”.

Ainda segundo o autor, a literatura só cumprirá seu papel humanizador quando não for mais distorcida pela escolarização; o que, infelizmente, acontece em nossas escolas, como já exposto anteriormente neste trabalho, tanto no Ensino Fundamental (presente nos livros didáticos em fragmentos de textos literários que são sucedidos de simples atividades de interpretação e, às vezes, produção de texto) como no Ensino Médio (tendo a literatura relegada à história da literatura brasileira, exigindo apenas a memorização de datas, autores e estilos, sem o uso e leitura do texto literário propriamente dito); evidenciando a falência do ensino da

literatura, exemplificada pelo fato mais simples: a ausência da leitura efetiva de textos literários nas escolas.

Outro ponto destacado por Cosson (2006a, 2006b) são os equívocos que surgem com relação à leitura literária, na sala de aula. Dentre eles, merecem destaque: a simples atividade de leitura considerada como toda a atividade escolar da leitura literária; pensar-se que os livros falam por si só aos leitores e que não necessitam de nenhuma intervenção; que o ato de ler é solitário e que não deve ser compartilhado, entre outros.

Embora sejam problemas percebidos em todos os níveis e etapas da formação escolar, para nós, são mais evidentes nas séries finais do Ensino Fundamental, o que justifica a escolha do público-alvo de nosso trabalho. Parece haver uma lacuna quanto ao trabalho com textos literários entre a fruição proporcionada durante a educação infantil e a obrigatoriedade no Ensino Médio. Ao perguntarmos para uma turma de nono ano (composta por cerca de trinta alunos) se gostavam de poesia, apenas duas alunas responderam afirmativamente. Quando questionados sobre o último livro de literatura que haviam lido, todos disseram não se lembrarem; ao insistirmos, os relatos obtidos revelaram lembranças apenas da infância.

Um aprendizado crítico, afirma Cosson (2006a, 2006b), não se faz sem um encontro pessoal com o texto como experiência estética. Por isso, a proposta de um trabalho que privilegie a experiência estética por meio de vivências oferecidas por diversas atividades interdisciplinares (que serão devidamente explicitadas adiante) a partir do texto literário. Espera-se que ultrapassem as paredes da sala de aula e os muros da escola à medida que forem compartilhadas na própria comunidade.

Dentre todas as linguagens, a leitura e a escrita são duas das maiores “armas” que a educação pode oferecer ao cidadão. São inúmeras as possibilidades que surgem quando o sujeito domina com autonomia os processos de leitura e escrita para uso na sociedade. É condição para seu empoderamento social, uma vez que é capaz de expressar-se com significado, coerência e competência. Dá-se o nome de letramento às práticas sociais da escrita que envolvem a capacidade e os conhecimentos, os processos de interação e as relações de poder relativas ao uso da escrita em contextos e meios determinados (STREET, 2003).

Segundo Duarte Júnior (2012, p. 362-367), ainda:

> [...] a construção da realidade passa pelo sistema linguístico empregado pela comunidade [...] O ser humano move-se, então, num mundo essencialmente simbólico, sendo os símbolos linguísticos os preponderantes e básicos na edificação deste mundo, na construção da realidade.

O mesmo autor chama a atenção para uma característica da sociedade atual:

> [...] é preciso perceber também o que anda ocorrendo com relação ao próprio uso da linguagem hoje no Brasil. É fato que a contemporaneidade está tomada pela imagem, numa profusão caótica e ininterrupta. O problema é ela vir substituindo a aprendizagem e o bom emprego da língua, dos signos verbais. Pois é com a linguagem que pensamos e nos comunicamos, desde as situações prosaicas do cotidiano até as conferências e debates em congressos científicos. É inevitável: o empobrecimento da linguagem diminui a capacidade cognitiva e reflexiva das pessoas. (DUARTE JÚNIOR, 2012, p. 362-367)

Dentre todos os letramentos possíveis, a prática literária vai além. Para Cosson (2006a, 2006b), faz com que incorporemos em nós identidades de outros sem renunciar a nossa própria; usando a linguagem para ser o outro, romper os limites do espaço e do tempo de nossa experiência e ainda sermos nós mesmos. Possibilitar além do saber estético, também o desenvolvimento do saber sensível. Isso justifica, sobretudo, nossa opção pelo texto literário como objeto de conhecimento no projeto de trabalho proposto.

Dispensando um olhar mais pragmático para os resultados esperados, a linguagem literária e suas manifestações poderão ser percebidas pelo aluno como fontes de legitimação de acordos e condutas sociais, e sua representação simbólica torna-se uma forma de expressão de sentidos, emoções e experiências do ser humano na vida social.

Além disso, o jovem poderá aprender a respeitar e preservar as manifestações da linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização e usufruir do patrimônio cultural nacional e regional, com as suas diferentes visões de mundo e da vasta produção literária.

Colomer (2007) discorre sobre a importância do letramento literário, pois este não só ajudaria o aluno a aprender a interpretar apenas textos em português, ou somente textos literários, mas ajudaria o aluno a se tornar um ser crítico, um leitor capaz de distinguir seus próprios interesses e gostos, a enfrentar a diversidade social e cultural em suas vidas, muito além dos textos. Sobre isso a autora reitera

“não se ensina literatura para que todos os cidadãos sejam escritores, mas para que nenhum seja escravo” (COLOMER, 2007, p. 35).

Diante disso, justifica-se o desejo de formar uma comunidade de leitores que vá além da sala de aula e da escola, dotada de um saber estético e de sensibilidade. Comunidade economicamente carente, sem acesso aos bens culturais e com muitos membros pouco ou nada escolarizados.

Utopia? Como resposta, fazemos nossas as palavras de Paulo Freire (2000, p. 33):

> Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.

Simplesmente uma intenção... Dar o primeiro passo ao encontro de uma educação mais humanizada e em direção a uma escola que possibilite o desenvolvimento dos sujeitos como cidadãos.

4.3 A literatura está em crise?

Um discurso social muito comum é o de que hoje não se lê como antes e que é impossível ensinar literatura a um leitor que tem acesso a variados produtos que satisfazem sua necessidade de ficção como o cinema, a telenovela, as mensagens que circulam pela internet, entre outros.

Logo, apregoa-se que a literatura está em crise, restrita a uma minoria que prefere leituras de entretenimento mais leves sem ter contato com os clássicos, com o cânone, tidos como verdadeiros responsáveis pela formação humana. Todavia, a tradição de se impor esse tipo de leitura permanece, levando até mesmo os professores de português a cobrarem a leitura de uma obra que eles mesmos não leram ou que conheceram apenas superficialmente e não como um produto estético.

Essa situação acarreta o desinteresse dos alunos e, muitas vezes, causa até sua aversão em relação ao texto literário, haja vista que quando acatam a imposição de ler, o fazem para uma avaliação posterior. Dessa forma, essa leitura dificilmente despertará o verdadeiro interesse pela literatura como experiência estética, capaz de

ampliar seu universo afetivo e intelectual e influenciá-lo na compreensão de si e do universo em que vive.

Contudo, Antunes (2015, p. 4) faz uma advertência em relação a esse contexto:

> Em primeiro lugar, é necessário desmitificar a literatura e a sua influência sobre os homens antes da massificação dos recursos tecnológicos que se observa na contemporaneidade. A grande literatura, entendida como os clássicos épicos e dramáticos, e mesmo a poesia e o romance modernos nunca foram lidos amplamente. Até porque as oportunidades nunca foram iguais para todos. Nem todos eram alfabetizados e muito menos iniciados na cultura clássica, de maneira a poder saborear autores como Homero, Dante, Shakespeare, Balzac, Machado de Assis.

Para esse autor, a literatura sempre esteve em crise, porque ao longo do tempo foi adquirindo novas formas e funções e, ainda continua a ser produzida e consumida em suas diferentes modalidades, adaptando-se às novas condições que vão sendo criadas na sociedade.

Ao discorrer sobre o ensino da literatura, faz uso da mesma perspectiva, além de contextualizar a crise num âmbito maior, que envolve a escola como instituição "defasada em relação à atualidade", pela demora em incorporar as mudanças e inovações sociais. Logo, com a literatura ocorre o mesmo, uma grande dificuldade para se alinhar os métodos didáticos tradicionais às práticas sociais da criança e do jovem.

> É preciso discutir o papel da escola na formação do leitor, observando se ainda lhe cabe formar o leitor literário e quais seriam as condições do professor de literatura para desenvolver essa tarefa. Trata-se, em última instância, de se discutir a formação institucional do leitor literário. (ANTUNES, 2015, p. 5)

Concordamos com o autor quanto à importância histórica da escola na difusão da literatura e na formação do leitor literário e concordamos, também, que essa situação vem se alterando à medida que exige esforços de professores e de instituições para manter a disciplina no currículo escolar. Antunes aponta, a seguir, algumas tendências recorrentes no ensino da literatura:

> De um lado, há tentativas de instrumentalizá-la, isto é, de usá-la para outras finalidades, como o ensino da História, da cultura; de outro lado, de vinculá-la a outras formas de arte e conhecimento, como o teatro, a música, o cinema. A consequência mais danosa dessas iniciativas talvez seja a de se

> dar pouca importância à linguagem literária. Isto quando não se nega completamente a possibilidade de o texto trazer inscrita sua natureza estética. Assim, cabe perguntar: a literatura enquanto objeto estético está deixando de ter importância para a formação dos alunos? Se, de fato, a escola é ainda um local privilegiado para a criação e a manutenção do leitor, desprezar essa crise no ensino literário poderá ser decisivo para o enfraquecimento da literatura como instituição, como prática que alimenta o sistema literário não apenas com obras de entretenimento, mas principalmente com a produção mais exigente e as obras que compõem o cânone nacional e universal. (ANTUNES, 2015, p. 6)

Todavia, a crise da literatura chama a atenção para o problema, instigando a busca por novas estratégias para sua fruição, já que do ponto de vista teórico, o valor da literatura como experiência estética e formadora é indiscutível. O autor cita Candido para sustentar tal afirmação:

> No âmbito brasileiro, Antonio Candido vem, desde os anos 1970, chamando a atenção para o poder humanizador da literatura. Em ensaio já clássico, diz que a literatura “exprime o homem e depois atua na própria formação do homem” (2002, p.80). Em artigo publicado posteriormente, retoma e aprofunda essas reflexões, afirmando que “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (1995, p. 249). Entende que “a função da literatura está ligada à complexidade de sua natureza” e que ela atua sobre o leitor principalmente por causa de sua elaboração formal. A “maneira pela qual a mensagem é construída [...] é o aspecto, senão mais importante, com certeza crucial, porque é o que decide se uma comunicação é literária ou não” (p. 245). (ANTUNES, 2015, p. 6-7)

Todavia, o modo como a escola conduz o ensino da literatura tem recebido muitas críticas: proporciona o estudo das teorias literárias e não da obra em si. Por um lado, justifica-se o ensino da literatura por meio de seu aspecto formador, mas, por outro, é evidente a dificuldade de torná-la significativa ao aluno na escola, o que permite atribuir aos docentes a incumbência de equacionar essa questão.

Entretanto, vivemos um momento em que a formação do próprio professor é precária, em que os cursos de licenciatura são pouco procurados e as próprias ciências humanas são desvalorizadas em detrimento das demais áreas do conhecimento que recebem investimentos e agregam prestígio social às suas respectivas profissões. É, então, compreensível que os jovens que vão para a universidade procurem ingressar em cursos que os capacitem para atuar nas áreas mais promissoras do ponto de vista econômico, até porque ninguém escolhe, de saída, uma profissão inferior do ponto de vista salarial. Antunes (2015, p. 9) traça, abaixo, um panorama a respeito da formação do professor no Brasil:

> Em suma, se a situação das licenciaturas como um todo já é grave, torna-se insustentável na área das humanidades, em que a leitura e o espírito crítico são ferramentas essenciais de trabalho. E, nessa área, o trabalho competente e entusiasmado com a escrita, a leitura e a literatura é indispensável. Para tomar um exemplo expressivo, basta lembrar os diversos programas de incentivo à leitura desenvolvidos nos mais variados níveis educacionais e mesmo fora da instituição escolar. Cientes da importância da leitura para a formação do cidadão, governos e organizações sociais lançam programas de distribuição de livros nas escolas que, graças a grandes investimentos, logram colocar nas bibliotecas e nas mãos dos alunos uma grande variedade de títulos. Mas quem vai mediar a leitura desses livros? Isto é, quem vai estimular e ensinar os alunos a aproveitar esse material? É, em geral, um professor despreparado, que precisaria, ele próprio, aprender a ler com gosto e competência, pois ele não pôde dispor dessa formação.

Não basta fazer chegar o livro ao aluno, essa é a tese defendida por esse pesquisador. Na sua opinião, e concordamos com ela, é preciso uma estrutura capaz de tornar esse acesso mais eficiente para a formação do verdadeiro leitor, aquele que lê, compreende e age em função da leitura. O maior contingente de professores da rede pública básica de ensino tem a formação proveniente de instituição privada, já que a minoria de professores é formada nas instituições públicas de ensino superior. Seja como for, é “preciso refletir sobre a maneira de se conduzirem as práticas de leitura em sala de aula para salvar a literatura de seu desaparecimento iminente enquanto disciplina” (ANTUNES, 2015, p. 10).

Nesse sentido, para apontar um caminho para a superação da situação descrita anteriormente, é preciso considerar que a comunicação literária se dá por meio do esquema autor-livro-leitor, inserido em um contexto histórico, social e econômico. Passa pela intencionalidade do escritor, as condições de difusão da obra e a aceitabilidade por parte do leitor.

Contudo, quando pensamos na leitura literária na escola, o professor passa a ser mais um elemento desse esquema exercendo a função de mediador dessa leitura. Para o autor, também é importante observar que a escola institucionaliza as leituras que socialmente circulam com maior liberdade e, dessa forma, afastam o aluno.

Também destaca aspectos históricos relativos à crítica literária, importantes para compreendermos o ensino da literatura, hoje, apontando três tipos históricos de abordagem crítica da obra literária. Um deles, baseia-se no autor, no estudo biográfico e histórico de sua produção; esse seria o método historicista, pautado no

estudo diacrônico da literatura. O outro seria baseado no estudo estrutural e autônomo da obra, correspondendo ao método estruturalista. Finalmente, a crítica mais recente considera o leitor como ponto de referência e se preocupa com a recepção do texto literário. Essa teoria tem chagado às salas de aula, apenas, recentemente e concorrem com as outras teorias historicamente privilegiadas nas práticas docentes.

Neide Rezende (2013, p. 101), usando como fonte relatórios de estágio produzidos por seus alunos a partir de 2000, aponta que ainda prevalece nas escolas o ensino centrado no autor:

> A história da literatura centrada no nacionalismo literário ainda é de longe a perspectiva dominante no ensino de literatura, desdobrando-se em sequência temporal numa lista de autores e obras do Cânone português e brasileiro e suas respectivas características formais e ideológicas.

Antunes (2015) afirma que o fato de se colocar a leitura e não mais o texto no centro do processo de estudo traz várias vantagens, pois coloca a interpretação do texto como objetivo e, portanto, o leitor como protagonista do processo. Cita Luperini para defender a ideia de que com o deslocamento da ênfase para o leitor, ou para a recepção, verifica-se uma série de implicações didáticas semelhantes às requisitadas nas formulações de Todorov: se no centro da didática não se coloca mais somente o texto, mas “a relação viva que a classe estabelece com ele, devem ser consideradas fundamentais as perguntas de sentido que a classe faz para a obra” (LUPERINI, 2000, p. 47).

Segundo Antunes (2015), os alunos terão um momento importante da **experiência** de leitura com a ênfase no leitor, e, consequentemente farão uma abordagem mais completa do texto. Dessa forma, o professor dificilmente poderá permanecer alheio ao processo e deverá inserir-se no esquema de comunicação.

> Ainda que se coloque de início na perspectiva do autor, buscando compreender suas motivações pessoais para escrever e o contexto social e histórico em que o fez, e posteriormente se aposse do texto como leitor prévio, no terceiro momento deverá assumir efetivamente o papel de mediador e favorecer o encontro do aluno com a obra literária. (ANTUNES, 2015, p. 12)

Compartilhamos com o autor a visão apresentada sobre a função do professor nesse processo de ensino da literatura. Acreditamos que a interação com

os alunos realmente seria mais profícua e as análises contextuais prévias serviriam apenas de base para o estudo do texto. O papel do docente seria o de esclarecer a construção textual, contribuindo discretamente com as atribuições de sentido provenientes dos alunos. Todavia, muito embora seja um primeiro leitor, deve tomar o cuidado de não “impor” aos alunos uma visão pessoal e conclusiva da obra, e, sim, acompanhar o processo criativo da turma na geração de sentido. O autor denomina esse processo como uma “experiência literária” plena. E essa experiência só é possível se a força da linguagem for explorada.

Antunes (2015) toma a visão da escritora e ensaísta brasileira Zulmira Ribeiro Tavares, expressa em entrevista a Rocco (1992), para discorrer a respeito do que seria essa “experiência” e o que sua ausência acarreta no ensino da literatura:

> O objeto do ensino literário para ser constituído diante do educando precisar da sua participação ativa. Posso facilmente captar o interesse de uma classe e fazê-la perceber a real natureza de uma experimentação x, dissecando, por exemplo, uma cobaia, mesmo para aqueles alunos sem particular aptidão para ciências biológicas. Mas não posso dar a real medida do que implica analisar ou dissecar um texto literário, sem a participação prévia do aluno neste texto por meio da experiência literária. Naturalmente o professor oferece vias de acesso ao texto; ainda assim estas não recriam a experiência literária. A sugestão que eu faria a respeito seria a de proporcionar condições para esta experiência. (ROCCO, 1992, p. 220 apud ANTUNES, 2015, p. 13)

Segundo a escritora, somente essa **experiência** permite o “‘amplo e contínuo exercício da linguagem’ (ROCCO, 1992, p. 232) como forma de se acrescentar algo aos exames quantificados, indo além da memorização e respondendo a essa memorização com uma produção própria” (ANTUNES, 2015, p. 13). Isso significa levar o aluno a aprender no texto sua organização de linguagem, o que é próprio da literatura e, na sua fruição, poder vivenciar algo próximo do que seria a experiência da criação literária. Elaborar o sentido da obra passa a ser uma experiência criativa, próxima da própria produção do texto.

Para o autor, não se trata de transformar as aulas de literatura em aulas de criação literária, mas sim de instituir práticas que permitam aos alunos **experimentar** mais diretamente o potencial da linguagem literária. Seria como um procedimento adotado para a experimentação da textura dos materiais, da tonalidade das cores e da variedade das notas musicais em um curso de educação artística.

Mesmo que a literatura não seja um produto de consumo universal, ainda não perdeu seu poder libertador e humanizador. Logo, para convencer um jovem de que vale a pena ler uma obra, é preciso proporcionar-lhe experiências que valorizam a literatura como construção, enquanto produto estético, única via para a verdadeira formação do leitor.

De acordo com o autor, nem a organização escolar nem o professor estão preparados para adotar essa prática didática, o que exigiria uma melhor formação do docente para o ensino da literatura. Falta, talvez, coragem para se repensar a natureza dos cursos de Letras. Trata-se, em suma, de formar os formadores não apenas nos conteúdos específicos, mas principalmente na maneira de vivenciarem esses conteúdos com seus futuros alunos.

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

É possível que muitos caminhos e olhares possam contribuir com o tema proposto. Fica evidente a relevância e necessidade de aprofundamentos sobre o tema para que o ensino de Literatura adquira um novo significado, por meio de estratégias didático-pedagógicas que promovam o letramento literário e o desenvolvimento do saber estético e da sensibilidade. Daí a importância de se pensar em metodologias que ensinem o aluno a ler o texto literário, intercalando momentos em que o docente atua como mediador, outros em que a leitura e discussão possam ser realizadas em grupos e outras que respeitem o contato solitário do leitor com o texto, que preparem esse leitor para compreender os diversos recursos empregados na construção desse texto e, também, que lhe permita o aumento gradativo de uma visão crítica sobre o que é lido.

Além disso, acreditamos que essas estratégias possam se dar por meio de atividades que proporcionem ao aluno experiências significativas, que o levem a vivenciar o texto, de diferentes formas e utilizando distintos meios, inclusive, ultrapassando os muros da escola. Pretende-se que no contato com a emoção do outro frente ao texto literário, o aluno possa vivenciá-lo de outra forma e também sensibilizar-se com ele.

Partindo dessas premissas, propomos uma estratégia didático-pedagógica que explora o texto literário como gênero textual adequado ao desenvolvimento da aprendizagem significativa geradora de fluência linguística, criticidade, apreciação

estética e sensibilidade. Nada melhor do que o texto literário associado a outras manifestações artísticas como as artes plásticas, a música e o teatro para proporcionar a experiência estética de aprendizado ao aluno, estimulando sua sensibilidade e fazendo-o conhecer a diversidade cultural, linguística e artística da produção literária brasileira.

Ao propor um trabalho com esse gênero textual, esperamos obter como vantagens: a) possibilidade de se lidar com um universo textual pouco explorado, propiciando assim a condução didático-pedagógica na linha da aprendizagem significativa; b) possibilitar uma abordagem interdisciplinar entre Língua Portuguesa, Geografia e Artes; c) oportunidade para a discussão das diferenças culturais a partir dos usos linguísticos documentados privilegiando a relação com o contexto local do aluno; d) colocar em discussão um tema muito importante: “processos migratórios” de ontem e de hoje; e) oportunidade de usar a estética da sensibilidade como princípio norteador do trabalho.

Logo, a proposta da utilização da literatura como texto-objeto a ser explorado nas aulas de português intenta trazer para a sala de aula o poder inebriante e de elevação espiritual propiciado pelo texto literário. Trata-se de uma tomada estratégica do objeto artístico como “isca” para a atenção do estudante, na condição de aprendiz da língua em sua variedade.

Diante desse contexto, também é possível abarcar os objetivos dos PCNs para a Língua Portuguesa (BRASIL, 2000, p. 24), no eixo da contextualização sociocultural:

> a) considerar a linguagem e suas manifestações como fontes de legitimação de acordos e condutas sociais, e sua representação simbólica como forma de expressão de sentidos, emoções e experiências do ser humano na vida social; b) respeitar e preservar as manifestações da linguagem, utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização; usufruir do patrimônio nacional e regional, com as suas diferentes visões de mundo; e construir categorias de diferenciação, apreciação e criação.

5.1 O projeto gincana da leitura literária

A intenção de desenvolver um trabalho com textos literários de forma diferenciada das metodologias de ensino tradicionais é antiga. Parte da frustração e incômodo de conviver todos os dias com um grande número de alunos que se

negam a ler, independentemente do gênero, mas que diante de um texto literário chegam a demonstrar aversão.

Decorre também da percepção de que os jovens estão cada vez mais embrutecidos quanto ao desenvolvimento de um saber sensível e estético, mas ávidos por aulas mais dinâmicas e aprazíveis. O olhar crítico sobre o currículo e o atual sistema de ensino que impõem determinados conteúdos em detrimento de outros também motivou a busca por novas estratégias de ensino que melhorassem nossa prática docente. Sem falar do descaso com que o ensino da literatura é tratado nos anos finais do ensino fundamental quando se observa a maioria dos materiais didáticos e as grades curriculares, além da forma equivocada com que é tratado comumente no Ensino Médio.

Todavia, foi por acreditar na capacidade de humanização do texto literário e na possiblidade de se desenvolver um saber estético e sensível por meio dele, que o projeto Gincana da Leitura Literária foi se constituindo como uma prática pedagógica possível. Acreditamos que proporcionar “experiências” estéticas significativas seja um provável caminho a ser percorrido nesse sentido. Para legitimar esse posicionamento, embora possamos retomar considerações sobre o ensino da literatura a partir de diversos autores, consideramos especialmente relevante a proposta sobre “experiência” por Larrosa (2002).

Segundo a visão desse autor, quando ler João Cabral de Melo Neto, o importante, desde o ponto de vista da experiência, não é nem o que o autor sente, nem o que o aluno possa sentir lendo-o, mas o modo no qual, em relação com os sentimentos de João Cabral, o aluno possa formar ou transformar seus próprios sentimentos. O importante, desde o ponto de vista da experiência, é como a leitura de Morte e Vida Severina pode contribuir para que o aluno possa sentir o que ainda não sabe sentir, ou o que ainda não pode sentir, ou o que ainda não quer sentir. O importante, desde o ponto de vista da experiência, é que essa leitura pode ajudá-lo a formar ou transformar sua própria sensibilidade, a sentir por si mesmo, com sua própria sensibilidade, com seus próprios sentimentos.

Depois de muito refletir sobre o princípio da estética da sensibilidade no ensino da literatura, chegamos ao letramento literário e ao conceito de experiência como possíveis meios para desenvolver os saberes estético e sensível dos alunos. Todavia, ainda nos instigava não saber como fazer essa proposta se efetivar. Logo, seria preciso pensar em uma possível *sintaxe* de construção da estética da

sensibilidade, ou seja, **em demonstrar como, possivelmente, se constroem as relações que interligam os constituintes do processo de desenvolvimento desse princípio educacional.**

Foi pensando em demonstrar essa possível sintaxe de construção da estética da sensibilidade que desenvolvemos nossa proposta de intervenção pedagógica – o projeto Gincana da Leitura Literária. Sendo assim, todas as etapas do projeto e todas as atividades propostas são coerentes com tal objetivo.

Em um primeiro momento, ao pensarmos em como faríamos para possibilitar a vivência dessas “experiências” estéticas, ocorreu-nos um primeiro desafio: como fazer os alunos aceitarem ou quererem um primeiro contato com a obra literária?

Posteriormente, como fazê-los interagir de forma profícua com o texto? Como envolvê-los? E enfim, como fazer com que os conhecimentos sensível e estético, de fato, fossem oportunizados? Conduzir os alunos à leitura de uma obra, ao nosso ver, hoje, não é uma prática didática fácil; impedir que eles saiam ilesos após a leitura é, de fato, muito desafiador.

Enfim, após muito refletir e considerando todas as experiências já realizadas, anteriormente, com o ensino da literatura, elaboramos o projeto Gincana da Leitura Literária que propõe sequências didáticas organizadas em torno de determinadas obras literárias.

O projeto foi pensado de modo que possa se estender por todo ano letivo, mas que também possa ser executado em um semestre, ou ainda, em apenas um bimestre. Sua organização possibilita tal flexibilidade, pois somos conscientes das diferentes realidades e contextos em que as escolas estão inseridas, além da heterogeneidade das turmas de uma mesma escola. Portanto, considerando as possibilidades e dificuldades de cada instituição e de cada turma envolvida, o projeto poderá se estender ou se limitar em relação a sua duração.

Em nossa proposta, consideramos alguns aspectos que julgamos importantes para sua efetivação, tais como o contexto no qual o aluno está inserido, questões sociais atuais relevantes e a contribuição de outras disciplinas, como, por exemplo, geografia e artes.

Contudo, considera-se como principal diferencial do projeto a possibilidade de o aluno vivenciar experiências estéticas significativas a partir de sua interação com a obra. Interação, essa, que se dará não só por meio das estratégias de leitura

propostas, mas também, por meio de transposições para suportes textuais e manifestações artísticas diferentes, realizadas após a leitura, considerando a percepção pessoal e o potencial criativo de cada jovem.

Cada aspecto relacionado à obra, como autor e seu estilo individual, contexto de produção, espaço, enredo, gênero, relações intertextuais, caracterização física e psicológica das personagens, relação com o contexto social atual, entre outros, será explorado com maior atenção e profundidade por determinado grupo de alunos, que, posteriormente, fará a transposição da percepção de tal aspecto e a apresentará para os demais grupos. É importante esclarecer que a estética da linguagem e seu processo de construção serão explorados por todos os alunos por meio da mediação do professor de língua portuguesa.

Segundo Antunes (2015), com a ênfase no aluno, o docente dificilmente poderá permanecer alheio ao processo de leitura do texto literário e deverá inserir-se no esquema de comunicação, como descreve na sequência:

> Ainda que se coloque de início na perspectiva do autor, buscando compreender suas motivações pessoais para escrever e o contexto social e histórico em que o fez, e posteriormente se aposse do texto como leitor prévio, no terceiro momento deverá assumir efetivamente o papel de mediador e favorecer o encontro do aluno com a obra literária. Essa condição o levaria a interagir com os alunos, de modo que o conjunto de informações referenciais e a análise prévia do texto serviriam de base para o diálogo na sala de aula. Sua principal função, nesse processo, seria iluminar a obra no detalhe de sua construção textual, participando discretamente da busca do sentido empreendida fundamentalmente pelos alunos. (ANTUNES, 2015, p. 12)

A intenção é que ocorra uma interação profícua entre aluno e seu objeto de conhecimento – a obra literária selecionada; isso implica observar a linguagem como arte e reconhecer o poder da literatura no próprio texto. Acreditamos que a estratégia proposta possa facilitar tal objetivo.

Procedendo dessa forma, o professor age como leitor mais experiente, tornando-se ele próprio o primeiro leitor do texto, sem que isso o leve a impor sua leitura aos alunos. Se por meio de sua condução os alunos se tornarem leitores capazes de interpretar, ele poderá tornar-se um misto de autor/leitor que, em vez de transmitir uma leitura conclusiva do livro, acompanhará o processo verdadeiramente criativo de geração de sentido. Concordamos com o autor no sentido de que um ingrediente fundamental dessa operação é a experiência literária plena que se deve

proporcionar aos alunos. Somente explorando a força da própria linguagem é possível percorrer o texto literário e desvendar seus mistérios.

Consideramos vários métodos de ensino da Literatura. Alguns remetem à atuação de nossos professores de infância e adolescência, outros foram aprendidos com nossos professores na universidade e ainda existem aqueles que aprendemos a desenvolver diante das necessidades e desafios no exercício de nossa profissão.

Acreditamos que, certamente, aprofundar a compreensão dos principais aspectos que envolvem a leitura (bases contextuais, construção da linguagem, temática, entre outros) de maneira concomitante ou subsequente é possível e, aliás, ainda bastante comum na prática docente tradicional no ensino da literatura. Entretanto, acreditamos que tal método torna as aulas cansativas e, provavelmente, dificulta a compreensão e o envolvimento do aluno, impedindo-o de chegar ao cerne da obra a ponto de realmente sensibilizar-se.

Concordamos com a concepção de metodologia de ensino e didática defendida por Silva (1988) e expressa a seguir:

> Concebo a metodologia de ensino e a didática como campos abertos, dinamizados pela imaginação criadora, sensibilidade e perspicácia do professor. O conhecimento e o estudo de metodologias já sistematizadas tecnicamente podem, sem dúvida, colaborar na orientação pedagógica da leitura, mas não devem ser tomadas como prescrições dogmáticas, deterministas e fechadas – isto porque não são as crianças que devem se adequar aos métodos, mas os métodos se adequarem às necessidades reais das crianças. Dessa forma, se os professores guardarem em mente que, no transcorrer do programa de leitura, os leitores devem ser conduzidos à constatação, reflexão e transformação dos significados, a partir de temas específicos e bem sequenciados, ele será capaz de criar situações e procedimentos que viabilizem o estudo dos referenciais relacionados com os temas. (SILVA, 1988, p. 67)

No primeiro momento, o aluno tomaria contato com o livro na íntegra, já que sua leitura seria efetivada por meio de diferentes estratégias, que serão posteriormente descritas, nesta sessão, as quais denominamos Oficinas de Leitura ou Cafés Literários. No segundo momento, teria tempo e condições para refletir sobre um aspecto da obra de cada vez, podendo aprofundar sua compreensão a respeito dele. Teria liberdade e espaço para explorar sua criatividade e, consequentemente, seu potencial de criação. Seria uma oportunidade para demonstrar suas habilidades ou talentos para outros colegas e para sua comunidade. Perceberia a função social da literatura e sua capacidade de

emocionar, de sensibilizar as pessoas, sentiria seu valor estético, já que teria a inestimável oportunidade de observar a reação e emoção de outras pessoas ao tomarem contato com a obra. Seria sua contribuição, seu fazer, que provocaria e modificaria o outro, seria o compartilhar de um saber adquirido. Fazemos nossas as palavras de Antunes (2015, p. 16) quando defende que a literatura ajuda a compreender a vida e a sociedade:

> Afinal, a língua é a base para todas as disciplinas e para a vida social. E a literatura, enquanto prática estética que proporcionasse a permanente constituição de sentido, contribuiria para a compreensão da vida e da sociedade. A transformação da sala de aula em "comunidade hermenêutica" poderia representar, em última instância, uma oportunidade democrática e produtiva tanto para os alunos como para o professor, que de forma verdadeira também aprenderia a fruir literatura no processo de ensiná-la.

Ao final das apresentações e exposição dos trabalhos de cada grupo, a visão geral e aprofundada da obra poderá ser concluída. Espera-se que a leitura e compreensão superficiais, tão comuns na sala de aula, quando se quer acontecem, possam ser ultrapassadas. O cerne da obra seria alcançado e só assim os saberes estético e sensível poderiam ser desenvolvidos. As pessoas não sairiam ilesas dessa experiência e, certamente, por serem tocadas, seriam mais humanizadas. O letramento literário seria possível. Essa é, enfim, a proposta: fazer acontecer a *Experiência* evidenciada por Larrosa (2002).

Além de uma prática que consiste, basicamente, na compreensão de textos, concebemos a leitura como uma experiência. Uma experiência de linguagem, uma experiência de pensamento, e também uma experiência sensível, emocional, uma experiência em que está em jogo nossa sensibilidade, isso que chamamos "sentimentos".

Diante de todas as reflexões expostas aqui, cabe ainda questionar: Mas por que uma gincana como metodologia de ensino da literatura? A ideia da competição entre grupos de uma mesma turma ou entre turmas diferentes pode trazer inúmeros benefícios, como por exemplo: estimular o interesse dos alunos que seriam instigados a fazer da melhor maneira possível cada trabalho, já que estariam sendo desafiados por uma competição; agregar dinamicidade ao projeto, além, do que, facilitaria o compartilhamento de saberes e desenvolveria o senso estético para apreciação coletiva das produções.

O tradicional método de avaliação que se dá no formato de prova escrita composta por perguntas que exigem uma visão superficial da obra, estruturalista apenas, seria substituída pela gincana proposta. O projeto possibilita a efetivação de um tipo de avaliação que foge aos moldes tradicionais, considerados pouco eficazes. Para avaliar, seria possível observar todo o processo de interação entre o aluno e a obra, desde a leitura, a atribuição de sentidos ao texto, além do resultado final que revelaria o potencial criativo do aluno para além da leitura. Seria mais democrática porque não se encerraria exclusivamente com o parecer do professor, esse seria apenas um dos observadores das produções. A avaliação, em primeiro lugar, seria contínua e, ao final, se daria com a participação de todos os envolvidos no processo de ensino da literatura.

Nesse sentido, o projeto Gincana da Leitura Literária mostra-se como uma alternativa didática diferenciada, teórica e metodologicamente fundamentada nos princípios e conceitos sobre os quais até aqui discorremos, que certamente complementará o currículo dos anos finais do Ensino Fundamental na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias possibilitando ao aluno a leitura de obras da Literatura clássica, as quais terão alguns aspectos transpostos para gêneros textuais diversificados.

Os desafios apresentados a cada etapa serão realizados em grupos e englobarão tanto gêneros textuais orais, quanto escritos e possibilitarão a expressão dos alunos por meio de diferentes linguagens artísticas como a do teatro e das artes plásticas, bem como, do uso de diferentes suportes, tais como, as tiras e jornais, por exemplo, favorecidos pelo trabalho interdisciplinar – Língua Portuguesa, Geografia e Arte. Logo, faz-se necessário um número suficiente de paradidáticos (xerocopiados ou não) disponíveis aos alunos para que o projeto seja realizado com sucesso, bem como a viabilização de um passeio cultural como recompensa pelo empenho dos participantes; seria mais uma oportunidade de acesso a outros bens culturais.

Acreditamos ser essa, uma possível *sintaxe* de construção da estética da sensibilidade. Para além desse seu objetivo maior, as contribuições do projeto são inúmeras, realmente busca possibilitar ao aluno a ampliação ou aprofundamento da competência leitora, da consciência da necessidade de conhecer e realizar leituras literárias e da capacidade de comunicação, tanto na modalidade oral, quanto na escrita. O uso adequado da oralidade em diferentes contextos, a habilidade em produzir textos escritos, além de reconhecer as especificidades dos gêneros, a

expressão em diferentes linguagens e, principalmente, a socialização entre os alunos do Ensino Fundamental com trocas de experiências sobre as leituras realizadas, enfim, as ações convergem para a ampliação do repertório cultural de cada participante e seu domínio sobre a língua materna, além, obviamente, do desenvolvimento do saber estético e sensível.

A Gincana da Leitura Literária ocorrerá entre equipes formadas por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, será coordenada pelos professores de Língua Portuguesa, com apoio dos docentes das disciplinas de Arte e Geografia. Cada equipe será organizada mediante sorteio em classe (há outros meios para organização das equipes e cabe ao professor considerar as especificidades de cada turma para definir o mais adequado).

Cada equipe elegerá um aluno representante e escolherá um nome que lhe represente na disputa. Em seguida, após as oficinas de leitura ou cafés literários terem sido realizados, as equipes terão de pôr em prática algumas tarefas previamente determinadas e orientadas pelo professor, aqui nomeadas: representando... (dramatização do clímax, capítulo ou cena da obra: ênfase na oralidade, na reprodução da variedade linguística predominante); desfilando... (desfile das personagens protagonistas e antagonistas caracterizadas com ênfase na descrição psicológica); entrevistando... (entrevista com o autor do livro com o intuito de contextualizar historicamente a obra, levantar aspectos relacionados à sua biografia, ao gênero literário em questão, ao estilo individual, às motivações para criação do livro e seus objetivos); reciclando... (maquete de sucata reproduzindo os principais cenários com ênfase na reprodução da cor local); recriando... (produção de história em quadrinhos adaptando o enredo do clássico lido com ênfase na sucessão de acontecimentos); noticiando... (montagem de um jornal – duas páginas – que retrate os aspectos sociais, políticos, históricos e culturais presentes na obra, em gêneros típicos do suporte impresso, inclusive com opinião expressa em artigo e editorial); dialogando com o mundo... (construção de um painel com referências a outras manifestações artísticas que mantenham alguma relação discursiva ou intertextual; levantamento de aspectos da realidade atual possíveis de serem relacionados); revelando... (apresentação do cerne da obra a partir do título; painel elucidativo construído com pinturas e trechos do texto lido e suas respectivas análises para chegar ao ponto principal: definir a mensagem que o livro deixou).

A preparação e os ensaios para o cumprimento das tarefas serão realizados pelas equipes em períodos diversos aos de aula e caberá aos professores de língua portuguesa orientarem os alunos e organizarem as apresentações que ocorrerão em datas pré-estabelecidas. As leituras e apresentações poderão ser bimestrais, semestrais ou, ainda, anuais (a critério dos professores de língua portuguesa responsáveis pelo projeto) e os alunos contarão com o apoio dos professores de Artes e Geografia. É muito importante enfatizar, aqui, que conduzir o projeto de forma interdisciplinar ficará muito a critério dos professores de Artes e Geografia, que poderão aproveitar a temática ou as atividades de transposição para aprofundamentos em sua própria disciplina. Da parte dos docentes de língua portuguesa, caberá o convite, a apresentação da proposta e a orientação a respeito dos possíveis meios pelos quais os colegas poderiam contribuir.

As apresentações finais serão avaliadas por meio de critérios claramente definidos e pré-estabelecidos entre os professores e os alunos. Para a avaliação e pontuação das equipes, outros docentes e funcionários da unidade escolar deverão ser convidados a auxiliar.

Ao final da gincana, vencerá a equipe que mais tiver pontuado, podendo receber um prêmio simbólico da escola (a ser determinado de acordo com cada realidade e possibilidade da instituição). Contudo, seria um grande incentivo se todos os alunos pudessem ser contemplados com um passeio cultural pela participação e empenho, já que o objetivo do projeto não é meramente a disputa em si, mas utilizá-la como incentivo para que o aluno mergulhe na leitura das obras e demonstre sua compreensão através das atividades a serem realizadas, principalmente pelas socializações, para que, dessa forma, possa ampliar seu repertório cultural, o que torna o passeio também fundamental dentro do projeto. Na impossibilidade da realização do passeio proposto, outras formas de premiação e incentivo poderão ser sugeridas e viabilizadas.

Espera-se que o contato com diferentes manifestações artísticas amplie o repertório cultural dos alunos, mobilizando-os para o desenvolvimento das capacidades de percepção de si mesmo, do outro e do mundo. Essa seria a *sintaxe* de construção da estética da sensibilidade, que objetiva despertar nos alunos o saber estético e sensível, capaz de humanizá-los.

5.2 Procurando um caminho: A seleção do título com o olhar da comunidade local

Antes de iniciar qualquer procedimento, um primeiro passo indispensável a ser dado em sala de aula é a **sondagem inicial a respeito dos hábitos ou não de leitura de nossos alunos, suas preferências ou experiências marcantes.** Normalmente a realizamos no início do ano letivo, contudo, nada impede que seja realizada em qualquer momento do percurso de formação do aluno.

Essa sondagem se dá, geralmente, ao longo de uma ou duas aulas e por meio de **entrevistas** que são realizadas em duplas e posteriormente socializadas entre todos da turma. Cada aluno tem cinco minutos para ser interrogado e mais cinco minutos para questionar o colega parceiro na atividade: Você gosta de ler, de maneira geral? Se não, você saberia dizer por quê? Se sim, qual é o tipo de leitura que você prefere? Você já leu uma obra literária? Qual? Se não, gostaria de ler? Essas são apenas sugestões de perguntas que poderiam ser feitas.

Encerrado o tempo para cada dupla entrevistar, chega o momento de **socializar as informações levantadas:** cada aluno compartilha o que ouviu de seu colega a respeito do tema Leitura: experiências e preferências pessoais.

A nosso ver, talvez seja mais fácil falar do outro do que falar sobre si mesmo, apontar o desinteresse do colega pela leitura ou destacar seu gosto por ler, identificando-se com ele ou surpreendendo-se com sua aptidão ou prazer. Enfim, acreditamos, ser esse, um possível método para se fazer uma sondagem inicial, muito embora não seja o único. O importante é que esse diagnóstico seja viabilizado antes da etapa inicial do projeto.

Um olhar atento para as características socioculturais da comunidade na qual os alunos estão inseridos nos levou a perceber uma característica marcante. Nossa escola está situada no distrito de Tapinas, Itápolis-SP; por tratar-se de uma cidade interiorana, do Estado de São Paulo, localizada em uma região em que a produção agrícola ainda é a base da economia local, a colheita de citros e, principalmente, o corte da cana-de-açúcar atraem pessoas de diversas regiões do país em busca de trabalho. Portanto, historicamente, a comunidade é marcada por um fluxo migratório intenso. Famílias emigram e imigram a cada safra e algumas permanecem. Observando atentamente, mesmo entre as famílias tradicionais do local, é possível

constatar um histórico de migração, mesmo que em um passado distante, pois há muitos descendentes de italianos na região. A maioria proveniente de italianos que imigraram para o Brasil no séc. XX e se instalaram na região para o trabalho nas grandes fazendas de café que aqui eram comuns.

Além dessa constatação, levamos em conta os atuais processos migratórios internacionais que vêm se intensificando nos últimos anos e demonstram a calamidade e o horror que diversos povos vivenciam hoje. Trata-se de um problema atual e gravíssimo que afeta o mundo direta ou indiretamente, além de causar indignação pela falta de humanidade com que se dá e também por como o assunto tem sido abordado, ou simplesmente ignorado.

Notícias veiculadas pela mídia como, por exemplo, a respeito dos refugiados sírios têm causado indignação ao redor do mundo. Muitas imagens divulgadas nos levam a repensar nossa própria condição humana e é praticamente impossível não se sensibilizar com tamanha atrocidade.

Por fim, ainda percebemos uma peculiaridade local, grande parte dos imigrantes locais provém de Estados da região nordestina brasileira ou do Estado do Paraná. Tal fato também interferiu na escolha do primeiro título a ser lido.

Além disso, a intenção do projeto é apresentar aos alunos alguns clássicos da Literatura Brasileira, prioritariamente. Isso não significa que outras leituras, de gêneros diversificados e consideradas de menor valor literário não possam ser feitas. Muito ao contrário, sempre incentivamos e consideramos importantes as escolhas do aluno que se interessa pelos últimos lançamentos, os livros mais “pops”, muitas vezes adaptados para o cinema e divulgados pela mídia, mas que não pertencem ao cânone.

A nosso ver, todas as leituras são válidas quando partem da iniciativa do aluno. Todavia, a escola talvez seja o único local que o colocará em contato com o cânone. Defendemos a ideia de que talvez não seja esse contato um problema, mas sim o modo como ele se dá, visto que, hoje, relatos dos alunos apontam o desinteresse pela literatura devido à linguagem característica e aos temas abordados e, principalmente, à falta de compreensão. Como gostar daquilo que não se conhece ou não se compreende?

Essa concepção é perfeitamente aplicável ao docente que precisa fazer uma indicação de leitura para o aluno e, por isso, detém em mãos uma grande

responsabilidade. Sobre essa questão, concordamos com Silva (1988, p. 64-65), quando afirma, a seguir, a necessidade de os professores se situarem na condição de leitores:

> Devo dizer que entendo a seleção e indicação de textos pelo professor como sendo um trabalho de cunho diretivo. Quer dizer: eu, professor, objetivando atingir o aguçamento da compreensão e da crítica através das práticas de leitura, quero movimentar a consciência de meus alunos para o adentramento e aprofundamento de determinados aspectos da realidade, que são veiculados e indiciados por determinados autores e não outros (percebam aqui, de novo, o embricamento político). Dessa forma, parece-me que os professores precisam desenvolver uma intimidade com os textos utilizados junto a seus alunos e possuir justificativas claras para a sua adoção. E mais: precisam conhecer a sua origem histórica e situá-los dentro de uma tipologia. Essa intimidade e esse conhecimento exigem que os professores se situem na condição de leitores, pois sem o testemunho vivo de convivência com os textos ao nível da docência não existe como alimentar a leitura junto aos alunos.

Levando em conta todas as questões apresentadas anteriormente, optamos por trabalhar, com uma turma de nono ano, uma obra prima da literatura brasileira: *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto. Ela aborda em sua temática um processo migratório nacional, do passado, mas que continua a ocorrer, mesmo que diferentemente e com menor intensidade. Sua temática coincide ainda com questões atuais levantadas anteriormente quanto aos processos migratórios internacionais e, principalmente, com o contexto atual e histórico da comunidade onde o aluno vive, bem como de seu próprio histórico familiar.

O sertão nordestino e suas características geofísicas, a linguagem regionalista, os aspectos culturais e os problemas sociais do povo nordestino, de ontem e de hoje, remetem às origens de muitos de nossos alunos. Quando não, os levam a pensar na realidade internacional atual ou no seu histórico familiar mesmo que sejam descendentes de imigrantes europeus ou asiáticos.

Caso a instituição possua mais de uma turma de nono ano, cada uma poderia analisar uma obra para o projeto. Uma sugestão de segunda obra seria *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos. Por serem gêneros distintos, possibilitariam a troca de conhecimentos diversos entre os alunos e isso também pode ser considerado um incentivo e um facilitador para as próximas leituras. O aluno que eventualmente ler Vidas Secas, por exemplo, por meio de outros colegas, também entrará em contato com uma obra escrita em versos – um auto; por isso acreditamos que essa experiência de aproximação de gêneros diferentes seja muito proveitosa.

Caso existam mais do que duas turmas, outras obras também poderão ser utilizadas, partindo da semelhança temática entre elas, tais como *O Quinze*, de Raquel de Queirós ou o *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna, por exemplo. Todavia, havendo apenas uma turma, as obras podem ser trabalhadas uma a uma a cada bimestre ou semestre sem qualquer prejuízo para o aprendizado dos alunos ou para a execução das atividades da gincana. Com mais de uma turma de nono ano, as equipes de cada sala concorrem entre si. Com uma única turma, as equipes da mesma sala concorrem entre si.

No caso específico de *Morte e Vida Severina* ou *Auto de Natal Pernambucano* (1954-1955), a obra escolhida para a proposta deste trabalho, é uma peça literária regionalista e de tradição medieval impregnada de religiosidade, com registro de linguagem coloquial, próximo do oral, com presença de elementos do folclore nordestino, distribuídos ao longo de dezoito partes que a compõem. Trata-se de uma obra acessível, pois nela, João Cabral de Melo Neto, distancia-se do hermetismo, característico de sua produção poética. Escreve para o povo poder compreendê-lo, sem que seu texto se torne “popular”. Esse é um facilitador quando se considera a faixa etária dos leitores em questão. O autor concilia forma, conteúdo e linguagem numa tríade considerada perfeita por alguns especialistas, como Alfredo Bosi (1994), que a respeito da obra afirma:

> (...) o seu poema longo mais equilibrado entre rigor formal e temática participante, conta o roteiro de Severino, um homem do Agreste que vai em demanda do litoral e topa em cada parada com a morte, presença anônima e coletiva, até que no último pouso lhe chega a nova do nascimento de um menino, signo de que algo resiste à constante negação da existência. (BOSI, 1994, p. 471)

Por sua vez, ao falar sobre o regionalismo de João Cabral, Candido (*apud* DANTAS, 2002, p.169) que “[...] ninguém elaborou expressão poética mais revoltada e pungente para expor a miséria, o destino esmagado do homem pobre, no caso o do Nordeste”. O protagonista Severino identifica-se a tantos outros iguais em tudo na vida – é a condição sem alternativa. Isso fica evidente na obra e é dessa condição que tenta, inutilmente, desviar-se em sua emigração rumo ao litoral de Pernambuco. Tenta desviar-se da sina de uma vida Severina, o que demonstra como Severino é vítima do sistema social, e não, apenas da seca. Essa peregrinação de Severino é marcada pela certeza da morte e a incerteza da vida, o que remete à ideia de

Bauman (2005b, p. 8): “A vida líquida é uma vida precária, vivida em condições de incerteza constante”.

Severino pode ser considerado uma metáfora da realidade político-social do Nordeste brasileiro, tentando a todo custo transformar-se. Ele atravessa fronteiras geográficas, marcadas por espaços percorridos no trajeto, tais como, Sertão, Agreste, Zona da Mata e Litoral pernambucano. Mas dialoga em toda a obra com outra fronteira, considerada metafísica: a fronteira da morte e da vida.

Realmente uma obra especial, pois apresenta elementos textuais que evidenciam a articulação entre o estético e o cultural no poema. Sabendo que o texto foi “encomendado” para ser encenado, é possível compreender a plasticidade da obra: construída por imagens visuais e auditivas muito fortes, expressivas, carregadas de simbologia que tornam o texto enxuto e ao mesmo tempo belo. Essa é uma característica marcante da poesia de João Cabral de Melo Neto, mas que em *Morte e Vida Severina* chega a ser lindamente árida. Candido (2002a, p. 137) ainda afirma sobre o poeta que “As suas emoções se organizam em torno dos objetos precisos que servem de sinais significativos do poema – cada imagem material tendo de fato, em si, um valor que a torna fonte de poesia, esqueleto que é do poema”. Certamente permite múltiplas leituras. Além da forte influência medieval que possui, consegue condensar vários aspectos do folclore.

Assim como Severino, o Recife é uma metáfora do texto: a cidade “grande” é o depósito de miséria de todo Nordeste. E é essa miséria que João Cabral denuncia, usando como instrumento uma linguagem engajada e coerente, trabalhada de forma sutil, que resgata o medievalismo evidenciado no latifúndio, no coronelismo e no teocentrismo. Trata-se de uma obra fortemente apelativa, do ponto de vista social, à medida que expõe os conflitos existentes no texto, partindo das evidentes dicotomias inclusão e exclusão, luta e resistência, entrega e persistência, morte e vida, e por ser ambientada no regionalismo nordestino de meados da década de 50 que vê “na degradação do homem uma consequência da espoliação econômica, não do seu destino individual” (CANDIDO, 2000, p. 160).

Ainda refletindo sobre a delimitação do espaço na obra (agreste, caatinga, zona da mata e litoral pernambucano), a mesma parece representar a exclusão social, marcada pela realidade econômica do subdesenvolvimento que “mantém a dimensão do regional como objeto vivo” (CANDIDO, 2000, p. 159).

Por sua vez, o tempo é ilimitado, já que se apresenta marcado pela problemática da migração, devido à seca.

Enfim, *Morte e Vida Severina* é uma obra em que João Cabral conseguiu articular o estético e o cultural numa perspectiva estruturalista. Embora tenha sido escrito na década de 50, permite uma análise literária a partir de conceitos atuais e continua levando as pessoas à reflexão e à sensibilização. Diante de todo o exposto, consideramos ser essa a escolha mais adequada para o projeto Gincana Literária.

5.3 Preparando o caminho: A temática como ponto de partida

Com um possível caminho vislumbrado, é preciso, nesse momento do projeto, envolver o aluno de modo que ele aceite um primeiro contato com a obra, ou seja, é o momento de preparar esse caminho encontrado para depois percorrê-lo.

Como dito anteriormente, são inúmeras as razões que justificam a seleção do título, mas a temática ecoa mais forte. Antes mesmo de organizar as equipes para a gincana, distribuir as tarefas e apresentar o livro a ser lido, acreditamos que é necessário sensibilizar os jovens quanto ao tema que subjaz a obra e seus possíveis desmembramentos: processos migratórios de ontem e de hoje.

Para isso, inicialmente solicitamos aos alunos uma **pesquisa sobre um "Possível histórico de migração familiar"**. Eles têm de buscar na própria origem familiar a presença de qualquer movimento migratório. Considerando o contexto local já descrito, espera-se que ao menos uma parte dos alunos revelem descendentes de Estados do Nordeste brasileiro e os demais, descendentes europeus ou de origem diversificada, como indígena, oriental ou outra qualquer. Avós, pais, tios, enfim, a família terá de revisitar o passado e refletir sobre sua origem. Mesmo que realmente não tenham registro desse tipo de movimento, certamente, em muitas famílias, é provável que tenha havido um deslocamento da zona rural para a zona urbana ou de uma cidade para outra, por exemplo, em algum momento de sua história.

Após a pesquisa, os alunos devem **redigir um relato pessoal, manuscrito, registrando as informações levantadas.** Esse texto deve ser entregue ao professor. No momento da entrega, o professor deve abrir um espaço para que os alunos compartilhem suas histórias e suas descobertas, de modo que o tema possa vir à tona e que possa possibilitar discussões sobre os processos migratórios "de

ontem”. A intenção é reforçar a proximidade pessoal do aluno com o tema, fazê-lo refletir, mas primeiramente, a partir de sua própria história.

Além do texto, será **solicitado que o aluno traga fotos antigas, documentos, cartas ou qualquer tipo de registro que comprove ou demonstre esse histórico familiar de processo migratório.** Junto às fotos e documentos antigos, o aluno também entregará fotos jornalísticas atuais como **registros dos principais processos migratórios que ocorrem, hoje**, no mundo. Todas as imagens poderão ser exibidas e compartilhadas em classe.

Enfim, após a pesquisa e seleção de fotos, é o momento de a classe **construir um mural cujo tema pode ser “Processos migratórios de ontem e de hoje”.** Nesse mural serão expostas as fotos e trechos mais significativos ou mais expressivos e comoventes dos relatos redigidos. A intenção é que o mural se torne um panorama histórico e atual das migrações humanas, mas ao mesmo tempo, familiar, próximo do aluno. Logo, espera-se que possa chamar a atenção e sensibilizar os alunos fazendo-os perceberem que de um modo ou de outro o tema nos diz respeito e é de extrema relevância até mesmo hoje. A confecção pode ser feita com colagens sobrepostas de fotos e textos ou ainda graficamente com a ajuda de programas informatizados.

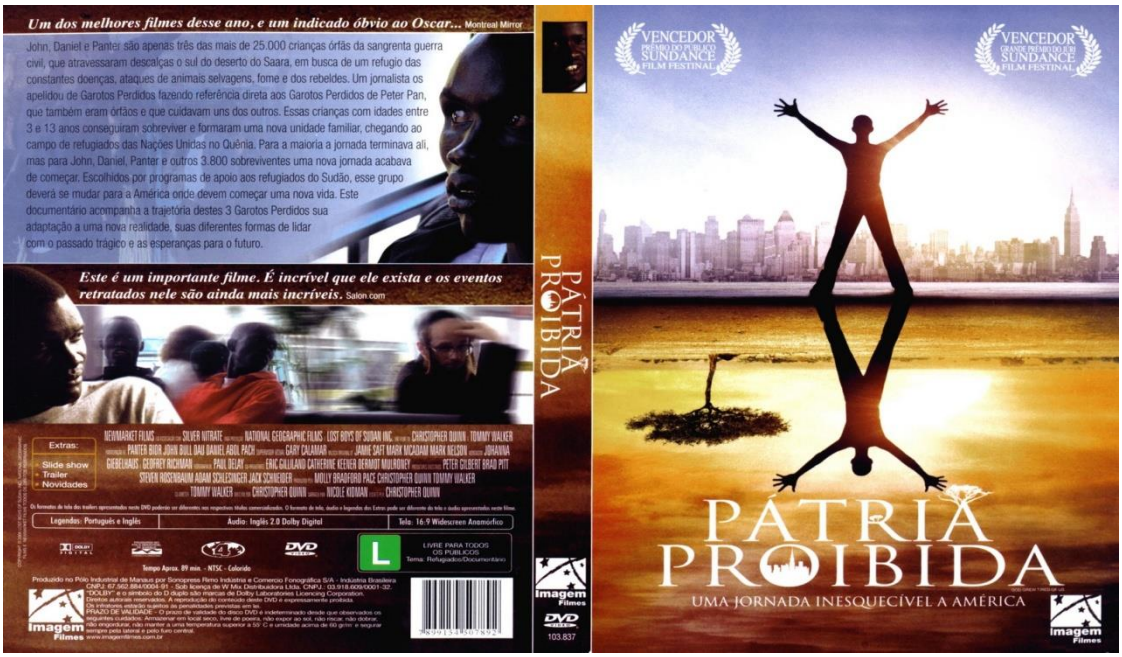
Após a confecção e exposição do mural para toda comunidade escolar, o **professor de geografia será convidado a discutir com as turmas o tema em questão**. O mural poderá ser um ponto de partida para as reflexões pessoais e locais até às reflexões globalizadas. A intenção, aqui, não é que o professor aprofunde ou esgote o assunto, mas que apenas dê um suporte ao professor de Língua Portuguesa. Em nosso ponto de vista, essa contribuição certamente fortalecerá o projeto Gincana da Leitura Literária, por meio dessa abordagem interdisciplinar. O fato de haver mais uma voz – a de outro professor e de outra área do conhecimento, mas que se sensibiliza também com a questão, por si só, já é importante. Se esse docente puder abordar aspectos geopolíticos que contextualizem a obra *Morte e Vida Severina*, como a seca, o latifúndio, o coronelismo, a exclusão social, entre outros, contribuirá significativamente com o projeto, pois envolvem vidas e o sofrimento de um segmento da população brasileira vitimado até os dias de hoje.

Cabe ao professor de língua portuguesa buscar essa parceria, apresentando o projeto e a obra aos demais docentes. Na impossibilidade de se alcançar a

interdisciplinaridade, a contribuição pontual de um professor de outra área será válida, pois é mais uma voz reafirmando o valor da leitura. Todavia, é possível conceber uma parceria mais aprofundada e extensa entre tais disciplinas e docentes, basta que os profissionais dialoguem e busquem em projetos como esse, a oportunidade de colocar em prática a “interdisciplinaridade”, um princípio norteador educacional tão aclamado como metodologia de ensino, mas que poucas vezes é posto em prática. Seja qual for a parceria, certamente, duas vozes juntas ecoam mais alto que apenas uma no sentido de oportunizar a sensibilização do aluno.

O passo seguinte será a exibição do documentário “Pátria Proibida” (89 minutos, ano 2006), título original *God grew tired of us* (Deus se cansou de nós), que conta a história de um grupo de meninos do Sudão que têm a emigração como única alternativa de sobrevivência. É o relato comovente da história dos “meninos perdidos do Sudão”.

Figura 2 - Capa do documentário em vídeo Pátria Proibida



Fonte: Pátria Proibida (2006).

O filme Pátria Proibida é um longa-metragem que conta uma história verídica que começa em 1987, quando o governo muçulmano do Sudão decretou a morte dos pequenos cristãos do sul do país, que tiveram que fugir para a Etiópia e depois para o Quênia atravessando descalços o sul do deserto do Saara, em busca de um refúgio das constantes doenças, ataques de animais selvagens, fome e dos rebeldes.

Figura 3 - Cena do documentário: meninos fugindo do Sudão



Fonte: IMAGEM FILMES (2008).

Figura 4 - Cena do documentário: peregrinação dos “meninos perdidos”



Fonte: IMAGEM FILMES (2008).

Figura 5 - Cena do documentário: dificuldades enfrentadas na fuga



Fonte: IMAGEM FILMES (2008).

Figura 6 - Cena do documentário: marcas da guerra civil



Fonte: IMAGEM FILMES (2008).

Figura 7 - Cena do documentário: depoimento de sobrevivente



Fonte: IMAGEM FILMES (2008).

Essas crianças com idades entre 3 e 13 anos conseguiram sobreviver e formaram uma nova unidade familiar, chegando ao campo de refugiados das Nações Unidas, no Quênia. Com isso, dos 25.000 meninos que fugiram do Sudão, apenas 12.000 sobreviveram às muitas dificuldades enfrentadas. Isso prova que tentando encontrar vida, conviveram com a morte, lutaram contra ela o tempo todo.

Figura 8 - Cena do documentário: campo de refugiados no Quênia



Fonte: IMAGEM FILMES (2008).

John, Daniel e Panter são três dessas crianças sobreviventes, órfãs de uma sangrenta guerra civil. Para a maioria, a jornada terminaria ali, mas para os três meninos e outros 3.800 sobreviventes, uma nova jornada iria começar. Escolhidos por programas de apoio aos refugiados do Sudão, esse grupo se muda para os EUA, onde começa uma nova vida; o documentário acompanha a adaptação dos três sudaneses, as dificuldades de adaptação a uma cultura diferente e a saudade de seu lugar de origem.

Figura 9 - Cena do documentário: chegada aos EUA



Fonte: IMAGEM FILMES (2008).

O documentário mostra processos migratórios que foram necessários para salvar vidas. Os garotos perdidos do Sudão viajam fugindo da morte, tentando encontrar vida... assim como o personagem Severino, na obra *Morte e Vida Severina*. É importante chamar a atenção dos alunos, que provavelmente se comoverão com a história, para o fato de que esse tipo de sofrimento humano e a emigração compulsória fazem parte da história recente e antiga do Brasil, muito embora não tenham se dado por força de uma guerra civil, como é no caso do Sudão. Além disso, é um drama vivido atualmente por outras nações, como a Síria, por exemplo.

Chama-nos atenção nesse vídeo, a sensibilidade com que o documentário foi produzido: a nosso ver, realmente emocionante, comovente. Acreditamos, ser esse, mais um importante passo no sentido de, para além de discutir a temática, sensibilizar o aluno e, dessa forma, envolvê-lo gradativamente. As imagens do documentário foram acessadas por meio do seu vídeo trailer (IMAGEM FILMES, 2008).

Embora menos acessível que a exibição de um documentário, mas ainda assim possível e pertinente, é a ideia de **convidar um imigrante internacional ou nordestino para conversar com a classe** e responder às eventuais dúvidas a respeito do tema migrações. Ofereceríamos mais um momento oportuno para a sensibilização do aluno, agora por meio do relato verídico de alguém presente, que poderia transmitir-lhes verdade e emoção.

Enfim, no que se refere ao tema, nessa etapa do projeto, o aluno já poderá ter lançado um olhar sobre si, sobre a própria história e para o local onde vive; contudo, também terá lançado um olhar para os problemas do mundo que estão ocorrendo, hoje e, muito provavelmente, irá se sensibilizar... por isso, acreditamos que o caminho para que a obra seja apresentada e lida tenha sido preparado. Acreditamos no envolvimento do aluno com a leitura após as atividades descritas. Ao menos, almejamos a aproximação aluno-obra por meio de distintos momentos de sensibilização.

5.4 Apresentando a obra: *Morte e Vida Severina*

Algumas **edições do livro podem ser apresentadas** aos alunos e distribuídas para que eles as manuseiem enquanto o docente faz um levantamento prévio dos conhecimentos da turma sobre a obra e sobre o autor.

Levantar hipóteses sobre o título também é uma estratégia importante nesse momento. Os alunos devem ter espaço para fazer várias leituras possíveis do título e lhe atribuir prováveis significados, tentando antecipar o tema da obra. É importante que sejam avisados de que essas hipóteses poderão ser checadas no decorrer da leitura e suas impressões iniciais poderão ser atestadas ou não. Esperamos, com essas ações, gerar uma expectativa que não deixa de ser um estímulo à leitura.

Após a apresentação, a sondagem dos conhecimentos prévios e do levantamento de hipóteses sobre o título e a obra, é importante que **alguns pontos sejam devidamente esclarecidos aos discentes:**

- A obra está relacionada ao tema “Processos Migratórios”, já bastante discutido e com relevância comprovada. Acreditamos que o aluno se sinta mais motivado a ler, pois já refletiu sobre o assunto, verificou sua relevância social e esperamos que tenha sido sensibilizado por ele.
- Os alunos não farão a leitura inicial sozinhos. Serão convidados a ler juntamente com o professor, que os organizará em dois grandes grupos para as oficinas de leitura ou “Cafés Literários”.
- O método de avaliação a ser utilizado será apresentado. Serão avisados sobre a dispensa da tradicional prova escrita, no formato de questionário ou produção de resenha, normalmente solicitados ao término da leitura. Isso talvez lhes cause certo estranhamento, mas certamente será mais um incentivo positivo para participarem do projeto.
- A partir da leitura, os alunos participarão de uma Gincana da Leitura Literária que envolverá todas as turmas de nono ano da instituição.

Nesse ponto, vamos ao encontro da posição defendida por Silva (1988, p. 66) acerca de algumas práticas docentes relacionadas à leitura, como é possível observar na seguinte afirmação:

> De fato, se observarmos bem, veremos que os leitores são obrigados a reproduzir os significados já constatados e cristalizados pelo professor e/ou pelo livro didático. Em outras palavras, “acertar na leitura” é se encaixar no significado consagrado e petrificado pela instituição escolar. Assim, compreender um texto é reproduzir uma ideia, na tentativa de se aproximar daquilo que o professor e/ou livro didático dá como certo e não gerar ou criar novas possibilidades de significação para os textos. Ao invés de um processo aberto e partilhado, temos pela frente um mecanismo restritivo, convergente e

> em total desacordo com a natureza do ato de ler. É por isso mesmo que venho me opondo radicalmente aos chamados questionários de “interpretação e compreensão', que funcionam como verdadeiras camisas-de-força à liberdade interpretativa dos leitores. (SILVA, 1988, p. 66)

Nesse momento, o docente **apresenta a proposta do projeto, que deverá ser entregue em cópia impressa** para que seja registrada no caderno. Nela devem constar, sucintamente, os objetivos e a descrição das etapas do projeto a serem cumpridas. Os grupos não serão formados ou as tarefas distribuídas nesse momento para que a leitura não seja influenciada por nenhum interesse específico.

O próximo passo será a exibição de uma reportagem sobre Literatura de Cordel. O vídeo foi exibido pelo programa Globo Rural, veiculado à Rede Globo, emissora de televisão (TELMO, 2011).

Figura 10 - Jornalistas responsáveis pela reportagem



Fonte: Telmo (2011).

A reportagem do programa afirma ter viajado e pesquisado a Literatura de Cordel, “uma das mais complexas manifestações culturais do Brasil”, em cinco estados: Paraíba, Pernambuco, Ceará, Rio de Janeiro e São Paulo. Consideramos essa reportagem uma ferramenta muito importante para que o aluno conheça esse tipo de poema e, posteriormente, reconheça sua relação com a obra Morte e Vida Severina, especialmente nos aspetos que envolvem a estética da linguagem e o processo de construção do texto. Acreditamos que, dessa forma, estaríamos construindo uma certa “familiaridade” com a obra a ser lida, além do que, por se

tratar de uma reportagem televisa, traz uma abordagem dinâmica e atrativa para o aluno (inserido em uma sociedade multissemiótica), ao utilizar recursos sonoros e visuais em sua constituição.

Nossa intenção é, gradativamente, sensibilizar o aluno com estímulos sonoros e visuais, que lhes são tão familiares e persuasivos, para depois conduzi-lo a um mergulho no universo da linguagem literária escrita.

Acreditamos que, ao ser sensibilizado a partir da temática e por meio das diversas manifestações artísticas que dialogam com a obra, o aluno possa estar mais “aberto” ao contato com a linguagem escrita. Além disso, esperamos que, durante a leitura, seja capaz de construir imagens a partir das palavras lidas e que possa “ouvir” a expressividade sonora do texto, da mesma forma que ouviu, na reportagem, diferentes artistas declamarem os poemas em voz alta e visualizou imagens relacionadas.

Em nossa concepção, tais ações contribuem para a *sintaxe* de construção da estética da sensibilidade; contribuem para que o processo de sensibilização e humanização, tão almejados, de fato, se concretizem.

Figura 11 - Recorte da reportagem: folhetos de Cordel



Fonte: Telmo (2011).

Exemplares diversos de folhetos de cordel em seu formato mais tradicional. A reportagem também enfatiza a diversidade temática das histórias e o espaço para que se façam críticas sociais através delas.

Figura 12 - Recorte da reportagem: exemplo de xilogravura



Fonte: Telmo (2011).

Exemplo de xilogravura, uma manifestação artística antiga que, com o tempo, agregou-se ao poema de cordel ilustrando as capas dos folhetos.

Figura 13 - Recorte da reportagem: entrevista com especialista em cordel



Fonte: Telmo (2011).

Por meio dessa entrevista, o aluno conhecerá a origem desse tipo de manifestação cultural e sua relação com a literatura medieval, o que pode ser bastante útil para o ano escolar subsequente, pois o aluno estará no primeiro ano do ensino médio e entrará em contato com a literatura portuguesa medieval.

Figura 14 - Recorte da reportagem: entrevista com o escritor Ariano Suassuna



Fonte: Telmo (2011).

Na entrevista com Ariano Suassuna, o escritor relata as influências do cordel na criação de sua obra mais conhecida: “O Auto da Compadecida”.

Figura 15 - Recorte da reportagem: mestre xilogravurista



Fonte: Telmo (2011).

Abraão Batista, mestre Xilogravurista muito conhecido no Ceará, confeccionando uma matriz na madeira para impressão das xilogravuras que ilustrarão as capas dos folhetos.

Figura 16 - Recorte da reportagem: criação de matriz para xilogravura



Fonte: Telmo (2011).

Figura 17 - Recorte da reportagem: vídeo Morte e Vida Stanley



Fonte: Telmo (2011).

A reportagem exibe um trecho do vídeo “Morte e Vida Stanley” como um exemplo de transposição do cordel tradicional que se dá por meio de ferramentas tecnológicas: é a arte dos chamados “poetas da imagem”. Para o trabalho, é mais um diálogo possível com a obra Morte e Vida Severina que será apresentado ao aluno.

Após a reportagem, o professor poderá **exibir, também, a animação Morte e Vida Stanley.**[2]

Figura 18 - Recorte da reportagem: Lirinha, cantor e compositor nordestino



Fonte: Telmo (2011).

José Paes de Lira, mais conhecido no meio artístico como Lirinha, é o fundador do grupo musical Cordel do fogo encantado, que mistura música, teatro e poemas de cordel. Aqui, novamente, o aluno ampliaria seu repertório cultural tomando conhecimento de mais um tipo de manifestação artística que recebe influência da literatura de cordel.

[2] Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tLB_g52JJvc>.

Figura 19 - Recorte da reportagem: cena do filme O Rei do Cangaço



Fonte: Telmo (2011).

A música também é uma manifestação artística que recebeu influências do cordel. Neste caso, trata-se de uma música bastante conhecida e gravada por Luiz Gonzaga.

Figura 20 - Recorte da reportagem: música Os Números, do cantor Raul Seixas



Fonte: Telmo (2011).

Aqui, observamos uma música, no formato de cordel, composta pelo cantor baiano Raul Seixas. Talvez essa informação cause espanto nos alunos, mas será útil para reforçar o valor desse tipo de arte.

Figura 21 - Recorte da reportagem: música Gostoso Demais - intérprete Maria Bethânia



Fonte: Telmo (2011

Outro exemplo de influência musical: a cantora Maria Bethânia executa uma canção do compositor Nando Cordel e de Dominguinhos.

Figura 22 - Recorte da reportagem: duelo de cordel online



Fonte: Telmo (2011).

Temos, aqui, um exemplo de como o cordel se adaptou às novas tecnologias e meios de comunicação virtual: um duelo entre dois poetas de localidades distantes.

É importante dizer que muitos outros artistas e inúmeras informações, não citados aqui, podem ser apreendidos com a exibição da reportagem na íntegra. Selecionamos apenas algumas passagens para demonstrar sua possível contribuição para o projeto Gincana da Leitura Literária.

Enfim, almejamos que, por meio desta reportagem, o aluno possa tomar conhecimento do que é a literatura de cordel, de sua origem, importância e características principais para que possa estabelecer uma aproximação inicial com a obra Morte e Vida Severina. Acreditamos que ficará clara a riqueza cultural desta manifestação artística, a sensibilidade estética que a envolve e todas as influências artísticas provenientes dela.

Pensando na sensibilização do aluno com vistas à sua abertura para a leitura, a literatura de cordel prova que a arte não é, necessariamente, elitista e que é a comprovação de que “a vida não basta”, pois é apreciada por pessoas muito simples e sofridas, mas que permitem se sensibilizar.

Além da relevância e abrangência das informações, o vídeo torna-se um instrumento de ensino interessante devido à poeticidade e sensibilidade com que aborda o tema. Os alunos perceberão que pode haver arte no mais remoto e miserável sertão brasileiro, que o agricultor pobre e analfabeto também é capaz de se sensibilizar com a arte e produzi-la. Perceberão que a arte não é “coisa de elite” ou “futilidade” e como é importante reconhecer e valorizar nossa própria cultura.

Desperta-nos atenção, também, a constatação de que esse é um tipo de manifestação cultural brasileira valorizada em vários países e ainda pouco conhecida no Brasil; que os artistas expõem e vendem suas produções nos EUA e Europa e, as quais sequer, são conhecidos no Brasil. Esperamos que essa seja mais uma oportunidade para sensibilizar o aluno antes de iniciar a leitura da obra. A Literatura precisa ser reconhecida por seu valor sociocultural.

Para além das intenções específicas voltadas ao projeto, a exibição e discussão dessa reportagem proporcionam um “banho cultural” ao aluno; acreditamos tratar-se de uma importante oportunidade de ampliação de seu repertório cultural.

5.5 As oficinas de leitura ou cafés literários

As estratégias para a leitura giram em torno da organização de quatro oficinas de leitura ou “cafés literários”. Acreditamos não ser suficiente apenas dizer ao aluno: “Bem, discutimos um tema relacionado à obra, demonstramos sua proximidade com a literatura de cordel, então agora... leia”. Nesse ponto, concordamos com Silva (1988, p. 66) ao discorrer sobre as práticas de leitura escolar:

> Tenho afirmado que as práticas de leitura escolar, não nascem do acaso e nem do autoritarismo ao nível da tarefa, mas sim de uma programação envolvente e devidamente planejada, que incorpore, no seu trajeto de execução, as necessidades, as inquietações e os desejos dos alunos-leitores. Simplesmente “mandar o aluno ler' é bem diferente do que envolvê-lo significativa e democraticamente nas situações de leitura, a partir de temas culminantes.

Mesmo com o caminho cuidadosamente escolhido e preparado e, por mais que o jovem já esteja envolvido pela temática, consideramos fundamental ensiná-lo a ler o texto literário. Concebemos essa etapa do projeto como um percurso a ser construído e essa construção deve se dar por meio da mediação do professor.

Como um dos objetivos deste projeto é o de formar um leitor crítico e de se fazer uma leitura crítica do poema Morte e Vida Severina, consideramos que a proposta de Silva (1988) corrobora nossos anseios. O autor afirma ser possível alcançar o estatuto de criticidade da leitura através da organização de dinâmicas pedagógicas que permitam aos leitores trabalhar com três movimentos de consciência, explicitados a seguir:

> O CONSTATAR, o COTEJAR (REFLETIR) e o TRANSFORMAR. No processo de interação com um texto, o leitor executa um trabalho de atribuição de significados, a partir de sua história e de suas experiências. Esse trabalho é idiossincrático (ou próprio de cada leitor individual) mesmo porque as experiências, a origem, a história, etc. dos leitores nunca são iguais – daí ser praticamente impossível que duas ou mais pessoas façam uma leitura da mesma maneira, destacando exatamente as mesmas ideias. Essa diferenciação ou des-semelhança no processo de atribuição de significados contribui sobremaneira para a compreensão e o aprofundamento de um texto porque permite o desvelamento de um número maior de suas camadas de significação. (SILVA, 1988, p. 66)

Em termos metodológicos, concordamos com essa proposta porque configura os procedimentos de leitura que serão adotados por nós, não apenas nas Oficinas

de Leitura ou Cafés Literários, mas ao longo da execução do projeto. Segundo o autor, para submeter um texto à curiosidade dos leitores é necessário que ocorram os três movimentos de consciência: Constatar, Refletir e Cotejar, conforme descritos abaixo.

> É preciso criar situações que lhes permitam constatar determinados significados, refletir coletivamente sobre os significados atribuídos e transformar os significados. A escola clássica chamava a estes três momentos de ler as linhas, ternas entrelinhas e ler para além das linhas. A fenomenologia diz que o leitor, pelo processo da constatação, verifica o sentido primeiro do texto; no cotejo ou reflexão, ele conclui que há sentidos no texto; e na transformação, ele gera mais sentidos para o texto. Daí dizermos que, ao ler, o sujeito-leitor cria, recria, reescreve ou produz um "outro" texto, resultante da sua história, das suas experiências, do seu potencial linguístico etc. (SILVA, 1988, p. 66)

Acreditamos que a proposta de intervenção pedagógica proposta por nós, neste trabalho, favoreça esses três movimentos de consciência em distintos momentos, pois neste caso, se iniciam antes da leitura propriamente dita, se efetuam durante a leitura do poema por meio das Oficinas de Leitura e, ao final, permanecem com as atividades de transposição da obra lida.

Em relação, especificamente, às Oficinas de Leitura, julgamos importante ressaltar a importância do leitor no processo de interação com o poema. Eco (1988) defende a incompletude do texto ao abordar o papel do leitor-modelo. Para ele, um texto é incompleto porque pressupõe sempre a colaboração de um leitor. Primeiro porque é constituído por elementos isolados, como palavras e frases. Enquanto não se relaciona a um determinado código qualquer expressão permanecerá *flatus vocis*, vazia de significado. Assim, para a interpretação é necessária uma competência gramatical por parte do destinatário, assim como dependerá de seu repertório vocabular, nem sempre completo para o texto. Mesmo considerando o dicionário, sempre há propriedades semânticas não explícitas nele.

Outro fator que caracteriza a maior complexidade do texto em relação a outras formas de expressão é o fato de ele ser entremeado pelo não-dito, ou seja, aquilo que não se manifesta na superfície, no nível da expressão, mas que tem que ser atualizado no nível de atualização do conteúdo. O texto, postula Eco (1988), está, pois, entremeado de espaços brancos, de interstícios a serem preenchidos. Duas são, de acordo com o semioticista italiano, as razões para tanto: 1) o texto é um mecanismo preguiçoso (ou econômico) que depende da valorização do sentido

que o destinatário introduziu e 2) ao passar da função didática para a estética, “o texto quer deixar ao leitor a iniciativa interpretativa, embora seja interpretado com uma margem suficiente de univocidade” (ECO, 1988, p. 37).

Ao discutir como o texto prevê o leitor, Eco destaca a importância dos aspectos pragmáticos postos em jogo na relação texto-leitor. De um lado, há que se considerar que a competência do destinatário não é necessariamente a do emitente, o que implica dizer que para “decodificar” uma mensagem verbal é preciso, “além da competência linguística, uma competência variadamente circunstancial, capacidade de pressupor, reprimir idiossincrasias etc” (ECO, 1988, p. 38).

Além disso, o fato de não ser uma comunicação face a face, faz com que o texto escrito seja interpretado com base numa cooperação prevista pelo autor em que o leitor-modelo seja capaz de movimentar-se interpretativamente conforme ele se movimentou gerativamente. Ou seja, “o texto é um produto cujo destino interpretativo deve fazer parte do próprio mecanismo gerativo” (ECO, 1988, p. 39). Isto quer dizer que de alguma forma os textos preveem seus leitores-modelos de diversos modos: a escolha de uma língua, de um tipo de enciclopédia, de um dado patrimônio lexical e estilístico, sinais de gênero que selecionam a audiência, restrição do campo geográfico etc. Prever o próprio leitor-modelo, de acordo com Eco, não significa somente “esperar” que este exista, mas implica que se deve mover o texto no sentido de construí-lo.

João Cabral de Melo Neto escreve o poema para ser compreendido pelo povo. Todos os aspectos abordados por Eco (1988) que envolvem a produção, a leitura e a interpretação do texto nos servem como parâmetro para o desenvolvimento da metodologia proposta.

A nosso ver, cabe ao docente mediar a leitura de modo que o aluno possa perceber os não-ditos do texto e, portanto, sua incompletude; transposta essa etapa, como leitor ativo/participativo poderá se movimentar, sob orientação do professor, para pressupor e inferir, a ponto de ser capaz de preencher os espaços em branco no texto deixados pelo autor. Embora se espere a iniciativa interpretativa do leitor estético, há que se considerar uma margem delimitadora em termos de univocidade. Novamente, creditamos ao docente a incumbência de construir sutilmente tal margem com seus alunos.

Consideramos que possibilitar ao aluno perceber tal processo é um passo importante em direção à sua formação como leitor, inclusive, de textos não literários.

Julgamos indispensáveis as reflexões sobre leitura que vimos tecendo até aqui. Acreditamos que elas justificam e orientam os procedimentos didáticos que serão propostos na sequência.

Logo, como primeiro procedimento, propomos uma possível organização dos alunos antes de iniciar a leitura do texto. Os alunos são divididos em duas turmas (considerando aproximadamente vinte alunos cada) e cada um recebe o poema Morte e Vida Severina, xerocopiado previamente, supondo que não existam vinte exemplares suficientes para todos de cada grupo na escola. São quinze folhas para cada um, que podem ser adquiridas por meio de um rateio entre os próprios alunos. A curta extensão do texto torna possível sua cópia por um valor mais acessível, diferentemente do que ocorreria com outro tipo de livro com maior número de páginas.

É necessário que o docente se organize para repetir a mesma oficina, pois são duas turmas. Supondo que utilize duas aulas ou cerca de uma hora e meia para cada oficina, deve deixar praticamente um período de três a quatro horas reservado para essa atividade. Sugerimos a realização de uma oficina por semana, o que permitiria a conclusão da leitura da obra em aproximadamente um mês. Dessa forma, o aluno teria mais um mês para desenvolver a tarefa que lhe será incumbida, tempo hábil para que essa sequência se encerre em um bimestre. Esse método torna possível que quatro diferentes obras sejam trabalhadas ao longo de um ano letivo, sendo uma por bimestre. Neste caso, o projeto seria anual.

Todavia, considerando as inúmeras dificuldades que, certamente, serão encontradas pelos docentes, sugerimos a flexibilização do cronograma de execução do projeto que poderá ser adaptado às diferentes realidades e demandas. Por exemplo, na impossibilidade de o docente realizar as oficinas de leitura em período distinto das aulas regulares, é possível separar uma ou duas aulas regulares semanais para que as atividades sejam realizadas com a turma inteira.

As oficinas irão se estender por um tempo maior, e a sequência didática poderá ser desenvolvida em um semestre. Nesse caso, o projeto poderá ser anual, mas composto apenas por duas sequências didáticas a partir de duas obras literárias escolhidas. Não consideramos um problema aqui, posto que não é a quantidade de obras que definirá o sucesso do projeto, mas sim a qualidade da leitura e das atividades realizadas.

Existe ainda a possibilidade de se encerrar o projeto em apenas um bimestre, cumprindo uma única sequência didática em torno de uma obra selecionada.

Tomaremos aqui a descrição do que seriam as etapas de uma sequência didática destinada a um bimestre. Portanto, poderemos ter, desse modo, um projeto que se inicia e se finda em apenas um bimestre ou poderemos supor esta sequência como uma das etapas de um projeto semestral ou anual.

Divididas as turmas e cada aluno com o texto em mãos, é o momento de iniciarmos a leitura da obra na primeira oficina.

Trata-se de criar um momento destinado apenas à leitura. É possível realizá-la separando uma ou duas aulas semanais ou marcando encontros em períodos diversos ao regular de aula. Considerando a carga horária e a quantidade de conteúdos do currículo a serem cumpridos no bimestre, concebemos as reuniões extraclasses como a mais viável alternativa para a execução dessa etapa do projeto, tão importante. Não se espera o reconhecimento ou apoio, de maneira geral, da equipe gestora das instituições em relação à relevância de um projeto como este, que justificaria por si só, tranquilamente, eventuais mudanças no cronograma e na aplicação dos conteúdos exigidos.

Por isso, o docente precisa acreditar no projeto, deve estar seguro das inúmeras contribuições que pode oferecer ao aprendizado do seu aluno e ser persistente para executá-lo, talvez sob a negativa inicial não só dos alunos, mas de colegas docentes e gestores da instituição. Provavelmente terá de “nadar contra a correnteza” da indiferença e, ou, da intransigência para que o projeto aconteça.

Mas... por que Café Literário? É possível combinar com os alunos para que cada um traga um prato de bolo ou qualquer guloseima para os encontros. A ideia é que a oficina ocorra no período inverso ao de aula e que seja um momento agradável, em que poderão fazer um lanche e se sentar ao ar livre para ler. O grupo pode optar por sentar-se embaixo de uma árvore, em um cantinho do pátio ou em um pedaço de grama do jardim, não importa, desde que seja fora da sala de aula.

Portanto, seria como um “Café da tarde ou da manhã”, mas voltado para a leitura do texto literário, daí o título apenas sugestivo “Café Literário”. Deve ser um momento para o aluno se sentir confortável para alimentar o corpo, mas principalmente a alma. Caso as guloseimas não sejam possíveis ou o docente achar desnecessárias, chamaremos então de Oficinas de Leitura.

Os alunos se organizarão sentados, em forma de círculo, e os alimentos poderão ser dispostos no centro, de modo que todos possam ter acesso, movimentando-se para isso o menos possível.

5.5.1 Primeira oficina de leitura

O docente inicia a leitura da primeira parte do poema[3] em voz alta e os alunos a acompanham no texto. Deve tê-la preparado anteriormente para que a faça de forma expressiva aos alunos. É importante que percebam a sonoridade do texto e que sejam auxiliados a construir imagens a partir das palavras e expressões lidas. Devem perceber as pausas, as ênfases, as rimas, os encadeamentos... Nesse primeiro momento, o professor será um modelo de leitor para seus alunos e isso, por si só, já é um aprendizado significativo. Nesse sentido, concordamos com o pensamento de Paulo Freire expresso em entrevista concedida a Ezequiel Theodoro da Silva (1999):

> Você não ensina propriamente a ler, a não ser que o outro leia, mas o que você pode fazer é testemunhar como você lê e o seu testemunho é eminentemente pedagógico. Então, eu tenho a impressão de que ler com o estudante, com os estudantes é também importante.

Após a leitura da primeira parte, haverá uma pausa para que alguns pontos sejam discutidos. Primeiramente, os alunos podem ser questionados quanto à estrutura do texto, se está escrito em verso ou em prosa, se está organizado ou não em parágrafos. O professor, sucintamente, pode explicar que se trata de um auto, escrito em versos. Pode recordar, neste momento, a literatura de cordel, já apresentada a eles e, demonstrar características semelhantes.

Logo no início da leitura é possível questioná-los sobre a expressão “não tenho outro de pia”, na passagem em que Severino ao apresentar-se ao leitor, justifica seu nome. Os alunos devem ter espaço para expressarem suas opiniões e, caso não consigam estabelecer a analogia aproximada com a pia batismal, o professor deve fazê-la aproveitando o momento para explicar-lhes que o texto todo será permeado por imagens que precisam ser construídas mentalmente por eles a partir dos objetos e expressões apresentados. É importante que além da sonoridade, o aluno seja auxiliado a construir imagens a partir do texto. Ensiná-los a ler o texto literário consiste, entre outros métodos, em os levar a explorar o campo semântico das palavras, a perceber sua expressividade e suas interdiscursividades.

---

[3] As transcrições indicadas entre aspas e analisadas nas oficinas foram extraídas do poema *Morte e Vida Severina* (MELO NETO, 2010, p. 102-145).

Cabem aqui algumas considerações a respeito dos reflexos da literatura de cordel sobre o poema *Morte e Vida Severina*. Tais reflexos além de passarem pela temática do sertanejo nordestino, muito comum no cordel, ficam evidentes na proximidade com a oralidade. Logo, é fundamental que o poema seja lido em voz alta para que o aluno possa adentrar em sua narrativa, além de poder explorar as nuances de sua linguagem.

Alves (2013, p. 47-48) nos chama atenção para o papel do professor na divulgação e valorização desse tipo de literatura e de como é importante o modo como se dá a relação entre eles:

> Para que a literatura de cordel seja uma opção de leitura, é fundamental que os professores sejam leitores desta literatura. Leitores dos clássicos, dos contemporâneos. Leitores capazes de articular diferentes perspectivas de leitura, de reconhecer preconceitos, de viajar nas utopias, de discutir questões sociais suscitadas nos folhetos, e, sobretudo, que saibam ler em voz alta os folhetos, procurando reativar uma prática cultural que anda cada vez mais em desuso. Do ponto de vista metodológico, um aspecto necessita ser sempre enfatizado: embora os folhetos sejam escritos, eles nasceram da oralidade – cantada ou recitada – e, portanto, precisam ter uma realização oral adequada. A busca dessa leitura já é um modo de adentrar melhor nas narrativas, perceber suas nuances, descobrir percepções diferenciadas do mundo da natureza.

O nome Severino pode, nesse momento da leitura, ser relacionado ao título Morte e Vida “Severina”. A flexibilidade na mudança do substantivo para o adjetivo ou vice-versa deve ser explorada e as aproximações possíveis da ideia de “severo(a) – difícil – rígido(a) – rude”, entre outras, poderão ser percebidas e associadas ao “tipo de vida” ou ao “tipo de morte” que são “denominadas” de “severinas” pelo autor no poema; da mesma forma, podem se referir ao tipo de homem que carrega esse nome “Severino”, como um substantivo e, ao mesmo tempo, um adjetivo - impregnado de tais significações, desde o batismo, ou seja, como se fosse sua “sina”.

Por isso, neste início, a leitura precisa ser cuidadosa e interrompida para discussões e reflexões, que inclusive podem ser surpreendentemente positivas quando partem do aluno. Ainda na apresentação do personagem, a expressão “somos muitos Severinos iguais em tudo e na vida” pode gerar uma série de reflexões que culminarão na construção de uma imagem do “coletivo” e não apenas do Severino indivíduo; essa percepção levará à ideia da representatividade de um segmento social que o personagem imprime à obra – são tantos os nordestinos,

filhos de mulheres comuns: “Marias”, que retiram excluídos pela miséria imposta não só pela seca, mas também pelo abandono do governo.

O tema do coronelismo “um Coronel que se chamou Zacarias” também pode ser levantado. Famílias darem esse nome aos filhos pode ser uma marca da hierarquia e da desigualdade social nas relações de poder, da submissão da maioria em relação à opressão de um único dono das terras – sesmarias (desde a colonização), a ponto de homenageá-lo por meio do nome dado a um filho. Considerar a possibilidade de outras interpretações é importante. Neste ponto específico, por exemplo, não é impossível imaginar que um aluno possa expressar uma opinião diferente, afirmando que os pais, ao darem um nome de coronel ao filho, almejam para este um futuro melhor. Leituras diferentes só agregarão positivamente ao trabalho.

O sentimento de inferioridade ou a consciência de classe ao se dirigir ao leitor como “Vossas Senhorias” também podem ser ressaltados. A imagem do espaço descrito, por exemplo, com a expressão Serra da “Costela – magra e ossuda”, embora ficcional, é bastante sugestiva e pode levar a uma série de relações que podem ser metaforicamente estabelecidas com a “magreza, com a fome e, consequentemente, com a miséria do povo” que vive naquele local, os muitos Severinos”. O campo semântico que envolve a palavra “costela” pode ser bastante explorado aqui.

A descrição física do nordestino deixa implícita a herança genética de um longo histórico de miséria: cabeça grande, ventre crescido, pernas finas, mas que culminam em uma imagem muito expressiva – “iguais porque o sangue que usamos tem pouca tinta”. O povo Severino vive o mesmo tipo de vida que os leva aos mesmos tipos de morte “de velhice antes dos trinta – marca da baixa expectativa de vida/ de emboscada antes dos vinte – a impotência diante da violência/ de fome um pouco por dia/ (de fraqueza e de doença/ é que a morte Severina/ ataca em qualquer idade/ e até gente não nascida – a ausência de direitos básicos à vida: alimentação e saúde; sua ausência que mata em todas as idades, até as crianças ainda no ventre das mães)”.

Outra imagem que pode ser destacada pelo docente é a “de abrandar estas pedras/ suando-se muito em cima”. O aluno pode ser levado a imaginar a terra tão seca, como se fosse uma pedra endurecida e aquecida pelo sol. É com o suor que pinga de seu corpo (produzido por seu trabalho exaustivo com a enxada em mãos),

castigado pelo sol, que Severino “abranda” essa terra (pedra). Seu suor molha e resfria a terra... amolece a pedra com todo seu esforço de lavrador que enfrenta a seca. Essa é a vida do Severino lavrador... a de “tentar despertar terra sempre mais extinta/ a de querer arrancar/ algum roçado da cinza”. Espera-se que os alunos percebam que ao emigrar, Severino (ideia coletiva de povo) foge não apenas da seca e da miséria, mas tenta fugir de sua “sina” – da condição que lhe é imposta como um destino.

Espera-se que desde esse início os alunos estabeleçam a relação com a temática dos processos migratórios, tão discutida anteriormente e que essas e, possivelmente, outras imagens, possam ser exploradas e construídas coletivamente para que o aluno vá aprendendo a ler e a reconhecer o valor expressivo da linguagem. Ao perceber qualidades na forma como o texto foi construído, na riqueza do conteúdo abordado e na linguagem “diferenciada” que é utilizada, é bem provável que esse aluno reconheça o potencial literário e o valor social da obra Morte e Vida Severina, pois já terá sido sensibilizado esteticamente para isso.

Mesmo que não sinta ou saiba reconhecer “prazer” na leitura, pois pode comparar a emoção sentida com o tipo de emoção que reconhece como sendo prazerosa na sociedade em que vive - provavelmente imediata e intensa - se for capaz de reconhecer sua importância social, já terá sido um importante indício de que a estética da sensibilidade foi despertada.

Ao discorrer sobre o discurso de que é “preciso criar o hábito, ora o gosto, ora o prazer de ler”, Arena (2003) desvia o foco para outros aspectos não ligados à leitura como objeto idealizado, delimitado, padronizado, fortemente influenciado e caracterizado pelas marcas da literatura. Nesse sentido, afirma:

> Minha preocupação encaminhava-se para a discussão da formação do leitor transitivo, o que levaria à leitura transitiva. Assim, a discussão deslocaria a preocupação com os agentes e com a leitura transferindo-a para o que poderia ler o leitor e quais comportamentos que deveria exercitar para se tornar melhor leitor do material que as suas relações com o mundo social colocaram diante de seus olhos. (ARENA, 2003, p. 55).

Para o autor, a leitura de um objeto definido estaria mais próxima da satisfação de necessidades criadas pelo próprio leitor na relação que mantém com as outras pessoas e com os diversos objetos de conhecimento que encontram ao “caminhar pelos fios que compõem a teia dessas relações” (ARENA, 2003, p. 55).

Segundo ele, a satisfação dessa necessidade poderá trazer prazer ou desprazer, o que implica entender que prazer é uma sensação produzida pelo leitor, mas não é necessariamente consequência da leitura (ARENA, 2003, p. 58).

Arena defende a ideia de que não há como criar o hábito, o gosto ou o prazer pela leitura. Para ele, o que a escola pode fazer é despertar a necessidade de ler nesse aluno. Considerando um objeto definido, tentar gerar uma reação nele para que faça a leitura e, ao mesmo tempo, auxiliá-lo nesse intento por meio da transmissão de conhecimentos necessários.

É um importante passo em direção à sensibilização desse aluno que, como leitor literário, ainda está sendo construído, pois antes dessa experiência, simplesmente negou qualquer tipo de aproximação com a Literatura. Acreditamos que todas as ações desenvolvidas até o momento contribuam para a construção do letramento literário e o despertar dessa necessidade social de ler é uma delas.

Cada situação proposta, desde o início, é concebida por nós como a experiência explicitada na visão de Larrosa (2002). Em nosso entendimento, o aluno vivenciou o texto literário antes mesmo de iniciar sua leitura (gerando a necessidade de sua leitura) e, neste momento, começa a vivenciá-lo em sua plenitude, pois o está experienciando por meio de sua linguagem. Retomamos as palavras do autor sobre o que é necessário para que a experiência aconteça e a reiteramos a seguir:

> [...] a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24)

Confiamos que sejam essas experiências que, sintaticamente, possam construir a estética da sensibilidade no aluno. Podem ser reservadas duas aulas ou aproximadamente uma hora e meia para a realização dessa oficina. Trata-se apenas de uma sugestão; cabe a cada docente considerar seu contexto e administrar a quantidade e a duração das oficinas.

5.5.2 A segunda oficina de leitura

Após a leitura da primeira parte do poema, realizada pelo professor (modelo inicial de leitor) com cada grupo e, após as discussões e reflexões, a segunda parte do poema poderá ser lida coletivamente; cada aluno e, inclusive o professor, na sequência de suas posições no círculo, fará a leitura de uma fala do texto. A ideia é que agora a leitura “gire” e, dessa forma, seja mais fluida e dinâmica.

Depois de apresentar-se ao leitor e dizer “a que vai”, Severino inicia sua jornada, fugindo da morte.

Nessa segunda parte é importante que os alunos percebam o primeiro encontro do personagem com a morte. O defunto que está sendo carregado em uma rede é um “defunto de nada”, ou seja, um “Zé ninguém”, é mais um Severino lavrador entre tantos “invisíveis” que morrem.

Todavia, é preciso que percebam nessa passagem o tipo de morte, que não foi “morrida” e, sim, “matada” com “bala, numa emboscada”; aquele Severino carrega enterrada em seu corpo a “semente de chumbo”, viajará à noite que lhe cobrirá como o “melhor lençol para um defunto”. A “ave bala”, que sempre “voa desocupada” como uma “pássara”, que “quer voar mais livre” e reproduzir suas “filhas-bala”, é a metáfora da perpetuação da violência e da impunidade, resultado do poder e opressão dos latifundiários pela posse das terras. As balas representam o assassino que parece ser conhecido das pessoas que carregam o defunto e que demonstram conformismo diante de uma situação aparentemente tão comum naquele lugar. Mesmo sendo poucos hectares de terra nos “ombros da serra”, ou seja, no alto, relevo irregular, terra “de pedra e areia lavada” onde “cultivava palha nos intervalos das pedras”, ainda assim, a vontade de “querer mais espalhar-se” (poder - latifúndio) justifica a morte. Essas são apenas algumas das imagens que podem ser construídas junto aos alunos, meros exemplos.

Não pretendemos esgotar todas as possibilidades de leitura do texto, o que seria praticamente impossível, principalmente considerando o leitor em questão. O papel do professor, aqui, é apenas o de mediador entre o aluno e o texto literário, alguém que o auxilia a perceber “algumas” possibilidades expressivas da linguagem, tanto sonoras, quanto visuais ou ainda, estruturais.

A terceira cena pode ser novamente lida pelo professor. Por meio dela, por exemplo, o aluno tem a possibilidade de construir a imagem do percurso de

Severino, que segue o rio Capibaribe almejando chegar ao Recife, mas que teme perder-se porque o rio secou. Ao prosseguir com sua “descida” (além do aspecto geográfico, é sugestivo pensar em declínio, no caminhar para o pior, para a morte) o personagem nos leva a criar a imagem de uma ladainha a ser seguida por meio de um rosário, em que a linha é a estrada e as contas são as vilas por onde ele vai passar, até chegar ao Recife, derradeira Ave-Maria: fim da viagem e do rosário. Para um povo que não tem nada, resta a fé. Essa que também remete à tradição medieval, influência direta para a obra.

A quarta cena pode ser lida coletivamente e espera-se que todos percebam novamente o encontro de Severino com o que pensou ser uma festa, mas na verdade ocorre a quebra de expectativa, do esboço de esperança que ainda lhe resta: era a morte, novamente, em seu caminho; mais um Severino morto, está sendo velado em uma casa onde as pessoas cantam por ele. Há uma voz do lado de fora que exprime o tom de indignação, de denúncia, que deveria ter sido do defunto: “dize que levas somente/ coisas de não:/ fome, sede, privação [...] como o caixão, que ainda deves. “Apenas essa voz “protesta”, destoando da ladainha, um texto pronto que é apenas reproduzido pela voz da coletividade, ou seja, é “seguida por todos os outros”.

Na quinta parte, Severino exprime seu cansaço e a vontade de parar, assim como o rio que secou. Afirma que “só morte tem encontrado/ quem pensava encontrar vida,/ e o pouco que não foi morte/ foi de vida Severina”. Aqui o personagem define o que seria a vida Severina de forma muito expressiva: “aquela que é menos vivida que defendida, e é ainda mais severina para o homem que retira”. A ideia da vida severina precisa ser explorada, pois ajudará o aluno a conceber a possibilidade de existir “morte em vida”. Seria uma abordagem existencial mais aprofundada, pertinente após o término da leitura do poema.

O personagem pensa em parar com o rio que secou e esperar passar ambas as fadigas (a dele e a do rio) com as águas de uma próxima invernia (período de chuvas). Procurando um trabalho, se depara com uma mulher na janela de uma casa. Nesse momento, pensa ser possível arrumar um trabalho e sobreviver por ali como aquela senhora, que para ele representa, novamente, a esperança de vida.

Trata-se da sexta cena e pode ser lida, também, de forma compartilhada, por ser constituída por um diálogo entre Severino e uma senhora cuja profissão é “rezadora titular de toda a região”, aquela que “encomenda os mortos para enterro”. Seria interessante que um casal fizesse a leitura desse diálogo.

No início da conversa, quando o personagem é questionado sobre o que sabia fazer no local de onde veio, é possível perceber a insistência de Severino em trabalhar para sobreviver, lavrando a terra de qualquer jeito, com todo tipo de plantação e, em meio à seca; de tratar do gado que não tinha o que comer, em cozinhar nas tachas dos engenhos (que com a vinda das usinas desapareceram). Fica nítido, nessa passagem, que ele aprendera a suportar o sol e a fome sem parar de trabalhar.

Os alunos devem ser levados a perceber qual é o ofício daquela senhora que declara “como aqui a morte é tanta,/ vivo de a morte ajudar”. Que os profissionais que lidam com a morte (farmacêutico, médico..) vão para lá em um processo migratório contrário; eles vão em busca da morte, abundante naquele lugar e, por isso, por meio dela vão trabalhar e lucrar.

Os alunos podem precisar de auxílio para imaginar o que seriam “roçados da morte”, fáceis de cultivar, não precisam ser regados, limpos ou adubados, as pragas e a seca fazem essa plantação prosperar e dão lucro assim que são plantados, nem precisam ser colhidos. É preciso que associem à profissão da rezadora, que enterra o morto rezando e recebe por isso. A “morte é a semente que é plantada” e a mulher vive desse “semear”, é a única forma de lavrar naquele lugar. São analogias e associações que os alunos, talvez, façam sozinhos, mas, muito provavelmente, necessitem da mediação do docente.

Na leitura da próxima cena (sétima), Severino chega à Zona da Mata, aproximando-se do litoral. A descrição sinestésica da terra que encontra: “macia”, “doce para os pés e para a vista”, fácil de amansar por ser “tão feminina” deve ser destacada. Para ser significativo ao aluno, é preciso que ele sinta essa sinestesia expandindo o campo semântico em torno da palavra “feminina” e inferindo sua possível relação com a ideia de delicadeza, beleza, maciez, mas, principalmente, com a fecundidade – essa terra gera frutos como uma mulher gera filhos.

Outro momento que merece ser destacado é quando a “vista de Severino alcança apenas a plantação de cana-de-açúcar”, ao longe uma usina e um engenho em ruína. Considerando as transformações sociais e históricas da época de produção da obra, essa passagem é muito significativa, pois demonstra a ascensão das usinas e o aumento da produção de cana-de-açúcar, que passa a ser a base da economia da região, substituindo os engenhos e produções de outrora, como a do algodão.

Também demonstra uma nova relação de trabalho, o corte da cana emprega trabalhadores apenas no período de safra, o que leva Severino a questionar “Por onde andará a gente/ que tantas canas cultiva?/ Feriando: que nessa terra/ tão fácil, tão doce e rica,/ não é preciso trabalhar todas as horas do dia,/ os dias todos do mês,/os meses todos da vida”. Imagina uma vida melhor para quem vive naquele lugar, um povo que “jamais envelhece aos trinta/nem sabe da morte em vida,/vida em morte, Severina”. Nessa passagem, Severino explicita a ideia da “morte em vida” que pode ser amplamente discutida com os alunos, assim como a visão esperançosa e equivocada que demonstra nesse momento da viagem.

5.5.3 Terceira oficina

Antes de iniciar a leitura da oitava cena, quando o personagem assiste ao enterro de um trabalhador e ouve os amigos dele conversando ao seguirem com o defunto para o cemitério, é o momento de levar os alunos para a sala de aula ou outro espaço da escola onde possa projetar o vídeo com a música Morte e Vida Severina, de Chico Buarque, cantada por ele mesmo.

Figura 23 - Cena inicial do vídeo: Cantor Chico Buarque



Fonte: Geo (2013).

Chico Buarque, considerado pela crítica especializada um dos maiores compositores e intérpretes da MPB.

Figura 24 - Cena do filme homônimo: Enterro do lavrador Severino



Fonte: Geo (2013).

Essa cena retrata o lavrador morto sendo conduzido ao seu enterro, uma das passagens do poema.

Figura 25 - Cena do filme homônimo: cemitério “dos pobres”



Fonte: Geo (2013).

Por meio desta outra imagem, esperamos que o aluno perceba a precariedade do cemitério, remetendo à pobreza dos mortos que estão ali enterrados.

Figura 26 - Cena do videoclipe: covas para indigentes



Fonte: Geo (2013).

Aqui, consideramos a imagem impactante. São várias covas que estão sendo abertas, o que pode nos levar a pensar a morte não como condição individual, mas pensá-la em sua dimensão coletiva, além das possíveis relações com o poema.

O vídeo assim como as imagens reproduzidas acima, em que a música Morte e Vida Severina é executada na voz de seu próprio compositor – Chico Buarque – estão disponíveis em site (GEO, 2013).

Ou ainda, é possível exibir uma cena do filme “Morte e Vida Severina” que reproduz essa mesma passagem do poema em que a música de Chico Buarque é interpretada pela cantora Tânia Alves.

Figura 27 - Cena do filme homônimo: cantora Tânia Alves



Fonte: MORTE... (2010).

Nesta cena, a cantora Tânia Alves, personagem do filme, interpreta a música Morte e Vida Severina.

Figura 28 - Cena do filme homônimo: corte de cana-de-açúcar



Fonte: MORTE... (2010).

Esta imagem nos leva a pensar no lavrador de eito e em suas condições de trabalho – a vida severina.

Figura 29 - Cena do filme homônimo: cova para enterro do trabalhador



Fonte: MORTE... (2010).

Aqui está a cova “em palmos medida” que abrigará Severino lavrador, que agora “já não lavra”. “É a parte que lhe coube de todo latifúndio”. A expressividade dessa cena pode ser muito explorada.

Figura 30 - Cena do filme homônimo: música no enterro do lavrador



Fonte: MORTE... (2010).

Nesta passagem do filme, as vozes em coro das personagens que acompanham o enterro agregam ainda mais emoção à cena.

O vídeo e as imagens reproduzidas acima, extraídos do filme homônimo exibido pela emissora de televisão Rede Globo, estão disponíveis no YouTube[BR] (MORTE..., 2010).

Como buscamos a sensibilização estética, acreditamos que utilizar essas ferramentas como recursos didáticos contribua nesse sentido. Além disso, acreditamos manter em destaque a estética da linguagem, evidente nesta cena, uma das mais expressivas do poema.

Os alunos perceberão o texto de João Cabral, especificamente a cena do enterro de um trabalhador, na voz do cantor ou da cantora. Dessa forma, esperamos realçar a expressividade sonora da linguagem por meio das interpretações que lhe são conferidas e, também, sensibilizar o aluno com as imagens exibidas através dos vídeos.

Depois de ouvir a canção, a leitura dessa cena pode prosseguir de forma compartilhada e expressiva. É um dos pontos altos do poema e cabe aqui a

discussão de questões sociais como o latifúndio e a reforma agrária, problemas ainda persistentes, não só no Nordeste, mas em todo Brasil.

A imagem da cova como único pedaço de terra que lhe coube depois da vida Severina que levou é muito forte. Essa cova, mais do que tudo que teve em vida, o "abriga, o conforta, o veste, o liberta de trabalhar em terra alheia"; "é de bom tamanho, nem largo, nem fundo, é a parte que coube a ele do latifúndio", é a terra que ele sonhava em ser dividida com a reforma agrária e a igualdade social.

Esperamos que o aluno possa sentir toda a força da linguagem. "Esse chão é bem conhecido de Severino porque "bebeu seu suor vendido" (sempre trabalhou em terras alheias, sempre vendeu sua força de trabalho), "sua força de marido" (Severino viaja solitário), "o espera de recém-nascido" (como se fosse sua sina) e agora aquele homem morto "não levas mais semente na mão, ele é o próprio grão" (que será depositado na terra), carrega ainda em uma das mãos o rosário, símbolo da fé que o levou a resistir à vida Severina enquanto pôde.

A ideia da devastação que a miséria social pode imprimir ao homem, tirando-lhe não apenas o sopro de vida, mas o direito à existência, fica evidente nos versos "De tanto te despiu a privação/ que escapou do teu peito a viração./ Tanta coisa despiste em vida/ que fugiu do teu peito a brisa".

Nos versos finais, a imagem da terra o aconchegando como em uma cama, o cobrindo como o lençol que ele nunca teve, o envolvendo como em um abraço da mulher deitada ao seu lado, a nosso ver, é belíssima, carregada de sinestesia. Aliás, metáforas, metonímias e sinestesias são figuras de linguagem muito presentes ao longo do poema, além das figuras de som.

Consideramos fundamental reiterarmos que o objetivo dessa leitura e de todo o poema é possibilitar uma interação profícua entre aluno-texto. O anseio é que ele perceba o poema, não apenas racionalmente, mas, principalmente, por meio de seus sentidos. Acreditamos que seja esse, mais um elemento na *sintaxe* de construção da estética da sensibilidade, que esperamos efetivar neste projeto, por meio do ensino da literatura.

Para encerrar essa terceira oficina, a nona cena é lida pelo professor para criar uma expectativa nos alunos. Severino "apressa o passo" para chegar ao Recife. Logo no início dessa passagem, explica porque "retirou": não foi pela cobiça, mas o que "apenas buscou foi defender sua vida da morte e da vida Severina". Seria muito significativo retomar o início do poema e reforçar que Severino foge de sua "sina" ao

emigrar. Porém, a esperança que carregava parece começar a se dissipar, pois percebe que não há diferenças significativas entre o Agreste e a Caatinga, e entre a Caatinga e a Mata, onde se encontra. Faz uma analogia com uma lamparina que até pode mudar seu formato, mas que continuará ardendo com a mesma chama. Afirma que a “vida arde sempre com a mesma chama mortiça”, ou seja, em sua essência, é igual em todos os lugares onde o personagem esteve, mesmo que sejam diferentes em suas formas (aspectos físicos e geográficos). Severino se dá conta de que a desigualdade social e a miséria são constantes, ele foge da morte e só encontra morte pelo caminho.

Nesse ponto do poema, o personagem deseja chegar ao fim de seu “rosário” – viagem; deseja chegar ao Recife, “derradeira ave-maria” (oração que encerra o terço), porque o rio que ele seguia agora termina desembocando no mar e ele não tem mais para onde seguir. Sente-se limitado pelo espaço físico, mas profundamente encurralado pela morte.

Ao encerrar esta terceira oficina, o professor pode criar uma expectativa no aluno quanto à continuidade da leitura: e agora que chegou ao Recife? O que acontecerá com Severino?

Acreditamos que seja o momento de oferecer ao aluno espaço para que realize uma parte da leitura individualmente. O exercício de ler buscando perceber a sonoridade e tentando construir imagens a partir dos “objetos” do texto é fundamental e, nesse momento, deve se dar sem a mediação do professor.

Portanto, os alunos serão orientados a concluir a leitura do restante do poema para a semana seguinte, quando se reunirão para a quarta e última oficina de leitura.

5.5.4 Quarta oficina de leitura

O docente exibirá uma versão audiovisual da obra de João Cabral de Melo Neto. Em pouco menos de 55 minutos, a animação 3D (três dimensões) dá vida ao texto original e movimento aos personagens. Produzido em preto e branco, é fiel à aspereza do texto e aos traços dos quadrinhos (HQ), outra adaptação da obra, ilustrada pelo cartunista pernambucano Miguel Falcão. Os desenhos firmes desse cartunista, feitos a bico de pena ou a palo seco, demonstram a aridez descrita no poema e traduzem a poesia do autor de forma clara.

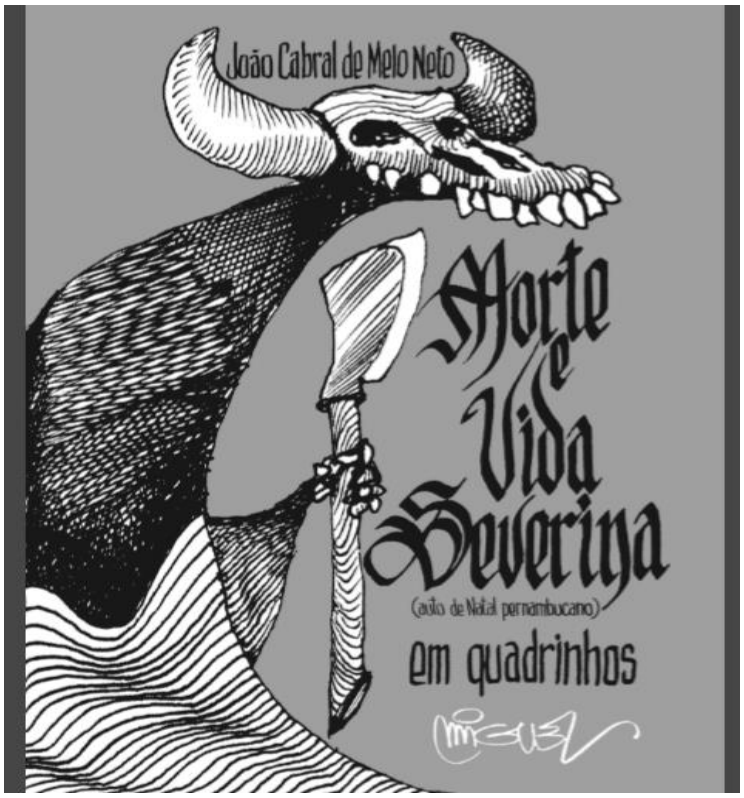
O vídeo é resultado de uma parceria entre a TV Escola com a Fundação Joaquim Nabuco, que intentaram criar uma adaptação mais lúdica da obra e, portanto, mais acessível e atrativa aos jovens na escola. Acreditamos nessa produção como uma ferramenta didática por sua qualidade estética; as imagens e a interpretação do texto por diferentes vozes reforçam o antiidealismo, o materialismo, a clareza e o realismo característicos da linguagem de João Cabral. Choca por demonstrar a universalidade da condição miserável do retirante para além do lirismo e do sonho e, por isso, almejamos que sensibilize os alunos.

Logo, será preciso iniciar a oficina em um espaço que permita a exibição do filme. Antes da exibição, os discentes terão espaço para comentarem e expressarem suas opiniões sobre as cenas que leram individualmente, em casa. Poderão relatar a sequência narrativa, os acontecimentos que sucederam à chegada de Severino ao Recife e tirar suas dúvidas sobre vocabulário ou ainda sobre alguma passagem do texto. É muito provável que o fio condutor da narrativa seja o viés que iniciará a discussão. Contudo, após a exibição do vídeo, o docente deverá conduzi-la gradativamente para questões de ordem mais subjetivas e para a estética da linguagem.

Terminada a exibição, seria interessante prosseguir com a oficina novamente em um local ao ar livre, agradável, como nos encontros anteriores para que a obra seja discutida com maior profundidade.

As imagens abaixo foram extraídas da adaptação do poema para HQ e exemplificam a estética construída pelo cartunista a partir de sua visão pessoal.

Figura 31 - Título do livro HQ: adaptação em quadrinhos



Fonte: Melo Neto (2009, capa).

Na capa do livro, adaptação do cartunista Miguel Falcão, a morte aparece personificada na imagem acima: assustadora e instigante porque causa desconforto, é uma imagem incomum da morte, original. A nosso ver, o cartunista conseguiu imprimir à figura um ar de persistência; carrega um machado na mão, simbolicamente, o instrumento usado para “ceifar vidas”. Essa imagem, assim como a morte, acompanhará Severino ao longo de toda sua peregrinação sendo a única certeza de sua vida.

Abaixo, selecionamos alguns quadrinhos da adaptação que servirão de exemplos para a observação da estética construída pelo cartunista. Observá-los significa olhar a obra sob outro ponto de vista e consideramos esse exercício extremamente válido.

Figura 32 - Quadrinhos iniciais da adaptação



Fonte: Melo Neto (2009, capa).

Figura 33 - Quadrinhos subsequentes da adaptação



Fonte: Melo Neto (2009, capa).

Apenas para exemplificar as contribuições que podem ser agregadas ao projeto por essa atividade, pontualmente, tomemos o quadrinho abaixo, já que não seria pertinente neste trabalho a análise da HQ em sua íntegra. A ilustração a seguir descreve uma cena em que Severino compara o percurso que fará a um rosário a "desfiar", em que as contas seriam os lugares por onde iria passar e a linha seria a estrada. Logo, compara sua viagem ao terço, rezado de conta em conta até chegar à última oração, a ave-maria, fim do rosário. Para Severino, a derradeira ave-maria de sua viagem seria o mar que encontraria ao chegar ao Recife, fim de sua jornada.

Consideramos muito importante que o aluno leia a imagem para confirmar ou não aquela que ele já havia produzido mentalmente por meio de sua leitura. Caso não tenha compreendido o texto a ponto de não projetar qualquer imagem, esse exercício lhe será ainda de maior valia.

Figura 34 - Recorte da animação: a viagem de Severino



Fonte: Melo Neto (2009, capa).

De maneira geral, a animação oferece diversas imagens gráficas que vão sendo construídas a partir do texto original e das ilustrações do cartunista. Os personagens são interpretados por diferentes vozes que representam, com verossimilhança, cada um deles, complementando as imagens criadas. Para nós, as imagens do papel são ampliadas com tanta expressividade e sensibilidade, que adquirem mais força estética e é como se nos tragassem para dentro do vídeo e, consequentemente, para dentro do poema de João Cabral. Acreditamos que ao assistir a essa animação, o aluno pode alcançar maior profundidade ao mergulhar no rio da linguagem desse autor tão claro, mas tão profundo ao mesmo tempo.

Cremos ser esse um momento muito importante e necessário para se retomar a primeira parte do poema, lida coletivamente nas oficinas, mas, principalmente, para retomar a segunda parte da leitura que o aluno realizou individualmente em sua casa.

Figura 35 - Recorte da animação: início da viagem



Fonte: MORTE... (2009).

Nesta primeira cena, Severino inicia sua peregrinação e as imagens em três dimensões nos projetam para dentro do poema para seguirmos a viajem junto dele.

Figura 36 - Recorte da animação: exemplo de expressividade da imagem



Fonte: MORTE... (2009).

Na animação, as imagens são ampliadas expressivamente, como no exemplo acima. Esteticamente sensibilizam mais, pois adquirem maior força.

Figura 37 - Recorte da animação: metáfora da “ave bala”



Fonte: MORTE... (2009).

A metáfora da “ave bala” transfigurada na imagem acima pode ser mais uma contribuição para com a leitura do aluno.

Figura 38 - Recorte da animação: lavrador velado com orações



Fonte: MORTE... (2009).

Aqui temos mais um exemplo da sensibilidade que permeia a adaptação da obra. Ao centro o morto envolto pelo lençol branco, que parece iluminado, contrasta com as pessoas que o velam, encobertas pela sombra. É possível perceber o

“indivíduo” e o pesar que sua morte causa. Na cena, Severino encontra novamente a morte, individual nesse momento, mas que sabemos representar também a coletividade.

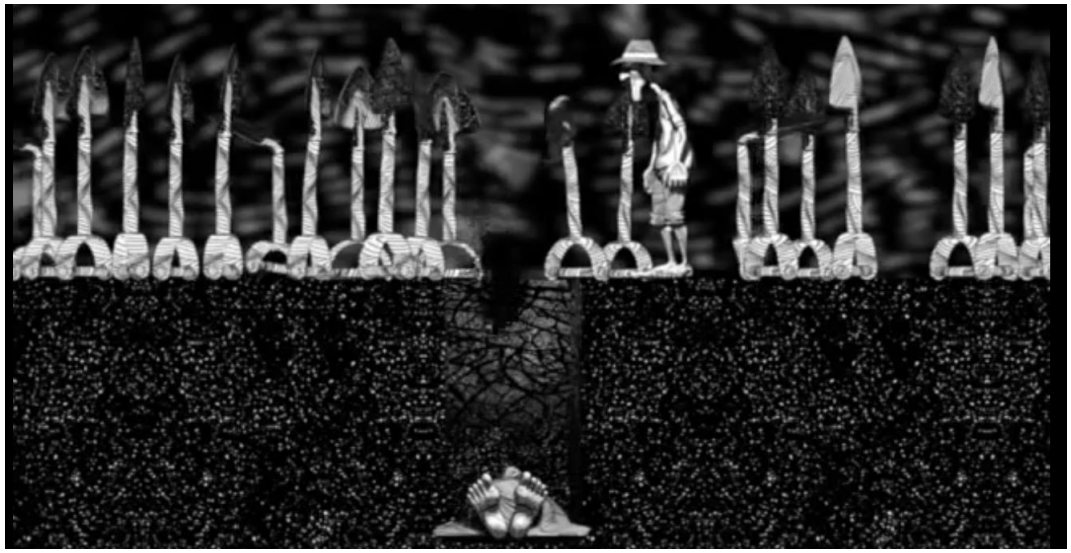
Figura 39 - Recorte da animação: “roçados da morte”



Fonte: MORTE... (2009).

O cartunista ilustra o que a seu ver seriam os “roçados da morte...”

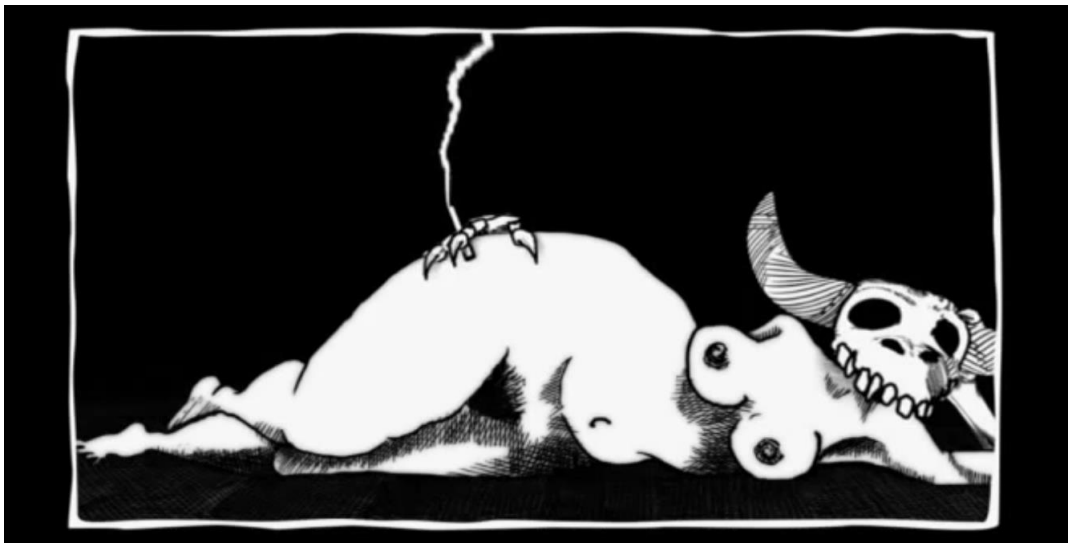
Figura 40 - Recorte da animação: enterro do lavrador



Fonte: MORTE... (2009).

Essa é “a cova em palmos medida” que João Cabral descreve no poema e que é cantada por Chico Buarque.

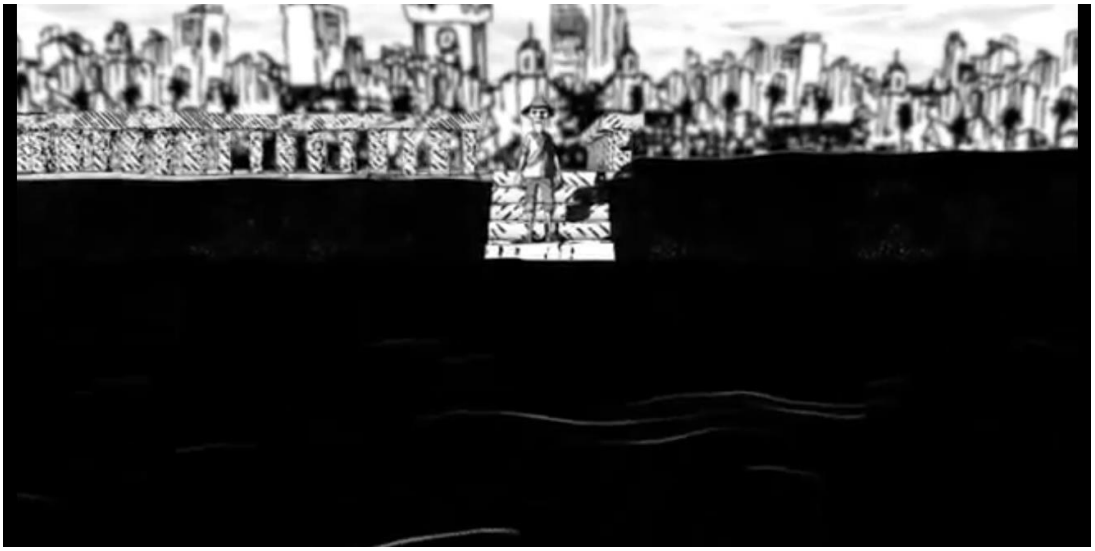
Figura 41 - Recorte da animação: o chão como um abraço de mulher



Fonte: MORTE... (2009).

Essa imagem representa toda sinestesia dos versos de João Cabral: “Te abre o chão e te envolve, como mulher com quem se dorme”. A imagem reforça a sensualidade “envolvente” da mulher na cama.

Figura 42 - Recorte da animação: Severino chega ao Recife como o rio



Fonte: MORTE... (2009).

“Apressar a descida [...]”; “pedir a esse rio que também vem lá de cima que me faça aquele enterro que o coveiro descrevia”... esses são os versos reproduzidos por meio dessa imagem que descrevem Severino no momento de total descrença na vida.

Figura 43 - Recorte da animação: metáfora da morte



Fonte: MORTE... (2009).

Novamente a presença da morte e a constatação de que “sem saber era o próprio enterro que ele seguia”. Ele vê no rio um meio de encontrar a morte, para quem pensou encontrar vida.

Figura 44 - Recorte da animação: Severino pensa em pular da ponte



Fonte: MORTE... (2009).

“Seu José mestre carpina, que diferença faria se ao invés de continuar tomasse a melhor saída: a de saltar, numa noite, fora da ponte e da vida?” A imagem descreve o momento derradeiro da jornada de Severino... jornada física, mas também, existencial.

Figura 45 - Recorte da animação: nascimento da criança



Fonte: MORTE... (2009).

“Todo céu e a terra lhe cantam louvor...” A imagem nos remete à cena do nascimento de Jesus Cristo representada pelo presépio natalino. Traz a ideia de renovação, de paz, de vida...

Figura 46 - Recorte da animação: cigana lendo o futuro



Fonte: MORTE... (2009).

“Também venho do Egito e vou completar a figura...” Aqui somos levados pelas ciganas a construir a imagem ou “figura” do futuro de Severino. Previsão que confirma sua sina, a mesma de tantos outros Severinos.

Figura 47 - Recorte da animação: a morte sendo vencida pela vida



Fonte: MORTE... (2009).

A morte, personificada nessa imagem, lentamente se desfaz vencida pela vida...

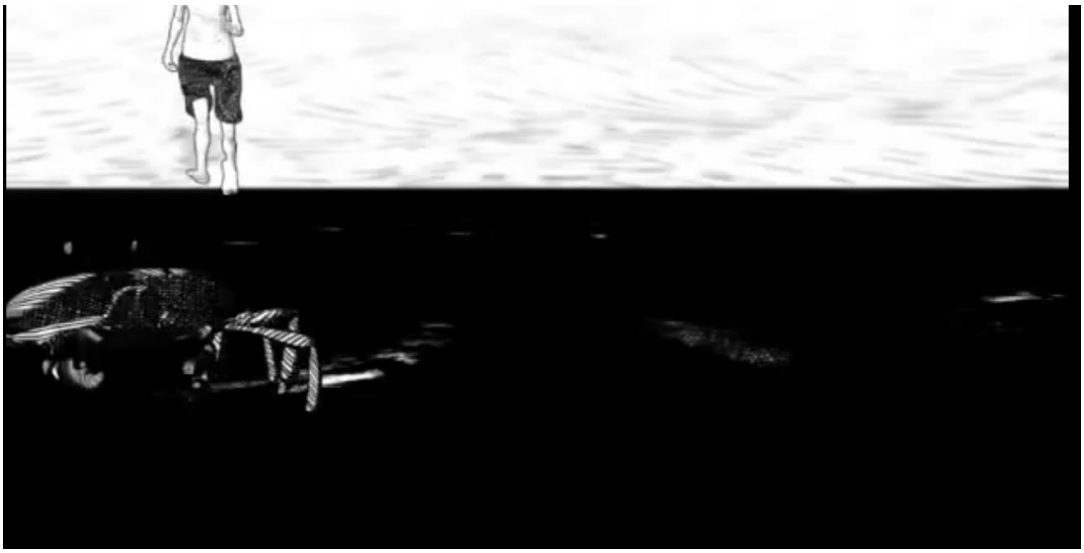
Figura 48 - Recorte da animação: Severino conversa com seu José



Fonte: MORTE... (2009).

“Eu não sei bem a responda para a pergunta que fazia se não vale mais saltar fora da ponte e da vida...”. “É difícil defender só com palavras a vida, ainda mais quanto ela é esta que vê, severina” mas... “ela, a vida, respondeu com sua presença viva... e não há melhor resposta que o espetáculo da vida...”. Enfim, o diálogo final entre Severino e seu José mestre carpina.

Figura 49 - Recorte da animação: cena final



Fonte: MORTE... (2009).

“Mesmo quando é a explosão de uma vida severina...”. O garoto que nasceu e sobreviveu em meio à miséria agora corre representando a continuação da vida... que venceu a morte mesmo sendo severina.

Em sua viagem Severino tem a certeza da morte e a incerteza da vida, mas ao final, a vida explodiu diante de seus olhos e lhe deu a certeza de que é capaz de vencer a morte.

Cremos ser muito importante enfatizar que todas as imagens reproduzidas, neste trabalho, foram selecionadas de acordo com nossa sensibilidade e percepção pessoal em relação à obra e às suas adaptações. Optamos por acrescentá-las a este trabalho porque julgamos ser parte indispensável da *sintaxe* de construção da estética da sensibilidade. Logo, mesmo que em pequeno número, esperamos que sirvam como exemplos para demonstrar a sensibilidade estética que nem sempre pode ser apreendida por meio das palavras.

Após a leitura e a exibição do vídeo, é provável que os alunos percebam que o primeiro encontro que Severino teve, assim que chegou ao Recife (cena dez) foi novamente com a morte. Por meio do diálogo entre os coveiros (os dois personagens conversam dentro de um cemitério enquanto Severino, do lado de fora, ouve a conversa) traça-se o perfil da sociedade: como e onde os mortos são enterrados é resultado da classe social a qual pertencem. A desigualdade social não dá trégua nem na hora da morte, ao contrário, parece perpetuar a hierarquia do poder na sociedade.

“As avenidas do centro são melhores,/ mas são para os protegidos:/ há sempre menos trabalho/ e gorjetas pelo serviço/ e é mais numeroso o pessoal/ (ocorrem menos mortes entre os ricos, mas como toma mais tempo enterrá-los, provavelmente pela pompa, há mais funcionários, e recebem gorjetas pelo serviço prestado)”. Desde o início, fica evidente essa divisão. Depois, várias analogias e comparações são construídas para evidenciar o maior ou menor fluxo de enterros de cada cemitério, alguns são como “a estação central dos trens:/ diversas vezes por dia/ chega o comboio de alguém”. Outro é comparado à “parada de ônibus, / com filas de mais de cem”. Em outra passagem fala do “bairro da gente fina:/ isto é, para o bairro dos usineiros/ dos políticos, dos banqueiros,/ e, no tempo antigo, dos banguezeiros [...] / e dos que foram mais horizontais/ nas profissões liberais”. Aponta também o cemitério dos funcionários, contratados e mensalistas, para onde vão os jornalistas, os escritores, os artistas, os bancários, os lojistas, aeroviários, os de “profissões liberais/ que não se liberam jamais”. Por sua vez, o de Casa Amarela onde cada defunto tem sua gaveta com o nome em letras pretas (a cor preta contrapõe-se à dourada, usada nas lápides dos ricos). Há ainda o cemitério dos ferroviários, dos rodoviários, o dos operários e por fim dos indigentes... “É a gente retirante/ que vem lá do sertão de longe./Desenrolam todo o barbante/ e chegam aqui na jante./ E que então, ao chegar/ não têm mais o que esperar./ Não podem continuar/ pois têm pela frente o mar./ Não tem onde trabalhar/ e muito menos onde morar./ E da maneira que está/ não vão ter onde se enterrar”.

Os retirantes são considerados indigentes, excluídos socialmente, e ao usar a expressão “desenrolam todo o barbante”, remete também à ideia do rosário, que veio desfiando até chegar ao Recife, “derradeira ave-maria”.

Hierarquizando socialmente as profissões de acordo com seu prestígio social, o autor acentua a ideia da desigualdade social e das relações de poder.

Os coveiros chegam até a supor que os retirantes devessem se jogar no rio, pois fogem da seca para o Recife, onde viverão na lama, para depois da morte serem enterrados em terra seca. Logo, a água do rio seria uma morada mais digna “um macio caixão de água”.

No final da cena, Severino ouve de um dos coveiros os versos derradeiros: “Não é viagem o que fazem/ vindo por essas caatingas, vargens;/ aí está seu erro:/ vêm é seguindo seu próprio enterro”.

O personagem se dá conta na cena seguinte (cena 11) de que “nessa viagem que eu fazia,/ sem saber desde o Sertão,/ meu próprio enterro eu seguia”. Desprovido de qualquer esperança quando chega ao final de sua viagem, Severino pensa em se jogar no rio para acabar com sua vida.

A cena número doze, traz seu José, mestre carpina, um morador dos mocambos entre o cais e a água do rio, dialogando com Severino. Trata-se de um carpinteiro de Nazaré da Mata, o que nos permite a associação bíblica com São José; aqui os elementos que compõem o presépio cristão, símbolo do nascimento de Cristo no natal, vão se constituindo. É importante que se faça essa relação para que o aluno compreenda o porquê de a obra ser chamada também de “Auto de Natal Pernambucano”. A profundidade desse diálogo nos leva a refletir sobre questões existenciais.

Com base em nossa percepção pessoal, arriscamos fazer uma analogia: creditamos que a linguagem de João Cabral é como um rio, tem na sua superficialidade uma beleza singular, visível, direta, crua, mas possui uma profundidade que permite ao leitor adentrá-la, permite ao leitor um mergulho profundo, que molha os sentidos e a alma, que leva à reflexão e que transforma. A profundidade alcançada nesse mergulho dependerá da maturidade do aluno como indivíduo e como leitor. Acreditamos que ele possa se sensibilizar com a linguagem.

Todavia, para que chegue a esse ponto, pensamos ser imprescindível ter-lhe proporcionado diferentes oportunidades de “experiências”, que aos poucos vão construindo a estética da sensibilidade. O aluno pode “vivenciar” o texto de diferentes modos.

Ansiamos pelo desenvolvimento da estética da sensibilidade que permitirá, mesmo que por meio de mergulhos ainda rasos, a interação mais profícua entre a obra e o aluno.

“Seu José, mestre carpina,/ que diferença faria/ se em vez de continuar/ tomasse a melhor saída:/ a de saltar, numa noite,/fora da ponte e da vida?” Eis a pergunta derradeira que demonstra o fim das esperanças de Severino, o fim de suas forças para continuar: o suicídio. É o embate final entre a vida e a morte. Mesmo seu José tendo o advertido para “combater o mar dessa conversa” (metáfora que lembra a força do mar que puxa para as profundezas), para Severino não há mais “pontes” para atravessar, nem a do rio, nem a da fome, nem a da vida. Para “cobrir corpo de homem/ não é preciso muita água:/ basta que chegue ao abdome/ basta que tenha

fundura igual à de sua fome” (fundura igual à da fome, que também mata). Essas imagens precisam ser ressaltadas para o aluno a fim de que perceba a carga expressiva que comportam.

Também seria oportuno abordar, nesse ponto, o duelo que Severino vem travando entre a Vida e a Morte. Ele vive a morte em vida ao apenas “defendê-la, mas, não a viver”, como se isso fosse uma condição que lhe é imposta, assim como a tantos outros Severinos. É a sina que carregam desde seus nascimentos. Todavia, ao retirar, ele tenta fugir dessa sina e da morte, na esperança de encontrar uma vida menos Severina.

Os alunos podem ser indagados sobre quem saiu vitoriosa desse duelo, se a vida ou se a morte. Provavelmente dirão que a vida venceu a morte, então será o momento de verificarmos no texto porque isso aconteceu e como aconteceu.

Na continuação do poema, constata-se a explicação. O diálogo entre os dois personagens é interrompido porque o filho de seu José “saltou para dentro da vida”. É preciso perceber a clara oposição ao modo como foi expresso o desejo de Severino de “saltar fora da ponte e da vida”.

Essa vida é celebrada nas duas cenas seguintes por vizinhos, por duas ciganas e por várias pessoas que trazem presentes para o recém-nascido, “todo o céu e a terra lhe cantam louvor”, é a vida sendo valorizada, é a vida que se renova, que transforma o lugar e as pessoas enchendo-os de vida.

Em sua pobreza extrema, cada um ainda é capaz de doar à pequena vida que acabara de nascer: “caranguejos para a mãe amamentar com a lama do lugar”, uma mãe presenteia aquela criança com o leito do próprio seio, o jornal para cobri-lo de letras (desejo de que no futuro seja um homem letrado), o bem mais essencial – água, o canário para cantar para ele (o prazer da arte, do lúdico), bolacha, boneco, cachaça de Gravatá, abacaxi de Goiânia, ostras do cais de Aurora, tamarindos e jacas, mangabas e cajus, peixes frescos, siris, mangas compradas dos quintais ricos e goiamuns dados pela gente pobre. Cria-se a imagem da verdadeira riqueza, o menino parece ter tudo o que precisa para viver. Tudo lhe é ofertado da pobreza, mas com extrema generosidade. É o doar-se simplesmente pela vida.

Contudo, nas cenas antepenúltima e penúltima uma visão realista nos traga do momento de leveza e de alegria vivido. As duas ciganas fazem previsões do futuro da criança que demonstram a mesma sina de uma vida Severina. O professor pode mediar essa leitura demonstrando, por exemplo, como o autor descreve o

crescimento da criança comparando-a a animais típicos da região num processo de gradação e limitação zoomórfica: aprenderá a engatinhar com aratus, a caminhar com goiamuns e a correr com os anfíbios caranguejos, será parte do povo-anfíbio dos mangues. Aprenderá a caçar com as galinhas catando comida do chão, depois com os porcos e com os cachorros revirando lixo. Viverá próximo ao chão, com a cabeça voltada para baixo e não para o alto. Na visão da primeira cigana, quando adulto, está condenado à sina de viver "vestido negro de lama" devido à profissão que exercerá: como muitos daquele lugar, viverá de pescar siris e pegar camarão.

A segunda cigana afirma que irá "completar a figura", as duas parecem pintar o retrato ou imagem do futuro de Severino. Isso nos leva a criar, da mesma forma, tais imagens mentais, ou seja, ambas nos ajudam a construir e projetar a imagem daquela criança no futuro. Essa segunda previsão, no primeiro momento, parece ser mais otimista "não pensem que a vida dele/ há de ser sempre daninha"; "não o vejo dentro dos mangues,/ vejo-o dentro de uma fábrica:/ se está negro não é lama,/ é graxa de sua máquina". Nestes versos fica claro que a ascensão social daquela criança será extremamente limitada, "vejo coisa que o trabalho/ talvez até lhe conquiste:/ que é mudar-se destes mangues/ daqui do Capibaribe/ para um mocambo melhor/ nos mangues do Beberibe". A previsão continua sendo a de uma vida e um futuro severinos.

As pessoas que o vieram visitar falam com realismo sobre o menino na penúltima cena. Descrevem-no como magro, pálido, franzino, guenzo e pequeno. Entretanto, enxergam toda sua formosura, pois tem peso "de homem de obra de ventre de mulher", "tem marca de humana oficina"; dentre todas as comparações imagéticas que o autor constrói, é "belo porque é uma porta/ abrindo-se em mais saídas", "porque com o novo/ todo o belo contagia", "infecciona a miséria/ com vida nova e sadia", "com oásis, o deserto,/ com ventos, a calmaria". E isso por si só basta. É a vitória da vida sob a morte! É um momento da leitura muito tocante e decisivo.

Enfim, é chegado o momento de discutir sobre a última cena. Seu José, mestre carpinteiro, já sabe o que dizer em relação à pergunta que Severino lhe tinha feito, se não seria melhor "saltar fora da ponte e da vida?". Contudo, admite que não é fácil defender uma vida Severina apenas com palavras. Logo, sabiamente afirma que foi a própria vida que respondeu à sua pergunta: "não há melhor resposta/ que o espetáculo da vida", "vê-la brotar como há pouco/ em nova vida explodida;/ mesmo

quando é assim pequena/ a explosão, como a ocorrida”... “mesmo quando é a explosão/ de uma vida Severina”.

A peregrinação de Severino é marcada pela certeza da morte e a incerteza da vida, mas ao final, a vida explode diante de seus olhos na certeza de que é capaz de vencer a morte.

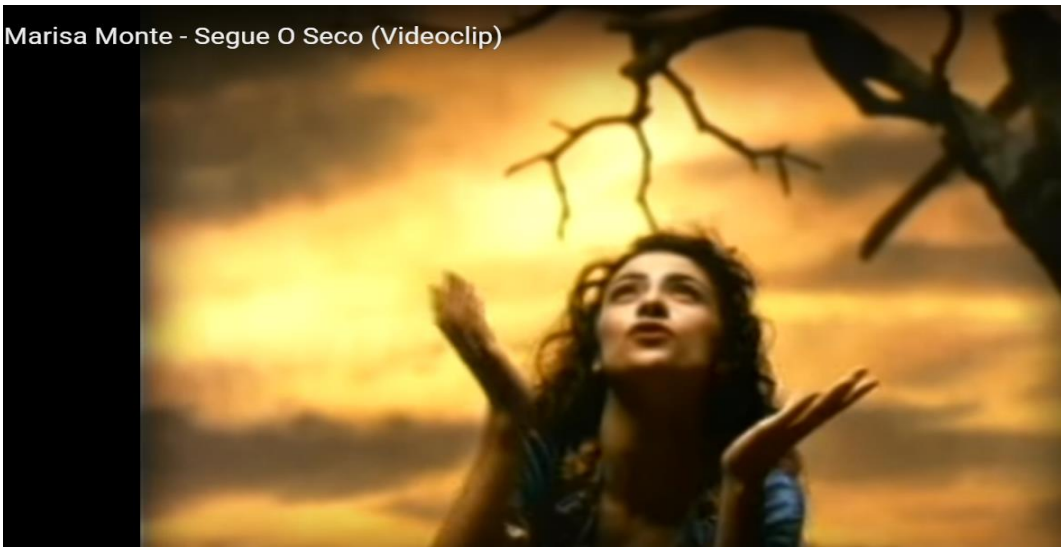
Severino é vítima do sistema social, e não, apenas da seca. O autor consegue conjugar estética e conteúdo com uma sensibilidade franca, que fala direto à alma. Além disso, consegue reproduzir os costumes, o folclore e a linguagem do povo nordestino.

Consideramos fundamental que, tanto o folclore, quanto os regionalismos que permeiam o texto, sejam explorados devidamente. Assim, cremos ser possível ampliar o repertório cultural do aluno para que reconheça a diversidade cultural e linguística de seu país, bem como o bem que isso representa. O nível de linguagem utilizado é uma escolha do autor, pois seu objetivo era fazer-se entender pelo povo. Logo, é compreensível que o registro de linguagem apresente marcas da oralidade popular, por exemplo.

Todos esses recursos que envolvem a variação linguística e os níveis de linguagem podem ser, posteriormente, explorados com maior profundidade, assim como aspectos estruturais da obra, como a métrica, rima, estrofação, entre outros.

Aqui se encerraria a quarta e última oficina de leitura. Para marcar “simbolicamente” esse encerramento, sugerimos a exibição do vídeo clipe da **música “Segue o Seco”, composta por Carlinhos Brown e interpretada pela cantora Marisa Monte**. Em nosso entendimento, tanto as imagens do vídeo, quanto a letra da canção revelam uma cor local e uma atmosfera que remetem às da obra Morte e Vida Severina. Desperta-nos interesse a sensibilidade e a qualidade estética da produção e, por isso, a consideramos mais uma ferramenta que complementa e enriquece nosso trabalho.

Figura 50 - Cena do videoclipe: cantora Marisa Monte



Fonte: Emimusic (2009).

A cantora Marisa Monte interpretando a música Segue o Seco, implora aos céus por chuva, simbolizando o povo nordestino.

Figura 51 - Cena do videoclipe: imagem remete à cor local do poema



Fonte: Emimusic (2009).

Selecionamos esta imagem por sua sensibilidade e beleza; a tonalidade das cores, os galhos secos, a luminosidade do céu... esteticamente, lembra um ambiente hostil, mas penetrante e belo.

Figura 52 - Cena do videoclipe: homem em busca de água



Fonte: Emimusic (2009).

A solidão e o sofrimento do homem que vive em meio à seca lembra o personagem Severino.

Figura 53 - Cena do videoclipe: ossadas em terra seca



Fonte: Emimusic (2009).

A imagem lembra as ossadas que Severino encontra pelo caminho depois de deixar a “Serra da Costela”, seu local de origem. Simbolizam fome e morte.

Figura 54 - Cena do videoclipe: imagem da terra rachada pelo sol



Fonte: Emimusic (2009).

Lembra a terra deixada por Severino. A tonalidade das cores e a luminosidade criam a cor local que permeia o clipe todo. A aridez é retratada com sensibilidade e beleza.

Figura 55 - Cena do videoclipe: nordestinos rezam por chuva



Fonte: Emimusic (2009).

Cria-se uma atmosfera de fé, devoção e súplica; as cores, os personagens, os símbolos sacros compõem a estética que permeia o vídeo.

Figura 56 - Cena do videoclipe: devoção do povo nordestino



Fonte: Emimusic (2009).

A fé e a religiosidade marcam também a obra morte e vida severina...único e último recurso para um povo abandonado à própria sorte, que enfrenta a seca, a miséria e a presença constante da morte.

Figura 57 - Cena do videoclipe: pés tocando o solo



Fonte: Emimusic (2009).

Os pés do homem do sertão se fundem à terra...eles metonimicamente sentem o solo, simbolizando o homem como um todo. O homem é a própria terra.

Figura 58 - Cena do videoclipe: chuva no sertão



Fonte: Emimusic (2009).

A gratidão aos céus pela chuva que cai.

Figura 59 - Cena do videoclipe: a chuva renovando a esperança



Fonte: Emimusic (2009).

A esperança na vida é renovada pela chuva... molha o chão e a alma.

Figura 60 - Cena do videoclipe: o retorno da seca



Fonte: Emimusic (2009).

A seca volta como um ciclo que não se encerra trazendo o medo e a descrença.

Figura 61 - Cena do videoclipe: o espaço é modificado pela seca



Fonte: Emimusic (2009).

A terra molhada seca como a vida das pessoas que vivem nesse lugar. Seguem o seco... suas vidas são secas.

As imagens acima foram extraídas do videoclipe da música Segue o Seco que se encontra disponível no endereço eletrônico apontado.

A letra da canção pode ser impressa para que o aluno a tenha como registro e, a critério do professor, pode-se abrir um espaço para apontamentos, tanto dos alunos, como do docente, para que, juntos, estabeleçam possíveis relações entre a música e o poema, como é possível perceber, por exemplo, através das imagens acima: as cores do cenário, o amarelo avermelhado da paisagem, o seco da vegetação, a terra seca rachada, as ossadas de animais mortos, secos; as personagens remetem ao povo nordestino que é castigado pela seca e pela miséria, suas expressões faciais são de sofrimento e súplica e lembram alguns personagens que Severino encontra pelo caminho na obra *Morte e Vida Severina*; rostos secos, enrugados de forma que lembram a terra rachada.

Outro ponto em comum é a religiosidade, a fé que lhes mantém a esperança. Por meio da letra, outros aspectos, mais subjetivos, podem ser explorados. Seguir o seco pode levar a uma reflexão mais metafísica, seguir vivendo uma vida “seca”, da mesma forma que é a vida “severina”, sem existência, apenas defendida. No clipe a chuva vem e vai levando a esperança do povo, que continua a seguir o seco... a viver uma vida seca.

Caso o professor julgue conveniente, as atividades podem se encerrar apenas com a exibição do vídeo, sem a necessidade de uma discussão posterior. Independentemente da opção que se faça, acreditamos ser mais uma oportunidade de sensibilização e um meio de, simbolicamente, encerrar esta etapa do projeto Gincana da Leitura Literária com emoção.

Esperamos que as oficinas de leitura ou cafés literários sejam momentos destinados para o aluno aprender a ler, a refletir e sentir a obra literária. Não temos a pretensão de esgotar todas as possibilidades de leitura do poema, seria ingenuidade acreditar nisso e, um equívoco, considerando a faixa etária e o fato de os envolvidos no projeto pertencerem ao nono ano do Ensino Fundamental.

Também é importante enfatizar que os apontamentos feitos até aqui são apenas sugestões para a condução da leitura e para as reflexões posteriores junto aos alunos. Como dissemos anteriormente, embora reconheçamos a possibilidade de um mergulho profundo na obra, se nossos alunos puderem ao menos ultrapassar sua superfície, considerando a faixa etária e seus contextos de vida, já terão se molhado, já terão sentido.

Dessa forma, supomos ser possível, dessa forma, desenvolver a estética da sensibilidade. O aluno pensa e sente a obra por meio das EXPERIÊNCIAS que o

“atravessam” de diferentes formas, posto que pôde vivenciá-las. Desde o início do projeto, o aluno vem sendo conduzido na construção gradual de suas emoções e de um repertório de informações relacionadas à obra. Portanto, todas as ferramentas didáticas utilizadas até este momento do percurso atendem à metodologia de ensino adotada, pois integram a *sintaxe* de construção da estética da sensibilidade. O jovem é conduzido a parar... para ouvir, para ver, para discutir, para ler, para refletir, para sentir... e, a partir daí, para criar. Tem a oportunidade de reconhecer o valor e a função social da literatura e, portanto, vivenciar o processo de letramento literário.

Confiamos em que esse processo didático de ensino, que tem neste trabalho sua *sintaxe* de construção descrita, leve o aluno à sensibilização e, por conseguinte, que possibilite sua transformação em direção a um indivíduo esteticamente mais sensível, mais crítico e mais humano.

5.5.5 As transposições: distribuição de tarefas

Encerradas as oficinas de leitura, chegamos à última etapa do projeto. Concebemos essa etapa pensando em possibilitar ao aluno a oportunidade de criar e transformar a partir da leitura que fez. Também é nosso desejo que retornem ao texto em busca de aspectos pontuais, previamente indicados pelo professor, para que possam compreendê-los com maior profundidade. Depois de refletir sobre esses aspectos pontuais do texto, o aluno fará sua transposição para um determinado suporte ou para outra manifestação artística. Nosso objetivo é que, por meio dessas transposições, a obra seja desmontada e as “partes” ou especificidades que a integram sejam apresentadas por meio do olhar sensível, da criatividade e do senso crítico-reflexivo dos alunos. Antunes (2015, p. 13, grifo nosso) defende que o próprio aluno tem de experimentar, na sua fruição do texto, algo semelhante à experiência da criação literária, como discorre a seguir:

> Ainda que se tome a elaboração do sentido como uma experiência criativa, é possível torná-la mais visível associando a recepção literária à produção textual. Se o fundamental na obra literária é a construção de um objeto autônomo, é preciso fazer que essa **dimensão textual seja pedagogicamente vivenciada e não apenas apreciada**. Não se trata de transformar as aulas de literatura em aulas de criação literária, mas sim de instituir práticas que permitam aos alunos experimentar mais diretamente o potencial da linguagem literária. Caberia adotar um procedimento similar à experimentação da textura dos materiais, da tonalidade das cores e da variedade das notas musicais em um curso de educação artística.

Contudo, para que a proposta se efetive, a organização prévia do trabalho é importante. Será preciso dividir a turma em oito equipes compostas por cinco alunos cada (supondo uma classe com 40 alunos) e sortear as transposições para cada equipe realizar. Antes, pode-se esclarecer que há possibilidade de uma equipe trocar de tarefa com outra considerando suas aptidões para determinada atividade, desde que usem o bom senso e estejam de acordo. Após essa divisão, as equipes receberão orientações detalhadas em folha impressa para que possam desenvolver seus trabalhos. Uma data será previamente marcada para a entrega e apresentação dos trabalhos; considerando o cronograma bimestral e, que o primeiro mês tenha sido utilizado para a leitura, restaria agora mais um mês para a conclusão das atividades de transposição e encerramento do projeto.

Julgamos que esse seja o momento oportuno de trazer à luz detalhes mais específicos do poema, pois se o fizermos de forma mais acurada ao longo da leitura, cremos que tornaremos as oficinas enfadonhas e menos dinâmicas. Receamos que perderíamos a oportunidade de sensibilizar o aluno e de envolvê-lo na leitura. Todavia, acreditamos que seja muito importante para sua formação conhecer algumas especificidades que envolvem o poema. Considerando que, nesse momento, o aluno já conhece a obra, esperamos que sinta prazer em desdobrá-la. As transposições serão aqui descritas pela ordem de suas apresentações.

Primeira transposição: “Entrevistando”. Consiste na simulação de uma entrevista com o autor do livro no intuito de levantar aspectos relacionados à sua biografia, contextualizar historicamente a obra e abordar o gênero literário em questão; também esperamos por meio dessa atividade evidenciar as marcas do estilo individual de uso da linguagem, as motivações que levaram o autor a criar o poema e quais foram seus objetivos ao fazê-lo. É preciso que o grupo comprove as informações levantadas com trechos do poema (principalmente quando se referirem ao modo como o autor escreve) e que providenciem a caracterização do aluno que representará João Cabral da maneira mais fiel possível na entrevista. As perguntas e respostas devem esclarecer os pontos levantados acima de modo que os demais alunos da turma e de outras também, possam compreendê-los ao assistirem esta apresentação. Duração da apresentação: de 15 a 20 minutos.

Segunda transposição: “Noticiando”. Montagem de um jornal mural (pôster); o objetivo é que por meio dele sejam evidenciados aspectos sociais, políticos, históricos e culturais em gêneros típicos do suporte impresso, inclusive com opinião

expressa em artigo e editorial. Gêneros como charge, lista de classificados, notícias, reportagens, carta do leitor, entrevistas e imagens fotográficas podem ser explorados, além da estrutura convencional de uma primeira página de jornal, com manchetes, edição, data, título etc. Quanto às temáticas, pode-se explorar as relações sociais de poder, a desigualdade social, o coronelismo, o latifúndio, a queda dos engenhos e a ascensão das usinas de cana-de-açúcar, a violência e sua impunidade, o abandono do sertanejo nordestino à própria sorte pelo Estado, as fortes estiagens, o folclore da região, a hierarquia social das profissões etc. É fundamental que todas as produções partam de elementos da obra. Espera-se com essa atividade que o contexto social, histórico e cultural da obra seja desvelado. Duração da apresentação: de 15 a 20 minutos.

Terceira transposição: “Reciclando”. Construção de uma maquete de sucata reproduzindo os principais cenários da obra com ênfase na cor local. As delimitações geográficas do agreste, zona da mata e litoral, a descrição do solo, do clima, da vegetação, das construções, dos rios secos ou não, das ossadas, da fauna, do mangue, enfim, as características do “rosário” que constituiu a viagem de Severino devem ser fielmente reproduzidas. Nesta atividade o grupo terá o desafio de levar as pessoas a experimentarem as sensações provenientes desses aspectos, como por exemplo, o sol que castiga, ou a dor de caminhar em meio à caatinga ou ainda a convivência em mocambos. Duração da apresentação: de 15 a 20 minutos.

Quarta transposição: “Recriando”. Produção de história em quadrinhos adaptando o enredo do clássico lido com ênfase na sucessão dos principais acontecimentos. A equipe pode optar pela linguagem mista, colocando balões de falas ou apenas trabalhar com a linguagem não-verbal. Pode colorir ou usar apenas preto e branco, pode digitalizar e depois imprimir em um pôster ou produzir manualmente. A construção do enredo deve ficar evidente neste trabalho, é uma oportunidade para se visualizar a peregrinação de Severino e alguns detalhes da obra. Duração da apresentação: de 15 a 20 minutos.

Quinta transposição: “Desfilando”. Desfile das personagens caracterizadas fisicamente, mas dando ênfase à descrição psicológica de cada uma delas. As personagens devem ser anunciadas por um “apresentador” e desfilarão para o público até um determinado ponto em que, paradas, farão sua autodescrição com base na obra. A postura, o comportamento, a maneira de ver o mundo etc, devem ser expressos nesta transposição. Duração da apresentação: de 15 a 20 minutos.

Sexta transposição: “Representando”. Dramatização do clímax ou de uma cena da qual mais gostaram: ênfase na oralidade, na reprodução da variedade linguística predominante com aproximação do texto original; a postura e o comportamento dos personagens devem ser evidenciados no desenrolar da ação. O desafio do grupo é fazer com que os espectadores se sintam realmente dentro de uma cena do livro.

Sétima transposição: “Dialogando com a arte e com o mundo”. Construção de um painel (pôster) com referências a outras manifestações artísticas que mantenham relação interdiscursiva ou intertextual (pintura, teatro, cinema, dança, música etc); levantamento de aspectos da realidade atual, possíveis de serem relacionados: ênfase nos processos migratórios. O painel poderá ser construído com textos e imagens e demonstrará a obra dialogando com vários outros textos ou acontecimentos. As informações devem ser comprovadas com trechos da obra.

Oitava transposição: “Revelando”. Construção de um painel (pôster) que expresse o cerne da obra: as mensagens que tocam a alma. É importante que se utilize o título, trechos do texto lido e suas respectivas análises, acompanhados de imagens ou ilustrações para que se possa transmitir os possíveis ensinamentos que a obra nos deixou. As questões de ordem mais subjetiva e universal serão exploradas aqui. É provável que muitos leitores do poema não tenham chegado a esse nível de leitura e reflexão, portanto será um momento oportuno para fazê-lo.

A preparação das transposições e os ensaios para as apresentações serão realizados pelas equipes em períodos diversos aos de aula e caberá ao professor orientá-los no esclarecimento de dúvidas que vierem a surgir.

Concluídas as transposições, cada equipe a apresentará na sua classe ou para as classes envolvidas no projeto.

O intuito é que cada apresentação contribua ainda mais para a compreensão da obra. Concebemos todos esses momentos como possibilidades de experiências para que os alunos vivenciem o texto literário com maior profundidade. De alguma maneira passarão a ser criadores, assim como o autor. Almejamos que ao apresentarem a obra à comunidade por meio de suas próprias criações, os alunos possam perceber as possíveis emoções que despertaram nas outras pessoas. Por isso, cremos que possa se sensibilizar, também, através das emoções despertadas nos outros. Ao final das apresentações, esperamos poder traçar ao espectador um

painel analítico bastante completo do poema, mas que prioritariamente, esteja permeado de sensibilidade estética.

Após a conclusão dos trabalhos, seria interessante organizar uma exposição aberta à comunidade.

Em relação à disputa entre as equipes, supomos ao menos duas prováveis situações. No caso de a gincana envolver uma única turma de nono ano, as equipes compostas nessa classe disputarão entre si, mesmo que as produções sejam diferentes. Alguns critérios para a avaliação precisam ser previamente estabelecidos de modo que contemplem a diversidade dos trabalhos, tais como a criatividade, a fidelidade à obra, a percepção estética da linguagem, o atendimento à proposta de trabalho, dentre outros.

Caso a instituição possua mais de uma turma de nono ano, a disputa se dará entre as classes, mas de acordo com o tipo de transposição. Ou seja, por exemplo, as equipes de cada sala que executaram a dramatização concorrerão entre si, da mesma forma que aquelas que entrevistaram o autor e, assim, sucessivamente. As equipes que somarem maior número de pontos vencerão a disputa entre as turmas de nono ano. Embora, constantemente, tenham sido reforçados os reais objetivos do projeto e os benefícios a todos os envolvidos nele, o professor poderá, a seu critério, encontrar um meio de “premiar” simbolicamente as equipes ou a equipe vencedora(s). A viabilização de um passeio cultural, para nós, seria bastante adequada ao intuito do projeto. Contudo, é possível buscar outras alternativas, caso essa não seja possível.

Enfim, novamente o jovem é conduzido a parar... para ouvir, para ver, para discutir, para ler, para refletir, para sentir... e, a partir daí, para criar. Tem a oportunidade de reconhecer o valor e a função social da literatura e, portanto, vivenciar o processo de letramento literário.

Reiteramos aqui nossa crença em que esse processo didático de ensino, que tem neste trabalho uma possível *sintaxe* de construção da estética da sensibilidade descrita nos moldes anteriormente explicitados, leve o aluno à sensibilização e, por conseguinte, que promova sua transformação em um indivíduo esteticamente mais sensível, mais crítico e mais humano.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendemos com este estudo tecer algumas reflexões sobre as possibilidades de a escola intervir na formação estética e sensível de seus alunos, considerando o contexto atual da educação brasileira e o ensino da literatura historicamente situado.

Acreditamos que a concepção que temos sobre o que seja educação não pode resultar, apenas, de nossas vivências pessoais, mas que deva se constituir, também, a partir da observação da realidade de modo mais abrangente. Por isso, sentimos a necessidade de, inicialmente, dimensionar a realidade da educação brasileira, por meio de dados resultantes de algumas pesquisas.

Da mesma forma, consideramos relevante quantificar levantamentos relacionados aos leitores brasileiros e a seus hábitos de leitura na atualidade. No entanto, o que pudemos constatar por meio dos levantamentos realizados, apenas confirmou a percepção que tínhamos da educação brasileira a partir de nossa experiência docente. O Brasil não era e, ainda, não é, um país de leitores de literatura e, certamente, há um longo percurso a ser percorrido para que se alcance a almejada qualidade do ensino.

A partir da visão geral e pessoal acerca da realidade atual da educação, sentimos a necessidade de compreendê-la como resultante de um longo processo sócio histórico e, por isso, buscamos situar a escola e o ensino da literatura nele. Parece-nos evidente a contradição social entre o desenvolvimento tecnológico e uma formação “humanizada” – estética, ética e política da sociedade contemporânea, que poderia ser priorizada durante todo processo educacional, mas que, infelizmente, sabemos não o ser. Para entender o insucesso da educação brasileira, em nosso entendimento, não se pode desconsiderar quaisquer condicionantes históricas, sobretudo os aspectos estéticos relacionados à formação do sujeito na atualidade.

Sabemos serem muitos os fatores que convergem para tal insucesso. No entanto, por acreditarmos que na relação afetiva entre aluno e objeto de conhecimento possa se encontrar o cerne do problema é que destacamos a importância de ressignificar essa relação. Essa ressignificação, para nós, passa necessariamente pela formação estética e sensível - que humaniza, antes de mais nada, favorecendo a percepção afetiva do aluno para que, de forma volitiva, aprenda.

Todavia, no exercício diário de nossa profissão a percepção é a de que a escola continua a reproduzir modelos sociais historicamente legitimados, comprometendo, dessa forma, a possibilidade de ensino e aprendizagem, de fato, mais significativos, tanto para o professor, quanto para o aluno.

Logo, inquietou-nos o desejo de olhar com mais acuidade para as orientações oficiais acerca da prática docente. Por isso, recorremos aos principais documentos oficiais da educação em busca de princípios educacionais voltados a uma formação mais humana, que privilegiassem o desenvolvimento dos saberes sensível e estético.

Foi com surpresa que encontramos em todos os documentos normativos das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, a estética da sensibilidade como um dos princípios norteadores da organização do currículo escolar. A estética da sensibilidade é apresentada como princípio filosófico para nortear e inspirar as ações educacionais como um todo, em conjunto com os princípios da igualdade e da ética da identidade. Percebemos que ela não aparece direcionada apenas à disciplina de Artes, pois a orientação é a de que deve perpassar as vivências cotidianas no ambiente escolar e as práticas pedagógicas de quaisquer disciplinas, além das propostas curriculares, dos projetos político-pedagógicos e dos programas de formação docente.

Entendemos que no lugar da visão fragmentada da realidade, esse princípio aponta para a compreensão do ser humano de modo integral. Em substituição à visão positivista da sociedade, são destacados elementos como a linguagem, as percepções de mundo, a cultura, a afetividade e o modo como se dá a constituição subjetiva dos educandos. Busca-se uma reeducação da sensibilidade humana que respeite contextos culturais diversos.

No entanto, estamos certos de que esse princípio educacional está distante de ser, hoje, um norteador para o exercício docente. Acreditamos que colocar tudo isso em prática requer alterações singulares nas abordagens e processos pedagógicos, bem como na formação docente, que implicam na adoção, por parte dos envolvidos com a educação, de uma nova percepção de si mesmos, da escola e das práticas de ensino.

Por isso, consideramos a importância do princípio da estética da sensibilidade, tomando-o como um elemento norteador de nossas práticas na sala de aula. Embora pareça algo simples e até já presente no exercício diário de nossa

profissão, trata-se, como já afirmado anteriormente, de um grande desafio frente à carência de abordagens a respeito de tal princípio e frente a um sistema educacional historicamente entranhado pelo cognitivismo.

Nessa perspectiva, acreditamos que a literatura possa ser um instrumento de humanização, capaz de sensibilizar e desenvolver o senso estético, além do ético e político. Partindo do pressuposto de que o trabalho com o texto literário ainda está atrelado ao ideal da modernidade, com prevalência do cognitivo e divisão entre racional e sensível, acreditamos na transformação do sujeito pela experiência estética, pois pode vir a proporcionar novas possibilidades de sentido.

Logo, julgamos necessário refletir e discorrer sobre o ensino de literatura, que, como demonstramos, enfrenta inúmeros problemas, principalmente devido ao modo como o estudante entra em contato com ela: não por meio da leitura do texto propriamente dito, mas, através de teorias ou da história literária. Também procuramos evidenciar no processo de formação educacional básica que as tradicionais metodologias de ensino da disciplina de língua portuguesa abrem um abismo entre o aluno dos anos finais do Ensino Fundamental e a leitura literária.

Tendo em vista todas as constatações evidenciadas, consideramos que redimensionar as práticas de leitura literária, talvez, deva implicar a promoção do letramento literário – uma discussão recente e que precisa ser efetivada na escola. Chamou-nos atenção o fato de que dentre todos os letramentos possíveis, a prática literária vai além. Faz com que incorporemos em nós identidades de outros sem renunciar a nossa própria; usando a linguagem para ser o outro, romper os limites do espaço e do tempo de nossa experiência e ainda sermos nós mesmos. Possibilita além do saber estético, o desenvolvimento do saber sensível, além da valorização da função social da literatura.

Portanto, pretendendo um maior êxito escolar e a formação plena do aluno, acreditamos ser necessário nos afastar de velhos modelos metodológicos e procurar alternativas diferenciadas para o trabalho com o texto literário, que sejam norteadas pelo princípio da estética da sensibilidade. Todavia, persistia a angústia de como fazê-lo acontecer, somada à escassez de estudos que demostrassem esse fazer, tão subjetivo e pouco palpável.

Após muitas leituras e reflexões, apontamos, neste trabalho, uma possibilidade de *sintaxe* de construção da estética da sensibilidade, considerando a “experiência” como meio para sua efetivação. Acreditamos ter indícios de como um

processo de humanização na sala de aula com base no estudo do texto literário poderia acontecer. Seria necessário tornar a classe um espaço aberto à reflexão e discussão sobre os problemas humanos, para questões amplas, para relações humanas baseadas na ética e no respeito, para a construção de conhecimentos reais e relevantes, de forma coletiva, originando um aluno mais humanista, crítico e criativo. Nesse espaço, alunos e professores precisam ser interpelados por experiências significativas para que ocorra tal mudança.

Foi por creditar na capacidade de humanização do texto literário e na possiblidade de desenvolver um saber estético e sensível por meio dele, que o projeto Gincana da Leitura Literária foi se constituindo como uma prática pedagógica possível, especialmente para os anos finais do Ensino Fundamental. Acreditamos que proporcionar “experiências” estéticas significativas, como proposto por Larrosa, seja um provável caminho a ser percorrido nesse sentido, considerando a realidade a qual se insere o aluno e objetivando a promoção do letramento literário, tema abordado por Cosson, entre outros autores.

Portanto, optamos por construir uma proposta direcionada a trabalhar com uma turma de nono ano uma obra prima da literatura brasileira: *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto. Ela aborda em sua temática um processo migratório nacional do passado, mas que continua a ocorrer, mesmo que diferentemente e com menor intensidade. Vai diretamente ao encontro de importantes problemas atuais relacionados aos processos migratórios internacionais e, principalmente, ao encontro do contexto atual e histórico da comunidade onde o aluno vive, bem como ao seu próprio histórico familiar.

Quando ler João Cabral de Melo Neto, o importante, desde o ponto de vista da experiência, não é nem o que o autor sente, nem o que o aluno possa sentir lendo-o, mas o modo no qual, em relação com os sentimentos de João Cabral, o aluno possa formar ou transformar seus próprios sentimentos. O importante é como a leitura de Morte e Vida Severina pode ajudar o aluno a sentir o que ainda não sabe sentir, ou o que ainda não pode sentir, ou o que ainda não quer sentir; como pode ajudá-lo a formar ou transformar sua própria sensibilidade, a sentir por si mesmo, com sua própria sensibilidade, com seus próprios sentimentos.

Do ponto de vista da experiência, a questão crucial é o que nos “*passa”* com sua leitura. Um leitor que, após ler o livro, se olha no espelho e não nota nada, não

lhe passa nada, é um leitor que não fez nenhuma experiência. Compreendeu o texto, domina todas as estratégias de compreensão, é capaz de responder bem a todas as perguntas que lhe façam sobre o texto. Mas há um sentido, o único sentido que conta, em que esse leitor é analfabeto. Talvez esse sentido, o único que conta, seja precisamente o da experiência. Esse leitor não põe em jogo a si mesmo no que lê, pratica um modo de leitura no qual não existe relação entre o texto e sua própria subjetividade. É também um leitor que vai ao encontro do texto, mas que são caminhos só de ida, caminhos sem reflexão, é um leitor que não se deixa dizer nada. Por último, é um leitor que não se transforma. Em sua leitura não há subjetividade, nem reflexividade, nem transformação.

Acreditamos que a experiência humana só é profunda, só afeta as pessoas se for iniciada pelo aspecto afetivo, afetando os sentimentos para depois poder trabalhar com o intelectual, refletindo o acontecido e assim podendo levar a uma construção volitiva, ou seja, uma ação da vontade, embasada em uma experiência sentida e pensada.

Por isso, consideramos, neste trabalho, a hipótese de nortear nossas práticas no ensino da Língua Portuguesa pelo princípio da estética da sensibilidade em busca do saber estético e sensível que possa humanizar... mesmo aqueles já embrutecidos por suas experiências de vida, apesar das aptidões e vivências familiares tão individuais, ainda que o desenvolvimento se dê de formas muito distintas e em tempos diferentes. Se as mudanças não forem possíveis, ao menos esperamos, com este estudo, propor algumas reflexões.

Como docentes, sentimos diariamente o forte apelo das vozes do não... ecoam distantes na sociedade, gritam-nos alto no ambiente escolar e, de formas distintas, sussurram-nos aos ouvidos na sala de aula. Ouvi-las? Preferimos ouvir as estrelas... Acreditamos que isso o ensino da literatura pode fazer por docentes e alunos... torná-los “capazes de ouvir e de entender estrelas”.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Teoria Estética**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2008.

ALVES, José Helder Pinheiro. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de. JOVER-FALEIROS, Rita. (Org.). **Leitura de Literatura na Escola***.* São Paulo: Parábola, 2013. p. 35-60.

ALVES, Rubem. **Ao professor, com o meu carinho**. 5. ed. Campinas: Verus, 2004.

_____. **Quarto de Badulaques**. São Paulo: Parábola, 2003

ALVES, Rubem; DIMENSTEIN, Gilberto. **Fomos maus alunos***.* Campinas: Papirus, 2003.

ANTUNES, Benedito. O ensino da literatura hoje. **FronteiraZ**, São Paulo, n. 14, p. 3-17, jul. 2015.

ARENA, Dagoberto Buim. A literatura como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: JUNQUEIRA, Renata de Souza (Org.). **Ler e compreender:** estratégias de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p.13-44.

_____. Nem hábito, nem gosto nem prazer. In: MORTATTI, Maria do Rosario Longo (Org.). **Atuação de professores:** propostas para ação reflexiva no ensino fundamental. Araraquara, SP: JM Editora, 2003. p. 53-61.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. São Paulo: EDUSP, 1981.

ARISTÓTELES. **Poética***.* Tradução de Eudoro de Souza. São Paulo: ARS Poética, 1992.

ASSMANN, Hugo; SUNG, Jung Mo. **Competência e sensibilidade solidária***.* Petrópolis: Vozes, 2000.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico:** o que é, como se faz. 42. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal***.* 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. **Questões de literatura e de estética:** A teoria do romance. São Paulo: Hucitec, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido:** sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005a.

_____. **Modernidade e holocausto**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005b.

_____. **Vida para consumo:** a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha:** uma metáfora da condição humana. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Ethos mundial**. Brasília: Letraviva, 2000.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura:** a formação do leitor, alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 36. ed. São Paulo: Cultrix, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB n. 4, de 29 de janeiro de 1998a. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb004_98.pdf>. Acesso em:

_____. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 1999a.

_____. Parecer CEB n. 15, de 1° de junho de 1998b. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2016.

_____. Parecer CEB n. 22, de 17 de dezembro de 1998c. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb022_98.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2016.

_____. Resolução CEB n. 1, de 7 de abril de 1999b. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2016.

_____. Resolução CEB n. 2, de 7 de abril de 1998d. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2016.

BRASIL. Resolução CEB n. 3, de 26 de junho de 1998e. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos Parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998f.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2000.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998g. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2016.

CAMPOS, Maria Inês Batista. **Ensinar o prazer de ler**. 3. ed. São Paulo: Olho d'água, 2003.

CANDIDO, Antonio. **A educação pela noite e outros ensaios**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

_____. A literatura e a formação do homem. In: _____. **Textos de intervenção**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002a.

_____. A literatura e a vida social. In: _____. **Literatura e sociedade:** estudos de teoria e história literária. 7. ed. São Paulo: Nacional, 1985. p. 17-39.

_____. O direito à literatura In: _____. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

_____. O direito à literatura. In: _____. **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Duas Cidades, 2004.

_____. **Textos de Intervenção**. São Paulo: Ed. 34, 2002b.

CAPUCHINHO, Cristiane. Nesse ritmo, Brasil precisará de 25 anos para alcançar média da OCDE. **UOL – Educação**, São Paulo, 4 dez. 2013. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/12/04/nesse-ritmo-brasil-precisara-de-25-anos-para-alcancar-media-da-ocde.htm>. Acesso em: 12 abr. 2016.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. 9. ed. São Paulo: Global, 2000.

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. **Discursos sobre a leitura:** 1880-1980. São Paulo: Ática, 1995.

CHARTIER, Roger (Org.). **A aventura do livro:** do leitor ao navegador. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**. Brasília: UNB, 1994.

_____. As práticas da escrita. In: CHARTIER, Roger; ARIÈS, Philippe (Org.). **História da vida privada, 3:** da Renascença ao Século das Luzes. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

_____. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

_____. **Práticas da leitura***.* São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHARTIER, Roger; CAVALLO, Guglielmo (Org.). **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1999. v. 1 e 2.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros:** a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Círculo de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014a.

_____. **Letramento Literário, teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014b.

_____. Letramento literário: educação para vida. **Vida e Educação**, Fortaleza, v. 10, p. 14-16, 2006a.

_____. **Letramento Literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006b.

DANTAS, Vinicius. **Bibliografia de Antonio Cândido**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. Entrevista. [set./dez., 2012]. Entrevistadora: Carla Carvalho. **Contrapontos** - Eletrônica, Itajaí, SC, v. 12, n. 3, p. 362-367, set.-dez. 2012.

_____. **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas: Papirus, 1998a.

_____. **O que é beleza**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1998b.

_____. **O sentido dos sentidos:** a educação (do) sensível. 3. ed. Curitiba: Criar, 2004.

_____. **O sentido dos sentidos:** a educação (do) sensível. Curitiba: Criar, 2001.

_____. **O sentido dos sentidos:** a educação (do) sensível. 2000. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

_____. **Porque Arte-Educação?** 6. ed. Campinas: Papirus, 1991.

DUARTE, Rodrigo. Mundo globalizado e estetização da vida. In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro; PUCCI, Bruno (Org.). **Teoria crítica, estética e educação**. Campinas: Autores Associados; Piracicaba: UNIMEP, 2001.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

_____. **Interpretação e superinterpretação**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **Lector in fabula**. São Paulo: Perspectiva, 1988.

_____. **Obra aberta**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

EMIMUSIC. Marisa Monte - Segue O Seco (Videoclip). **You Tube**^{BR}, 5 mar. 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=l4WLDrN_5k0>. Acesso em: 16 set. 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo, Cortez, 1982.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Conscientização**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

_____. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Indignação:** Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GARDNER, Howard. **As artes e o desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GEO, Barbara. Chico Buarque ‘Morte e Vida Severina’. **YouTube**^{BR}, 2 maio 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZsKSyW3nOBM>. Acesso em: 15 set. 2016.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 2. ed. Cascavel, PR: Assoeste, 1984.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

HERMANN, Nadja. **Autocriação e horizonte comum:** ensaios sobre educação ético-estética. Ijuí, RS: Editora Unijuí. 2010.

_____. **Ética e estética:** a relação quase esquecida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

_____. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

IMAGEM FILMES. Pátria Proibida (Trailer). **YouTube**^{BR}, 9 out. 2008. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5a2idDckumk>. Acesso em: 22 set. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resultados**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>. Acesso em: 20 jan. 2016.

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

_____. O prazer estético e as experiências fundamentais da poíeses, aisthesis e katharsis. In: LIMA, Luiz Costa (Coord.). **A literatura e o leitor**. Textos da estética da recepção. Tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

_____. **Tremores:** escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Coleção Educação: Experiência e sentido).

LIBÂNIO, João Batista. **As lógicas da cidade:** O impacto sobre a fé e sob o Impacto da fé. São Paulo: Loyola, 2001.

LUKÁCS, Georg. **Ensaios sobre literatura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

LUPERINI, Romano. **Insegnare la letteratura oggi**. Lecce, Itália: Piero Manni, 2000.

LYOTARD, Jean François. **A condição pós-moderna***.* Rio de Janeiro: José Olympio, 1990.

MELO NETO, João Cabral de. Morte e Vida Severina. In: _____. **Poemas para ler na escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010. p. 102-145.

_____. **Morte e Vida Severina**. Recife: Fundaj, Massangana, 2009. (Edição em quadrinhos realizada por Miguel Falcão).

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita:** repensar a reforma do pensamento. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. Ensinar a Condição Humana. In: _____. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORTE e Vida Severina – em desenho animado. Produção: TV Escola / OZI / FUNDAJ - Fundação Joaquim Nabuco. Brasil: TV Escola, 2009. (55 min). **TV Escola**. Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/tve/video/morteevidaseverina>. Acesso em: 24 set. 2015.

MORTE e Vida Severina [Globo 1981] Tânia Alves. **YouTube**[BR], 7 fev. 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=REbI_nS_12M>. Acesso em: 15 set. 2015.

NEVES, Joel. **Arte e dimensão estética como mediadores pedagógicos**. 2003. p. 1. (Textos Inéditos).

NÚMERO de leitores caiu 9,1% no país em quatro anos, segundo pesquisa. **G1 - Educação**, 28 mar. 2012. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/03/numero-de-leitores-caiu-91-no-pais-em-quatro-anos-segundo-pesquisa.html>. Acesso em: 20 jan. 2016.

OFFIAL, Patrícia Cesário Pereira; NEITZEL, Adair De Aguiar. A Escola da Ponte e a Formação de Leitores**. Revista FSA**, Teresina, v. 12, n. 3, p. 125-146, maio/jun. 2015. Disponível em: <http://www4.fsanet.com.br/revista/index.php/fsa/article/view/887/494>. Acesso em: 25 set. 2016.

PACHECO, José. **Escola da Ponte:** Formação e Transformação da Educação. São Paulo: Vozes, 2010.

_____. **Para Alice, com amor**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Sozinhos na escola**. São Paulo: Didática Suplegraf, 2003.

PÁTRIA Proibida (God grew tired of us). Gênero: Documentário. Direção: Christopher Dillon Quinn, Tommy Walker. Produção: Christopher Quinn, Molly Bradford, Tommy Walker. Roteiro: Christopher Dillon Quinn. Trilha Sonora: Jamie Saft. Estados Unidos: Imagem Filmes, 2006. 1 DVD (89 min), color. **Cineclick**. Disponível em: <https://www.cineclick.com.br/patria-proibida>. Acesso em: 14 set. 2016.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Org.). **Escola e leitura:** velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura:** uma nova perspectiva. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2008.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de. JOVER-FALEIROS, Rita. (Org.). **Leitura de Literatura na Escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-112.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos:** A Escola e a Inclusão Social. São Paulo: Parábola, 2009.

SANTAELLA, Lúcia. **Navegar no ciberespaço:** o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

_____. Os três tipos de leitores: o contemplativo, o movente e o imersivo. **Revista Líbero**, São Paulo, Ano v, v. 5, n. 9-10, p. 30-39, 2002.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à Consciência universal. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SHILLER, Friedrich. **Cartas sobre a Educação estética da Humanidade**. Tradução de Roberto Schwarz. São Paulo: Herder, 1963.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. A leitura no contexto escolar. **Idéias**, São Paulo, n. 5, p. 63-70, 1988.

_____. Da leitura do mundo à leitura das palavras. In: BARZOTTO, Valdir Heitor (Org.). **Estado da leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Modelos Teóricos e estratégias de leitura de leitura:** suas implicações no ensino. Maceió: EDUFAL, 2005.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy; BRINA, Heliana; MACHADO, M. Zélia (Org.). **A escolarização da leitura literária:** o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2001a.

_____. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel T. (Org.). **Leitura-perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1991.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, jan./fev./mar./abr. 2004.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil:** reflexões a partir do INAF. São Paulo: Global, 2003.

_____. Letramento/Alfabetização. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 2, n. 10, p. 83-89, jul./ago. 1996a.

_____. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Magda. Um olhar sobre o livro didático. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 2, n. 12, p. 52-63, nov./dez. 1996b.

STREET, Brian. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current issues in Comparative Education**, [New York], v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

TELES, Lília. 70% dos brasileiros não leram em 2014, diz pesquisa da Fecomercio-RJ. **Jornal da Globo**, Rio de Janeiro, 1º abr. 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/jornal-da-globo/noticia/2015/04/70-dos-brasileiros-nao-leram-em-2014-diz-pesquisa-da-fecomercio-rj.html>. Acesso em: 20 jan. 2016.

TELLES, João A. A trajetória narrativa: Histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, v. 34, p. 79-92, jul./dez. 1999.

TELMO, Junior. Literatura de cordel globo rural. **YouTube**^{BR}, 4 jan. 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7DosjK6GSUQ>. Acesso em: 14 set. 2016.

TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em perigo**. 3. ed. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

_____. **A Literatura em perigo**. 4. ed. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.

TROJAN, Rose Meri. Estética da sensibilidade como princípio curricular. **Cadernos de Pesquisa** [online], São Paulo, v. 34, n. 122, p. 425-443, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22512.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história literária**. São Paulo: Ática, 1989.

ANEXO A - “Morte e Vida Severina”, João Cabral de Mello Neto (Texto integral)

O RETIRANTE EXPLICA AO LEITOR QUEM É E A QUE VAI

- O meu nome é Severino,
como não tenho outro de pia.
Como há muitos Severinos,
que é santo de romaria,
deram então de me chamar
Severino de Maria;
como há muitos Severinos
com mães chamadas Maria,
fiquei sendo o da Maria
do finado Zacarias.
Mais isso ainda diz pouco:
há muitos na freguesia,
por causa de um coronel
que se chamou Zacarias
e que foi o mais antigo
senhor desta sesmaria.
Como então dizer quem falo
ora a Vossas Senhorias?
Vejamos: é o Severino
da Maria do Zacarias,
lá da serra da Costela,
limites da Paraíba.
Mas isso ainda diz pouco:
se ao menos mais cinco havia
com nome de Severino
filhos de tantas Marias
mulheres de outros tantos,
já finados, Zacarias,
vivendo na mesma serra
magra e ossuda em que eu vivia.
Somos muitos Severinos
iguais em tudo na vida:
na mesma cabeça grande
que a custo é que se equilibra,
no mesmo ventre crescido
sobre as mesmas pernas finas
e iguais também porque o sangue,
que usamos tem pouca tinta.
E se somos Severinos
iguais em tudo na vida,
morremos de morte igual,
mesma morte severina:
que é a morte de que se morre
de velhice antes dos trinta,
de emboscada antes dos vinte
de fome um pouco por dia
(de fraqueza e de doença
é que a morte severina
ataca em qualquer idade,

e até gente não nascida).
Somos muitos Severinos
iguais em tudo e na sina:
a de abrandar estas pedras
suando-se muito em cima,
a de tentar despertar
terra sempre mais extinta,
a de querer arrancar
alguns roçado da cinza.
Mas, para que me conheçam
melhor Vossas Senhorias
e melhor possam seguir
a história de minha vida,
passo a ser o Severino
que em vossa presença emigra.

ENCONTRA DOIS HOMENS CARREGANDO UM DEFUNTO NUMA REDE, AOS GRITOS DE "Ó IRMÃOS DAS ALMAS! IRMÃOS DAS ALMAS! NÃO FUI EU QUEM MATEI NÃO!"

A quem estais carregando,
irmãos das almas,
embrulhado nessa rede?
dizei que eu saiba.
A um defunto de nada,
irmão das almas,
que há muitas horas viaja
à sua morada.
E sabeis quem era ele,
irmãos das almas,
sabeis como ele se chama
ou se chamava?
Severino Lavrador,
irmão das almas,
Severino Lavrador,
mas já não lavra.
- E de onde que o estais trazendo,
irmãos das almas,
onde foi que começou
vossa jornada?
- Onde a Caatinga é mais seca,
irmão das almas,
onde uma terra que não dá
nem planta brava.
- E foi morrida essa morte,
irmãos das almas,
essa foi morte morrida
ou foi matada?
- Até que não foi morrida,
irmão das almas,
esta foi morte matada,
numa emboscada.

- E o que guardava a emboscada,
irmão das almas
e com que foi que o mataram,
com faca ou bala?
- Este foi morto de bala,
irmão das almas,
mas garantido é de bala,
mais longe vara.
- E quem foi que o emboscou,
irmãos das almas,
quem contra ele soltou
essa ave-bala?
- Ali é difícil dizer,
irmão das almas,
sempre há uma bala voando
desocupada.
- E o que havia ele feito
irmãos das almas,
e o que havia ele feito
contra a tal pássara?
- Ter um hectare de terra,
irmão das almas,
de pedra e areia lavada
que cultivava.
- Mas que roças que ele tinha,
irmãos das almas
que podia ele plantar
na pedra avara?
- Nos magros lábios de areia,
irmão das almas,
os intervalos das pedras,
plantava palha.
- E era grande sua lavoura,
irmãos das almas,
lavoura de muitas covas,
tão cobiçada?
- Tinha somente dez quadras,
irmão das almas,
todas nos ombros da serra,
nenhuma várzea.
- Mas então por que o mataram,
irmãos das almas,
mas então por que o mataram
com espingarda?
- Queria mais espalhar-se,
irmão das almas,
queria voar mais livre
essa ave-bala.
- E agora o que passará,
irmãos das almas,
o que é que acontecerá
contra a espingarda?
- Mais campo tem para soltar,
irmão das almas,
tem mais onde fazer voar

as filhas-bala.
- E onde o levais a enterrar,
irmãos das almas,
com a semente do chumbo
que tem guardada?
- Ao cemitério de Torres,
irmão das almas,
que hoje se diz Toritama,
de madrugada.
- E poderei ajudar,
irmãos das almas?
vou passar por Toritama,
é minha estrada.
- Bem que poderá ajudar,
irmão das almas,
é irmão das almas quem ouve
nossa chamada.
- E um de nós pode voltar,
irmão das almas,
pode voltar daqui mesmo
para sua casa.
- Vou eu que a viagem é longa,
irmãos das almas,
é muito longa a viagem
e a serra é alta.
- Mais sorte tem o defunto
irmãos das almas,
pois já não fará na volta
a caminhada.
- Toritama não cai longe,
irmãos das almas,
seremos no campo santo
de madrugada.
- Partamos enquanto é noite
irmãos das almas,
que é o melhor lençol dos mortos
noite fechada.

O RETIRANTE TEM MEDO DE SE EXTRAVIAR POR SEU GUIA, O RIO CAPIBARIBE,

- Antes de sair de casa
aprendi a ladainha
das vilas que vou passar
na minha longa descida.
Sei que há muitas vilas grandes,
cidades que elas são ditas;
sei que há simples arruados,
sei que há vilas pequeninas,
todas formando um rosário
cujas contas fossem vilas,
de que a estrada fosse a linha.
Devo rezar tal rosário

até o mar onde termina,
saltando de conta em conta,
passando de vila em vila.
Vejo agora: não é fácil
seguir essa ladainha;
entre uma conta e outra conta,
entre uma e outra ave-maria,
há certas paragens brancas,
de planta e bicho vazias,
vazias até de donos,
e onde o pé se descaminha.
Não desejo emaranhar
o fio de minha linha
nem que se enrede no pêlo
hirsuto desta caatinga.
Pensei que seguindo o rio
eu jamais me perderia:
ele é o caminho mais certo,
de todos o melhor guia.
Mas como segui-lo agora
que interrompeu a descida?
Vejo que o Capibaribe,
como os rios lá de cima,
é tão pobre que nem sempre
pode cumprir sua sina
e no verão também corta,
com pernas que não caminham.
Tenho que saber agora
qual a verdadeira via
entre essas que escancaradas
frente a mim se multiplicam.
Mas não vejo almas aqui,
nem almas mortas nem vivas;
ouço somente à distância
o que parece cantoria.
Será novena de santo,
será algum mês-de-Maria;
quem sabe até se uma festa
ou uma dança não seria?

NA CASA A QUE O RETIRANTE CHEGA ESTÃO CANTANDO EXCELÊNCIAS PARA UM DEFUNTO, ENQUANTO UM HOMEM, DO LADO DE FORA, VAI PARODIANDO A PALAVRAS DOS CANTADORES

- Finado Severino,
quando passares em Jordão
e o demônios te atalharem
perguntando o que é que levas...
- Dize que levas cera,
capuz e cordão
mais a Virgem da Conceição.

- Finado Severino, etc...
- Dize que levas somente
coisas de não:
fome, sede, privação.
- Finado Severino, etc...
- Dize que coisas de não,
ocas, leves:
como o caixão, que ainda deves.
- Uma excelência
dizendo que a hora é hora.
- Ajunta os carregadores
que o corpo quer ir embora.
- Duas excelências...
-...dizendo é a hora da plantação.
- Ajunta os carreadores...
-...que a terra vai colher a mão.

CANSADO DA VIAGEM O RETIRANTE PENSA INTERROMPÊ-LA POR UNS INSTANTES E PROCURAR TRABALHO ALI ONDE SE ENCONTRA.

- Desde que estou retirando
só a morte vejo ativa,
só a morte deparei
e às vezes até festiva;
só a morte tem encontrado
quem pensava encontrar vida,
e o pouco que não foi morte
foi de vida severina
(aquela vida que é menos
vivida que defendida,
e é ainda mais severina
para o homem que retira).
Penso agora: mas por que
parar aqui eu não podia
e como Capibaribe
interromper minha linha?
ao menos até que as águas
de uma próxima invernia
me levem direto ao mar
ao refazer sua rotina?
Na verdade, por uns tempos,
parar aqui eu bem podia
e retomar a viagem
quando vencesse a fadiga.
Ou será que aqui cortando
agora minha descida
já não poderei seguir
nunca mais em minha vida?
(será que a água destes poços
é toda aqui consumida
pelas roças, pelos bichos,
pelo sol com suas línguas?

será que quando chegar
o rio da nova invernia
um resto de água no antigo
sobrará nos poços ainda?)
Mas isso depois verei:
tempo há para que decida;
primeiro é preciso achar
um trabalho de que viva.
Vejo uma mulher na janela,
ali, que se não é rica,
parece remediada
ou dona de sua vida:
vou saber se de trabalho
poderá me dar notícia.

DIRIGE-SE À MULHER NA JANELA QUE DEPOIS, DESCOBRE TRATAR-SE DE QUEM SE SABERÁ

- Muito bom dia, senhora,
que nessa janela está;
sabe dizer se é possível
algum trabalho encontrar?
- Trabalho aqui nunca falta
a quem sabe trabalhar;
o que fazia o compadre
na sua terra de lá?
- Pois fui sempre lavrador,
lavrador de terra má;
não há espécie de terra
que eu não possa cultivar.
- Isso aqui de nada adianta,
pouco existe o que lavrar;
mas diga-me, retirante,
o que mais fazia por lá?
- Também lá na minha terra
de terra mesmo pouco há;
mas até a calva da pedra
sinto-me capaz de arar.
- Também de pouco adianta,
nem pedra há aqui que amassar;
diga-me ainda, compadre,
que mais fazias por lá?
- Conheço todas as roças
que nesta chã podem dar;
o algodão, a mamona,
a pita, o milho, o caroá.
- Esses roçados o banco
já não quer financiar;
mas diga-me, retirante,
o que mais fazia lá?
- Melhor do que eu ninguém
sei combater, quiçá,
tanta planta de rapina

que tenho visto por cá.
- Essas plantas de rapina
são tudo o que a terra dá;
diga-me ainda, compadre
que mais fazia por lá?
- Tirei mandioca de chãs
que o vento vive a esfolar
e de outras escalavras
pela seca faca solar.
- Isto aqui não é Vitória
nem é Glória do Goitá;
e além da terra, me diga,
que mais sabe trabalhar?
- Sei também tratar de gado,
entre urtigas pastorear;
gado de comer do chão
ou de comer ramas no ar.
- Aqui não é Surubim
nem Limoeiro, oxalá!
mas diga-me, retirante,
que mais fazia por lá?
- Em qualquer das cinco tachas
de um bangüê sei cozinhar;
sei cuidar de uma moenda,
de uma casa de purgar.
- Com a vinda das usinas
há poucos engenhos já;
nada mais o retirante
aprendeu a fazer lá?
- Ali ninguém aprendeu
outro ofício, ou aprenderá;
mas o sol, de sol a sol,
bem se aprende a suportar.
- Mas isso então será tudo
em que sabe trabalhar?
vamos, diga, retirante,
outras coisas saberá.
- Deseja mesmo saber
o que eu fazia por lá?
comer quando havia o quê
e, havendo ou não, trabalhar.
- Essa vida por aqui
é coisa familiar;
mas diga-me retirante,
sabe benditos rezar?
sabe cantar excelências,
defuntos encomendar?
sabe tirar ladainhas,
sabe mortos enterrar?
- Já velei muitos defuntos,
na serra é coisa vulgar;
mas nunca aprendi as rezas,
sei somente acompanhar.
- Pois se o compadre soubesse
rezar ou mesmo cantar,

trabalhávamos a meias,
que a freguesia bem dá.
- Agora se me permite
minha vez de perguntar:
como senhora, comadre,
pode manter o seu lar?
- Vou explicar rapidamente,
logo compreenderá:
como aqui a morte é tanta,
vivo de a morte ajudar.
- E ainda se me permite
que volte a perguntar:
é aqui uma profissão
trabalho tão singular?
- É, sim, uma profissão,
e a melhor de quantas há:
sou de toda a região
rezadora titular.
- E ainda se me permite
mais outra vez indagar:
é boa essa profissão
em que a comadre ora está?
- De um raio de muitas léguas
vem gente aqui me chamar;
a verdade é que não pude
queixar-me ainda de azar.
- E se pela última vez
me permite perguntar:
não existe outro trabalho
para mim nesse lugar?
- Como aqui a morte é tanta,
só é possível trabalhar
nessas profissões que fazem
da morte ofício ou bazar.
Imagine que outra gente
de profissão similar,
farmacêuticos, coveiros,
doutor de anel no anular,
remando contra a corrente
da gente que baixa ao mar,
retirantes às avessas,
sobem do mar para cá.
Só os roçados da morte
compensam aqui cultivar,
e cultivá-los é fácil:
simples questão de plantar;
não se precisa de limpa,
de adubar nem de regar;
as estiagens e as pragas
fazemos mais prosperar;
e dão lucro imediato;
nem é preciso esperar
pela colheita: recebe-se
na hora mesma de semear

O RETIRANTE CHEGA À ZONA DA MATA, QUE O FAZ PENSAR, OUTRA VEZ, EM INTERROMPER A VIAGEM.

- Bem me diziam que a terra
se faz mais branda e macia
quando mais do litoral
a viagem se aproxima.
Agora afinal cheguei
nesta terra que diziam.
Como ela é uma terra doce
para os pés e para a vista.
Os rios que correm aqui
têm água vitalícia.
Cacimbas por todo lado;
cavando o chão, água mina.
Vejo agora que é verdade
o que pensei ser mentira
Quem sabe se nesta terra
não plantarei minha sina?
Não tenho medo de terra
(cavei pedra toda a vida),
e para quem lutou a braço
contra a piçarra da Caatinga
será fácil amansar
esta aqui, tão feminina.
Mas não avisto ninguém,
só folhas de cana fina;
somente ali à distância
aquele bueiro de usina;
somente naquela várzea
um bangüê velho em ruína.
Por onde andará a gente
que tantas canas cultiva?
Feriando: que nesta terra
tão fácil, tão doce e rica,
não é preciso trabalhar
todas as horas do dia,
os dias todos do mês,
os meses todos da vida.
Decerto a gente daqui
jamais envelhece aos trinta
nem sabe da morte em vida,
vida em morte, severina;
e aquele cemitério ali,
branco de verde colina,
decerto pouco funciona
e poucas covas aninha.

ASSISTE AO ENTERRO DE UM TRABALHADOR DE EITO E OUVE O QUE DIZEM DO MORTO OS AMIGOS QUE O LEVARAM AO CEMITÉRIO

- Essa cova em que estás,
com palmos medida,
é a cota menor
que tiraste em vida.
- É de bom tamanho,
nem largo nem fundo,
é a parte que te cabe
neste latifúndio.
- Não é cova grande.
é cova medida,
é a terra que querias
ver dividida.
- É uma cova grande
para teu pouco defunto,
mas estarás mais ancho
que estavas no mundo.
- É uma cova grande
para teu defunto parco,
porém mais que no mundo
te sentirás largo.
- É uma cova grande
para tua carne pouca,
mas a terra dada
não se abre a boca.
- Viverás, e para sempre
na terra que aqui aforas:
e terás enfim tua roça.
- Aí ficarás para sempre,
livre do sol e da chuva,
criando tuas saúvas.
- Agora trabalharás
só para ti, não a meias,
como antes em terra alheia.
- Trabalharás uma terra
da qual, além de senhor,
serás homem de eito e trator.
- Trabalhando nessa terra,
tu sozinho tudo empreitas:
serás semente, adubo, colheita.
- Trabalharás numa terra
que também te abriga e te veste:
embora com o brim do Nordeste.
- Será de terra
tua derradeira camisa:
te veste, como nunca em vida.
- Será de terra
a tua melhor camisa:
te veste e ninguém cobiça.
- Terás de terra
completo agora o teu fato:
e pela primeira vez, sapato.
- Como és homem,
a terra te dará chapéu:
fosses mulher, xale ou véu.
- Tua roupa melhor

será de terra e não de fazenda:
não se rasga nem se remenda.
- Tua roupa melhor
e te ficará bem cingida:
como roupa feita à medida.
- Esse chão te é bem conhecido
(bebeu teu suor vendido).
- Esse chão te é bem conhecido
(bebeu o moço antigo)
- Esse chão te é bem conhecido
(bebeu tua força de marido).
- Desse chão és bem conhecido
(através de parentes e amigos).
- Desse chão és bem conhecido
(vive com tua mulher, teus filhos)
- Desse chão és bem conhecido
(te espera de recém-nascido).
- Não tens mais força contigo:
deixa-te semear ao comprido.
- Já não levas semente viva:
teu corpo é a própria maniva.
- Não levas rebolo de cana:
és o rebolo, e não de caiana.
- Não levas semente na mão:
és agora o próprio grão.
- Já não tens força na perna:
deixa-te semear na coveta.
- Já não tens força na mão:
deixa-te semear no leirão.
- Dentro da rede não vinha nada,
só tua espiga debulhada.
- Dentro da rede vinha tudo,
só tua espiga no sabugo.
- Dentro da rede coisa vasqueira,
só a maçaroca banguela.
- Dentro da rede coisa pouca,
tua vida que deu sem soca.
- Na mão direita um rosário,
milho negro e ressecado.
- Na mão direita somente
o rosário, seca semente.
- Na mão direita, de cinza,
o rosário, semente maninha,
- Na mão direita o rosário,
semente inerte e sem salto.
- Despido vieste no caixão,
despido também se enterra o grão.
- De tanto te despiu a privação
que escapou de teu peito à viração.
- Tanta coisa despiste em vida
que fugiu de teu peito a brisa.
- E agora, se abre o chão e te abriga,
lençol que não tiveste em vida.
- Se abre o chão e te fecha,
dando-te agora cama e coberta.

- Se abre o chão e te envolve,
como mulher com que se dorme.

O RETIRANTE RESOLVE APRESSAR OS PASSOS PARA CHEGAR LOGO AO RECIFE

- Nunca esperei muita coisa,
digo a Vossas Senhorias.
O que me fez retirar
não foi a grande cobiça;
o que apenas busquei
foi defender minha vida
de tal velhice que chega
antes de se inteirar trinta;
se na serra vivi vinte,
se alcancei lá tal medida,
o que pensei, retirando,
foi estendê-la um pouco ainda.
Mas não senti diferença
entre o Agreste e a Caatinga,
e entre a Caatinga e aqui a Mata
a diferença é a mais mínima.
Está apenas em que a terra
é por aqui mais macia;
está apenas no pavio,
ou melhor, na lamparina:
pois é igual o querosene
que em toda parte ilumina,
e quer nesta terra gorda
quer na serra, de caliça,
a vida arde sempre com
a mesma chama mortiça.
Agora é que compreendo
por que em paragens tão ricas
o rio não corta em poços
como ele faz na Caatinga:
vive a fugir dos remansos
a que a paisagem o convida,
com medo de se deter,
grande que seja a fadiga.
Sim, o melhor é apressar
o fim desta ladainha,
o fim do rosário de nomes
que a linha do rio enfia;
é chegar logo ao Recife,
derradeira ave-maria
do rosário, derradeira
invocação da ladainha,
Recife, onde o rio some
e esta minha viagem se fina.

CHEGANDO AO RECIFE O RETIRANTE SENTA-SE PARA DESCANSAR AO PÉ DE

**UM MURO ALTO E CAIADO E
OUVE, SEM SER NOTADO, A CONVERSA
DE DOIS COVEIROS**

- O dia hoje está difícil;
não sei onde vamos parar.
Deviam dar um aumento,
ao menos aos deste setor de cá.
As avenidas do centro são melhores,
mas são para os protegidos:
há sempre menos trabalho
e gorjetas pelo serviço;
e é mais numeroso o pessoal
(toma mais tempo enterrar os ricos).
- pois eu me daria por contente
se me mandassem para cá.
Se trabalhasses no de Casa Amarela
não estarias a reclamar.
De trabalhar no de Santo Amaro
deve alegrar-se o colega
porque parece que a gente
que se enterra no de Casa Amarela
está decidida a mudar-se
toda para debaixo da terra.
- É que o colega ainda não viu
o movimento: não é o que se vê.
Fique-se por aí um momento
e não tardarão a aparecer
os defuntos que ainda hoje
vão chegar (ou partir, não sei).
As avenidas do centro,
onde se enterram os ricos,
são como o porto do mar;
não é muito ali o serviço:
no máximo um transatlântico
chega ali cada dia,
com muita pompa, protocolo,
e ainda mais cenografia.
Mas este setor de cá
é como a estação dos trens:
diversas vezes por dia
chega o comboio de alguém.
- Mas se teu setor é comparado
à estação central dos trens,
o que dizer de Casa Amarela
onde não para o vaivém?
Pode ser uma estação
mas não estação de trem:
será parada de ônibus,
com filas de mais de cem.
- Então por que não pedes,
já que és de carreira, e antigo,
que te mandem para Santo Amaro
se achas mais leve o serviço?
Não creio que te mandassem

para as belas avenidas
onde estão os endereços
e o bairro da gente fina:
isto é, para o bairro dos usineiros,
dos políticos, dos banqueiros,
e no tempo antigo, dos bangüezeiros
(hoje estes se enterram em carneiros);
bairro também dos industriais,
dos membros das associações patronais
e dos que foram mais horizontais
nas profissões liberais.
Difícil é que consigas
aquele bairro, logo de saída.
- Só pedi que me mandasse
para as urbanizações discretas,
com seus quarteirões apertados,
com suas cômodas de pedra.
- Esse é o bairro dos funcionários,
inclusive extranumerários,
contratados e mensalistas
(menos os tarefeiros e diaristas).
Para lá vão os jornalistas,
os escritores, os artistas;
ali vão também os bancários,
as altas patentes dos comerciários,
os lojistas, os boticários,
os localizados aeroviários
e os de profissões liberais
que não se libertaram jamais.
- Também um bairro dessa gente
temos no de Casa Amarela:
cada um em seu escaninho,
cada um em sua gaveta,
com o nome aberto na lousa
quase sempre em letras pretas.
Raras as letras douradas,
raras também as gorjetas.
- Gorjetas aqui, também,
só dá mesmo a gente rica,
em cujo bairro não se pode
trabalhar em mangas de camisa;
onde se exige quepe
e farda engomada e limpa.
- Mas não foi pelas gorjetas, não,
que vim pedir remoção:
é porque tem menos trabalho
que quero vir para Santo Amaro;
aqui ao menos há mais gente
para atender a freguesia,
para botar a caixa cheia
dentro da caixa vazia.
- E que disse o Administrador,
se é que te deu ouvido?
- Que quando apareça a ocasião
atenderá meu pedido.

- E do senhor Administrador
isso foi tudo que arrancaste?
- No de Casa Amarela me deixou
mas me mudou de arrabalde.
- E onde vais trabalhar agora,
qual o subúrbio que te cabe?
- Passo para o dos industriários,
que também é o dos ferroviários,
de todos os rodoviários
e praças-de-pré dos comerciários.
- Passas para o dos operários,
deixas o dos pobres vários;
melhor: não são tão contagiosos
e são muito menos numerosos.
- É, deixo o subúrbio dos indigentes
onde se enterra toda essa gente
que o rio afoga na preamar
e sufoca na baixa-mar.
- É a gente sem instituto,
gente de braços devolutos;
são os que jamais usam luto
e se enterram sem salvo-conduto.
- É a gente dos enterros gratuitos
e dos defuntos ininterruptos.
- É a gente retirante
que vem do Sertão de longe.
- Desenrolam todo o barbante
e chegam aqui na jante.
- E que então, ao chegar,
não tem mais o que esperar.
- Não podem continuar
pois têm pela frente o mar.
- Não têm onde trabalhar
e muito menos onde morar.
- E da maneira em que está
não vão ter onde se enterrar.
- Eu também, antigamente,
fui do subúrbio dos indigentes,
e uma coisa notei
que jamais entenderei:
essa gente do Sertão
que desce para o litoral, sem razão,
fica vivendo no meio da lama,
comendo os siris que apanha;
pois bem: quando sua morte chega,
temos que enterrá-los em terra seca.
- Na verdade, seria mais rápido
e também muito mais barato
que os sacudissem de qualquer ponte
dentro do rio e da morte.
- O rio daria a mortalha e até um macio
caixão de água;
e também o acompanhamento
que levaria com passo lento
o defunto ao enterro final

a ser feito no mar de sal.
- E não precisava dinheiro,
e não precisava coveiro,
e não precisava oração
e não precisava inscrição.
- Mas o que se vê não é isso:
é sempre nosso serviço
crescendo mais cada dia;
morre gente que nem vivia.
- E esse povo de lá de riba
de Pernambuco, da Paraíba,
que vem buscar no Recife
poder morrer de velhice,
encontra só, aqui chegando,
cemitério esperando.
- Não é viagem o que fazem
vindo por essas caatingas, vargens;
aí está o seu erro:
vêm é seguindo seu próprio enterro

O RETIRANTE APROXIMA-SE DE UM DOS CAIS DO CAPIBARIBE

- Nunca esperei muita coisa,
é preciso que eu repita.
Sabia que no rosário
de cidade e de vilas,
e mesmo aqui no Recife
ao acabar minha descida,
não seria diferente
a vida de cada dia:
que sempre pás e enxadas
foices de corte e capina,
ferros de cova, estrovengas
o meu braço esperariam.
Mas que se este não mudasse
seu uso de toda vida,
esperei, devo dizer,
que ao menos aumentaria
na quartinha, a água pouca,
dentro da cuia, a farinha,
o algodãozinho da camisa,
ao meu aluguel com a vida.
E chegando, aprendo que,
nessa viagem que eu fazia,
sem saber desde o Sertão,
meu próprio enterro eu seguia.
Só que devo ter chegado
adiantado de uns dias;
o enterro espera na porta:
o morto ainda está com vida.
A solução é apressar
a morte a que se decida
e pedir a este rio,

que vem também lá de cima,
que me faça aquele enterro
que o coveiro descrevia:
caixão macio de lama,
mortalha macia e líquida,
coroas de baronesa
junto com flores de aninga,
e aquele acompanhamento
de água que sempre desfila
(que o rio, aqui no Recife,
não seca, vai toda a vida).

APROXIMA-SE DO RETIRANTE O MORADOR DE UM DOS MOCAMBOS QUE EXISTEM ENTRE O CAIS E A ÁGUA DO RIO

- Seu José, mestre carpina,
que habita este lamaçal,
sabes me dizer se o rio
a esta altura dá vau?
sabes me dizer se é funda
esta água grossa e carnal?
- Severino, retirante,
jamais o cruzei a nado;
quando a maré está cheia
vejo passar muitos barcos,
barcaças, alvarengas,
muitas de grande calado.
- Seu José, mestre carpina,
para cobrir corpo de homem
não é preciso muito água:
basta que chega o abdome,
basta que tenha fundura
igual à de sua fome.
- Severino, retirante
pois não sei o que lhe conte;
sempre que cruzo este rio
costumo tomar a ponte;
quanto ao vazio do estômago,
se cruza quando se come.
- Seu José, mestre carpina,
e quando ponte não há?
quando os vazios da fome
não se tem com que cruzar?
quando esses rios sem água
são grandes braços de mar?
- Severino, retirante,
o meu amigo é bem moço;
sei que a miséria é mar largo,
não é como qualquer poço:
mas sei que para cruzá-la
vale bem qualquer esforço.
- Seu José, mestre carpina,

e quando é fundo o perau?
quando a força que morreu
nem tem onde se enterrar,
por que ao puxão das águas
não é melhor se entregar?
- Severino, retirante,
o mar de nossa conversa
precisa ser combatido,
sempre, de qualquer maneira,
porque senão ele alarga
e devasta a terra inteira.
- Seu José, mestre carpina,
e em que nos faz diferença
que como frieira se alastre,
ou como rio na cheia,
se acabamos naufragados
num braço do mar miséria?
- Severino, retirante,
muita diferença faz
entre lutar com as mãos
e abandoná-las para trás,
porque ao menos esse mar
não pode adiantar-se mais.
- Seu José, mestre carpina,
e que diferença faz
que esse oceano vazio
cresça ou não seus cabedais
se nenhuma ponte mesmo
é de vencê-lo capaz?
- Seu José, mestre carpina,
que lhe pergunte permita:
há muito no lamaçal
apodrece a sua vida?
e a vida que tem vivido
foi sempre comprada à vista?
- Severino, retirante,
sou de Nazaré da Mata,
mas tanto lá como aqui
jamais me fiaram nada:
a vida de cada dia
cada dia hei de comprá-la.
- Seu José, mestre carpina,
e que interesse, me diga,
há nessa vida a retalho
que é cada dia adquirida?
espera poder um dia
comprá-la em grandes partidas?
- Severino, retirante,
não sei bem o que lhe diga:
não é que espere comprar
em grosso tais partidas,
mas o que compro a retalho
é, de qualquer forma, vida.
- Seu José, mestre carpina,
que diferença faria

se em vez de continuar
tomasse a melhor saída:
a de saltar, numa noite,
fora da ponte e da vida?

UMA MULHER, DA PORTA DE ONDE SAIU O HOMEM, ANUNCIA-LHE O QUE SE VERÁ

- Compadre José, compadre,
que na relva estais deitado:
conversais e não sabeis
que vosso filho é chegado?
Estais aí conversando
em vossa prosa entretida:
não sabeis que vosso filho
saltou para dentro da vida?
Saltou para dento da vida
ao dar o primeiro grito;
e estais aí conversando;
pois sabeis que ele é nascido.

APARECEM E SE APROXIMAM DA CASA DO HOMEM VIZINHOS, AMIGOS, DUAS CIGANAS, ETC

- Todo o céu e a terra
lhe cantam louvor.
Foi por ele que a maré
esta noite não baixou.
- Foi por ele que a maré
fez parar o seu motor:
a lama ficou coberta
e o mau-cheiro não voou.
- E a alfazema do sargaço,
ácida, desinfetante,
veio varrer nossas ruas
enviada do mar distante.
- E a língua seca de esponja
que tem o vento terral
veio enxugar a umidade
do encharcado lamaçal.
- Todo o céu e a terra
lhe cantam louvor
e cada casa se torna
num mocambo sedutor.
- Cada casebre se torna
no mocambo modelar
que tanto celebram os
sociólogos do lugar.
- E a banda de maruins
que toda noite se ouvia
por causa dele, esta noite,
creio que não irradia.

- E este rio de água, cega,
ou baça, de comer terra,
que jamais espelha o céu,
hoje enfeitou-se de estrelas.

COMEÇAM A CHEGAR PESSOAS
TRAZENDO PRESENTES PARA O RECÉMNASCIDO

- Minha pobreza tal é
que não trago presente grande:
trago para a mãe caranguejos
pescados por esses mangues;
mamando leite de lama
conservará nosso sangue.
- Minha pobreza tal é
que coisa alguma posso ofertar:
somente o leite que tenho
para meu filho amamentar;
aqui todos são irmãos,
de leite, de lama, de ar.
- Minha pobreza tal é
que não tenho presente melhor:
trago este papel de jornal
para lhe servir de cobertor;
cobrindo-se assim de letras
vai um dia ser doutor.
- Minha pobreza tal é
que não tenho presente caro:
como não posso trazer
um olho d'água de Lagoa do Cerro,
trago aqui água de Olinda,
água da bica do Rosário.
- Minha pobreza tal é
que grande coisa não trago:
trago este canário da terra
que canta sorrindo e de estalo.
- Minha pobreza tal é
que minha oferta não é rica:
trago daquela bolacha d'água
que só em Paudalho se fabrica.
- Minha pobreza tal é
que melhor presente não tem:
dou este boneco de barro
de Severino de Tracunhaém.
- Minha pobreza tal é
que pouco tenho o que dar:
dou da pitu que o pintor Monteiro
fabricava em Gravatá.
- Trago abacaxi de Goiana
e de todo o Estado rolete de cana.
- Eis ostras chegadas agora,
apanhadas no cais da Aurora.
- Eis tamarindos da Jaqueira
e jaca da Tamarineira.

- Mangabas do Cajueiro
e cajus da Mangabeira.
- Peixe pescado no Passarinho,
carne de boi dos Peixinhos.
- Siris apanhados no lamaçal
que já no avesso da rua Imperial.
- Mangas compradas nos quintais ricos
do Espinheiro e dos Aflitos.
- Goiamuns dados pela gente pobre
da Avenida Sul e da Avenida Norte.

FALAM AS DUAS CIGANAS QUE HAVIAM APARECIDO COM OS VIZINHOS

- Atenção peço, senhores,
para esta breve leitura:
somos ciganas do Egito, lemos a sorte futura.
Vou dizer todas as coisas
que desde já posso ver
na vida desse menino
acabado de nascer:
aprenderá a engatinhar
por aí, com aratus,
aprenderá a caminhar
na lama, como goiamuns,
e a correr o ensinarão
os anfíbios caranguejos,
pelo que será anfíbio
como a gente daqui mesmo.
Cedo aprenderá a caçar:
primeiro, com as galinhas,
que é catando pelo chão
tudo o que cheira a comida;
depois, aprenderá com
outras espécies de bichos:
com os porcos nos monturos,
com os cachorros no lixo.
Vejo-o, uns anos mais tarde,
na ilha do Maruim,
vestido negro de lama,
voltar de pescar siris;
e vejo-o, ainda maior,
pelo imenso lamarão
fazendo dos dedos iscas
para pescar camarão.
- Atenção peço, senhores,
também para minha leitura:
também venho dos Egitos,
vou completar a figura.
Outras coisas que estou vendo
é necessário que eu diga:
não ficará a pescar
de jereré toda a vida.
Minha amiga se esqueceu

de dizer todas as linhas;
não pensem que a vida dele
há de ser sempre daninha.
Enxergo daqui a planura
que é a vida do homem de ofício,
bem mais sadia que os mangues,
tenha embora precipícios.
Não o vejo dentro dos mangues,
vejo-o dentro de uma fábrica:
se está negro não é lama,
é graxa de sua máquina,
coisa mais limpa que a lama
do pescador de maré
que vemos aqui vestido
de lama da cara ao pé.
E mais: para que não pensem
que em sua vida tudo é triste,
vejo coisa que o trabalho
talvez até lhe conquiste:
que é mudar-se destes mangues
daqui do Capibaribe
para um mocambo melhor
nos mangues do Beberibe.

FALAM OS VIZINHOS, AMIGOS, PESSOAS QUE VIERAM COM PRESENTES, ETC

- De sua formosura
já venho dizer:
é um menino magro,
de muito peso não é,
mas tem o peso de homem,
de obra de ventre de mulher.
- De sua formosura
deixai-me que diga:
é uma criança pálida,
é uma criança franzina,
mas tem a marca de homem,
marca de humana oficina.
- Sua formosura
deixai-me que cante:
é um menino guenzo
como todos os desses mangues,
mas a máquina de homem
já bate nele, incessante.
- Sua formosura
eis aqui descrita:
é uma criança pequena,
enclenque e setemesinha,
mas as mãos que criam coisas
nas suas já se adivinha.
- De sua formosura
deixai-me que diga:
é belo como o coqueiro

que vence a areia marinha.
- De sua formosura
deixai-me que diga:
belo como o avelós
contra o Agreste de cinza.
- De sua formosura
deixai-me que diga:
belo como a palmatória
na caatinga sem saliva.
- De sua formosura
deixai-me que diga:
é tão belo como um sim
numa sala negativa.
- É tão belo como a soca
que o canavial multiplica.
- Belo porque é uma porta
abrindo-se em mais saídas.
- Belo como a última onda
que o fim do mar sempre adia.
- É tão belo como as ondas
em sua adição infinita.
- Belo porque tem do novo
a surpresa e a alegria.
- Belo como a coisa nova
na prateleira até então vazia.
- Como qualquer coisa nova
inaugurando o seu dia.
- Ou como o caderno novo
quando a gente o principia.
- E belo porque o novo
todo o velho contagia.
- Belo porque corrompe
com sangue novo a anemia.
- Infecciona a miséria
com vida nova e sadia.
- Com oásis, o deserto,
com ventos, a calmaria.

O CARPINA FALA COM O RETIRANTE QUE ESTEVE DE FORA, SEM TOMAR PARTE DE NADA

- Severino, retirante,
deixe agora que lhe diga:
eu não sei bem a resposta
da pergunta que fazia,
se não vale mais saltar
fora da ponte e da vida;
nem conheço essa resposta,
se quer mesmo que lhe diga
é difícil defender,
só com palavras, a vida,
ainda mais quando ela é
esta que vê, severina

mas se responder não pude
à pergunta que fazia,
ela, a vida, a respondeu
com sua presença viva.
E não há melhor resposta
que o espetáculo da vida:
vê-la desfiar seu fio,
que também se chama vida,
ver a fábrica que ela mesma,
teimosamente, se fabrica,
vê-la brotar como há pouco
em nova vida explodida;
mesmo quando é assim pequena
a explosão, como a ocorrida;
como a de há pouco, franzina;
mesmo quando é a explosão
de uma vida severina.

Disponível em: <http://literatortura.com/2013/05/nao-perca-a-obra-prima-morte-e-vida-severina-em-uma-animacao-incrivel/>.

ANEXO B - Letras das músicas abordadas no trabalho

LETRA DA MÚSICA MORTE E VIDA SEVERINA – COMPOSITOR: CHICO BUARQUE

Esta cova em que estás, com palmos medida
É a conta menor que tiraste em vida

É de bom tamanho, nem largo, nem fundo
É a parte que te cabe deste latifúndio

Não é cova grande, é cova medida
É a terra que querias ver dividida

É uma cova grande pra teu pouco defunto
Mas estarás mais ancho que estavas no mundo

É uma cova grande pra teu defunto parco
Porém mais que no mundo, te sentirás largo

É uma cova grande pra tua carne pouca
Mas a terra dada nao se abre a boca

É a conta menor que tiraste em vida

É a parte que te cabe deste latifúndio
(É a terra que querias ver dividida)

Estarás mais ancho que estavas no mundo
Mas a terra dada nao se abre a boca

LETRA DA MÚSICA SEGUE O SECO – COMPOSITOR CARLINHOS BROWN

A boiada seca
Na enxurrada seca
A trovoada seca
Na enxada seca
Segue o seco sem sacar que o caminho é seco
Sem sacar que o espinho é seco
Sem sacar que seco é o Ser Sol
Sem sacar que algum espinho seco secará
E a água que sacar será um tiro seco
E secará o seu destino seca

Ô chuva vem me dizer
Se posso ir lá em cima prá derramar você
Ó chuva preste atenção
Se o povo lá de cima vive na solidão
Se acabar não acostumando
Se acabar parado e calado
Se acabar baixinho chorando
E se acabar meio abandonado
Pode ser lágrimas de São Pedro
Ou talvez um grande amor chorando
Pode ser o desabotoar do céu
Pode ser um coco derramando