

UNESP – Universidade Estadual Paulista – *Campus* de Marília
Faculdade de Filosofia e Ciências “Júlio de Mesquita Filho”

ANDERSON IBSEN LOPES DE SOUZA

**LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE POÉTICA COMO
PRÁTICA DIALÓGICA**

MARÍLIA-SP
2016

ANDERSON IBSEN LOPES DE SOUZA

**LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE POÉTICA COMO
PRÁTICA DIALÓGICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciência da UNESP – *Campus* de Marília, na área de concentração: Ensino na Educação Brasileira – Abordagens Pedagógicas do Ensino de Linguagens, para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Raquel Lazzari Leite Barbosa

MARÍLIA-SP
2016

Souza, Anderson Ibsen Lopes de.
S729l Letramento literário no ensino médio: análise poética
como prática dialógica / Anderson Ibsen Lopes de Souza. –
Marília, 2016.
233 f. ; 30 cm.

Orientador: Raquel Lazzari Leite Barbosa.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade
Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e
Ciências, 2016.

Bibliografia: f. 201-206

1. Leitura (Ensino secundário). 2. Dialogismo (Análise
literária). 3. Poesia. I. Título.

CDD 372.41

ANDERSON IBSEN LOPES DE SOUZA

LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE POÉTICA COMO
PRÁTICA DIALÓGICA

Tese para obtenção do título de Doutor em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências,
da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, na área de concentração
Ensino na Educação Brasileira – Abordagens Pedagógicas do Ensino de Linguagens.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Dra. Raquel Lazzari Leite Barbosa
Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Marília
Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESP – Marília

2º Examinador: Dr. Juvenal Zanchetta Júnior
Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Marília
Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESP – Marília

3º Examinador: Dr. Alonso Bezerra de Carvalho
Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Marília
Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESP – Marília

4ª Examinadora: Dra. Rosane Gazolla Alves Feitosa
Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Assis
Programa de Pós-Graduação em Letras – UNESP – Assis

5ª Examinadora: Dra. Rosaria de Fatima Boldarine
Universidade Presbiteriana Mackenzie
Programa de Pós-Graduação em Letras - MACKENZIE

Suplentes

Dra. Iraíde Marques de Freitas Barreiro – UNESP/Assis
Dra. Raimunda Abou Gebran – UNOESTE
Dra. Dislane Zerbinatti Moraes – USP

Para a minha família, em especial meus filhos Bruno e Emily, por entender as minhas ausências em dedicação à pesquisa e por sempre acreditar em mim e na realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por me dar a força necessária para vencer as batalhas diárias e sabedoria para a execução desta pesquisa;

À Professora Doutora Raquel Lazzari Leite Barbosa, minha orientadora, pelo acompanhamento contínuo deste trabalho, por suas valiosas colaborações, pela revisão crítica e por todo o seu compromisso como orientadora;

Ao Professor Doutor Juvenal Zanchetta Júnior, pelas contribuições expressivas para a finalização deste trabalho, cujos apontamentos foram essenciais;

À Professora Doutora Raimunda Abou Gebran, pelas sugestões pertinentes na banca examinadora de qualificação;

À Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação do IFCE, pela iniciativa de proporcionar qualificação profissional ao seu quadro docente por meio de um Doutorado Interinstitucional entre o IFCE e a UNESP – *Campus* de Marília;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo auxílio financeiro concedido para desenvolvimento desta pesquisa;

Aos colegas do DINTER, professores do IFCE, pelo companheirismo, garra e perseverança nesse programa de Doutorado.

RESUMO

SOUZA, A. I. L. *Letramento literário no ensino médio: análise poética como prática dialógica*. 2016. 233f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciência, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2016.

O objetivo desta pesquisa foi colaborar com um ensino de literatura, numa perspectiva de letramento literário, que promovesse: a) o gosto pela leitura literária; b) uma formação crítica e reflexiva; e c) a compreensão responsiva ativa de enunciados concretos (BAKHTIN, 2003). A investigação foi realizada com 37 jovens, matriculados no 1º ano do ensino médio da escola estadual Maria Iracema Uchoa Sales, na cidade de Umirim-CE, onde se buscou auxiliá-los na aquisição da leitura como processo dialógico, por meio de experiências estético-literárias com poemas. Para isso, foram feitas intervenções nas aulas de língua portuguesa da turma selecionada, durante o segundo semestre letivo de 2015, com abordagens de poemas contidos no livro didático *Novas palavras* (AMARAL, 2013). Considerando a linguagem como principal instrumento de interação social e a leitura como uma atividade de linguagem, a pesquisa abordou a leitura de textos em uma perspectiva sociointeracionista, em que a aprendizagem torna-se um processo social, realizando-se através da interação com o outro e com o contexto histórico-social em que os sujeitos estão envolvidos. Para formular os princípios dessa investigação qualitativa, adotou-se como referencial teórico-metodológico o estudo de caso, já que esse procedimento possibilita a investigação de peculiaridades apresentadas pela comunidade escolhida, sendo necessário, para tanto, uma abordagem que exija o contato do pesquisador com a situação perscrutada. Desse modo, os sujeitos investigados tiveram um papel ativo na pesquisa, atuando como protagonistas das ações desenvolvidas. Para a aplicação dos poemas em sala de aula, procurou-se uma metodologia que, além de contribuir com a atuação de um leitor ativo (CAVALCANTI, 2010), fosse suficientemente flexível para permitir adaptações de acordo com as necessidades surgidas ao longo da pesquisa; desse modo, foram adotados os exemplos de sequência didática propostos por Cosson, (a básica e a expandida), porque eles “apresentam muitas possibilidades de combinação que se multiplicam de acordo com os interesses, textos e contexto da comunidade de leitores” (COSSON, 2014b, p. 48), não atuando forçosamente como um modelo. No sentido de desenvolver a autonomia e a compreensão leitora dos educandos, foram feitas reflexões sobre o uso de estratégias antes, durante e após a leitura (SOLÉ, 2009); e no intuito de avaliar a efetividade do método, foi apreciado o nível de leitura dos alunos ao longo das intervenções realizadas (ADLER; DOREN, 2014). Os instrumentos utilizados na coleta de dados (questionário, atividades práticas de leitura de poemas e diário de leitura) foram descritos e analisados tomando como referência os postulados sobre a interação dialógica e a proposta de letramento literário enquanto prática social de leitura e de escrita. Ao final da pesquisa, foi possível verificar que o trabalho aqui realizado de análise poética, na perspectiva do letramento literário sugerido por Cosson, assomado ao entendimento sobre as estratégias de compreensão leitora, promoveu aspectos de criticidade e autonomia nos posicionamentos dos alunos, os quais melhoraram não apenas a interpretação textual, mas também a própria construção de ideias, a emissão de juízo de valor, bem como as relações que estabeleciam entre os poemas lidos e suas próprias experiências.

Palavras-chave: Letramento literário; Poesia; Leitura; Prática dialógica

ABSTRACT

SOUZA, A. I. L. *Literary literacy in high school: poetical analysis as a dialogical practice*. Marília, 2016. 233f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciência, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2016.

This research aimed to cooperate with the teaching of literature, in a literary literacy perspective, to promote: a) the pleasure of reading; b) a critical and reflexive formation; and c) an active responsive comprehension of concrete discourse (BAKHTIN, 2003). The investigation was performed with 37 students enrolled in the first year of Maria Iracema Uchoa Sales High School, in Umirim-Ceará-Brazil, trying to assist them in acquisition of reading as a dialogical process, through aesthetic literary experiences with poems. In this regard, interventions were made in Portuguese classes of the selected class, during the second semester of 2015, with the approach of poems inside the textbook *Novas palavras* (AMARAL, 2013). Considering language as the main instrument of social interaction and reading as a linguistic activity, this study approached text reading in a social interactionist perspective, in which learning becomes a social process, performed by the interaction with other people and with the socio-historical context in which the subjects are involved. Case study was the theoretical methodological framework adopted to formulate the principles of this qualitative investigation, because this method allows the examination of the chosen community peculiarities, the reason for an approach that requires the researcher contact with the searched situation. Thus, the investigation subjects had an active role on this research, acting as leading figures on the developed actions. To use poems in class, the research needed a methodology that could contribute to the performance of an active reader (CAVALCANTI, 2010), as well as one to be flexible enough to allow adjustments according to the needs that have been presented during the research; therefore, the examples of didactical sequence proposed by Cosson (the basic and expanded) were adopted in the investigation, because they offer a huge number of possibilities of combinations that are multiplied according to the community of readers interests, texts and contexts (COSSON, 2014b, p. 48), not acting necessarily as a model. Reflections were made about the use of strategies before, during and after reading (SOLÉ, 2009) to develop autonomy and students' reading comprehension; and in order to evaluate the effectiveness of the method, the students levels of reading were analyzed during the interventions (ADLER; DOREN, 2014). The instruments used in data collection (questionnaire, poetical reading practical activities and the reading diary) were described and analyzed by reference to dialogical interaction postulates and the literary literacy proposal as a social practice of reading and writing. At the end of this research, it was possible to verify that the poetical analysis work, in the literary literacy perspective according to Cosson, associated with the understanding about reading comprehension strategies, promoted critically aspects and autonomy in the students positioning statements, whom expanded not only the levels of reading comprehension, but also the ideas construction, judgement value explanation as well as the relations established between poems read and their own experiences.

Keywords: Literary literacy; Poetry; Reading; Dialogical practice

LISTA DE ABREVIACÕES

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

IFCE – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

MEC – Ministério da Educação

MIUS – Escola Maria Iracema Uchôa Sales

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

O que é letramento?

*Letramento não é um gancho
em que se pendura cada enunciado,
não é treinamento repetitivo
de uma habilidade,
nem um martelo
quebrando blocos de gramática.*

*Letramento é diversão
é leitura à luz de vela
ou lá fora, à luz do sol.*

*São notícias sobre o presidente,
o tempo, os artistas da TV
e mesmo Mônica e Cebolinha nos
jornais de domingo.*

*É uma receita de biscoito,
uma lista de compras, recados
colados na geladeira,
um bilhete de amor,
telegrama de parabéns e cartas
de velhos amigos.*

*É viajar para países desconhecidos,
sem deixar sua cama,
é rir e chorar
com personagens, heróis e grandes
amigos.*

*É um atlas do mundo,
sinais de trânsito, caças ao tesouro,
manuais, instruções, guias,
e orientações em bulas de remédios,
para que você não fique perdido.*

*Letramento é sobretudo,
um mapa do coração do homem,
um mapa de quem você é,
e de tudo o que você pode ser.*

(Kate M. Chong)*

* Kate M. Chong é uma estudante norte-americana, de origem asiática, que resolveu definir a sua história pessoal de letramento em forma de poema.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I – PERCURSO METODOLÓGICO E CAMPO INVESTIGADO	20
1.1. Considerações sobre minha trajetória acadêmica e profissional	23
1.2. Pesquisa qualitativa e o estudo de caso	27
1.3. Instrumentos metodológicos	31
1.4. Delimitação do universo de análise	35
1.4.1. Cenário da pesquisa	35
1.4.2. Atores da investigação	38
CAPÍTULO II – LÍNGUA, LINGUAGEM E OS GÊNEROS DISCURSIVOS	42
2.1. A língua como constituinte do ser	43
2.2. O uso social da linguagem	48
2.3. Os gêneros discursivos	54
CAPÍTULO III – O LETRAMENTO LITERÁRIO PARA A FORMAÇÃO HUMANA	59
3.1. Poema enquanto gênero discursivo	59
3.2. Literatura na escola <i>versus</i> letramento	66
3.3. Do letramento literário à formação do aluno reflexivo	75
CAPÍTULO IV – ENTRE AS ORIENTAÇÕES NACIONAIS E A PRÁTICA	85
4.1. O que os documentos oficiais dizem sobre a disciplina de Língua Portuguesa	85
4.2. Gramática, literatura e práticas de leitura no Livro Didático	91
4.3. O gênero poético no livro didático <i>Novas palavras</i>	99
CAPÍTULO V – EXPERIÊNCIAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO NO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO	107
5.1. O primeiro contato com a turma: avaliação do questionário	109
5.2. Intervenção de Agosto	119
5.2.1. Motivação	120
5.2.2. Introdução	124
5.2.3. Leitura	126
5.2.4. Interpretação	128
5.3. Intervenção de Setembro	137
5.3.1. Motivação	138

5.3.2. Introdução	142
5.3.3. Leitura	146
5.3.4. Interpretação	149
5.4. Intervenção de Outubro	153
5.4.1. Motivação	154
5.4.2. Introdução	157
5.4.3. Leitura	159
5.4.4. Primeira Interpretação	161
5.4.5. Contextualização Histórica e Segunda Interpretação	165
5.5. Intervenção de Novembro	167
5.5.1. Motivação	168
5.5.2. Introdução	171
5.5.3. Leitura	174
5.5.4. Interpretação	176
5.6. Intervenção de Dezembro	180
5.6.1. Motivação	181
5.6.2. Introdução	185
5.6.3. Leitura	187
5.6.4. Primeira Interpretação	189
5.6.5. Contextualização Temática e Segunda Interpretação	191
CONSIDERAÇÕES FINAIS	195
REFERÊNCIAS	201
APÊNDICE A	207
APÊNDICE B	208

INTRODUÇÃO

Uma análise histórica do contexto educacional no cenário brasileiro demonstraria facilmente que, apesar das constantes reflexões sobre a práxis educativa, o ensino e a aprendizagem realizados nas escolas públicas ainda andam longe de mostrar a eficiência devida. As avaliações promovidas pelo governo deixam claro que os indivíduos, embora concluindo a educação básica, ainda não estão atingindo um nível desejado de aprendizagem. Dados do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) identificam que praticamente metade dos jovens de 15 anos matriculados em instituições brasileiras de ensino está abaixo do nível de proficiência em leitura; e em uma análise global sobre rendimento escolar, o Brasil se encontra entre os dez piores de uma lista com 65 países.¹

A escola pública também não está atingindo a tão sonhada formação humanística, capaz de auxiliar os indivíduos a se tornarem sujeitos críticos e reflexivos por meio do esclarecimento das consciências e da autonomia da sociedade oprimida e explorada pela dominação econômica e política (GARCIA, 2002, p. 49), conforme prometido pelos discursos pedagógico-críticos e acreditado pelo senso comum, principalmente até meados do século XX.

Nas últimas décadas, o governo estabeleceu novas prioridades educacionais, desenvolvendo a perspectiva de um ensino que englobasse o ritmo das necessidades econômicas e contemplasse os avanços produtivos e tecnológicos da indústria, promovendo assim um sistema de ensino pautado em competências e habilidades. Tal postura não é de se admirar, uma vez que “a qualidade de saberes e o tipo de formação que se quer difundir no meio social, por via de textos editados para atender à escolaridade, encontram balizas em interferências de ordem sócio-político-econômico-culturais próprias dos momentos vividos pela sociedade” (BARBOSA, 2009, p. 19). É por esse motivo que a política educacional que hoje é vivenciada, fruto de acordos com órgãos internacionais com vistas ao progresso e evolução nacional, responde à perspectiva de uma sociedade pautada na globalização da economia, quer dizer, as decisões são tomadas no intuito de melhorar o setor financeiro e atender à satisfação material.

Mas esse sistema de ensino, pautado na produção econômica do Estado, descaracteriza a formação cultural e o cuidado com a subjetividade dos educandos para se ater à atualização e à construção de indivíduos produtores. Muitas das práticas pedagógicas ocorridas em sala

¹ Dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2013/country_note_brazil_pisa_2012.pdf

de aula deixam de definir os sujeitos pelas relações que estes podem estabelecer entre si em sociedade e pela aquisição da cultura para se dedicarem apenas ao repasse de conteúdos curriculares, levando os indivíduos a não se identificarem enquanto seres histórico-sociais, e sim enquanto indivíduos inseridos em um mundo capitalista, com toda a sua lógica de mercado, moldando as práticas de significação e lhes forjando um sentido marcado pela lógica do consumo e pela globalização da economia.

Esse sistema educativo, pautado na “construção de uma subjetividade assentada prioritariamente na razão, que foi sobreposta a outras dimensões do humano” (WEBER, 2011, p. XIV), não funciona como prática da liberdade, pois não consegue efetivamente levar os indivíduos ao discernimento sobre os reais problemas da sociedade, a adquirir consciência de classe e muito menos a se utilizarem da conscientização como recurso de transformação social.

Portanto, foi buscando os elementos verdadeiramente formativos do humano e tomando a língua como o principal instrumento de que dispomos para interagir com outros indivíduos e conosco próprio, para simbolizar e, conseqüentemente, dar sentido ao mundo – já que “a palavra deve ter nascido e se desenvolvido no curso do processo de socialização dos indivíduos, para ser, em seguida, integrada ao organismo individual e tornar-se fala interior” (BAKHTIN, 2006, p. 64) –, que procurei nessa pesquisa intervir nas aulas de língua portuguesa do 1º ano “A” da escola estadual de ensino médio Maria Iracema Uchoa Sales (doravante MIUS), na cidade de Umirim-CE, questionando o estreitamento do espaço dado à literatura na escola e propondo a valorização da leitura ativa do gênero poético enquanto elemento cultural capaz de constituir significados, numa tentativa de auxiliar na formação cultural e humanística dos educandos, além de possibilitar a abertura para o desenvolvimento de práticas reflexivas e dialógicas, entendendo o léxico como matéria-prima da enunciação.

Para que a escola possa realmente contribuir com a formação de seres que entendam a natureza social da linguagem e como esta afeta e transforma o próprio homem, “Faz-se importante indagar sobre as condições de emergência e os modos de elaboração, funcionamento e sustentação da significação, sobre a possibilidade mesmo de produção de sentidos” (SMOLKA, 2008, p. 43) que há por trás da construção dos discursos.

Estudar a cultura, compreender o poder do signo linguístico como elemento estruturante da relação do homem em sociedade, compreendendo assim sua verdadeira natureza de ser dialógico e social, tudo isso deve estar contido no currículo da nossa educação básica, aquela que nos assegura uma formação indispensável para o exercício da cidadania. Se o objetivo é educar e conscientizar os indivíduos, tem-se que auxiliá-los primeiramente

naquilo que os torna humanos: a fala, o discurso, a habilidade em lidar com um sistema de signos capaz de permitir que os indivíduos mantenham uma relação social pautada nos enunciados.

Desse modo, a proposta aqui apresentada oferece a possibilidade de colaborar com a democratização da cultura, em defesa da literatura enquanto capital cultural com o potencial formativo das subjetividades do educando. A pesquisa abrirá um espaço para análise da complexidade da comunicação cultural e da forma como a língua penetra nos enunciados, por meio da abordagem do gênero poético, a partir do trabalho com poemas contidos no livro didático *Novas palavras*, adotado pela escola via Plano Nacional do Livro Didático (doravante, PNLD).

E a interação dialógica é terminantemente possível de ocorrer com a leitura dos poemas, pois mesmo em obras científicas ou artísticas, as fronteiras do enunciado são sempre da mesma natureza, constituem-se unidades da comunicação verbal:

A obra, assim como a réplica do diálogo, visa a resposta do outro (dos outros), uma compreensão responsiva ativa, e para tanto adota todas as espécies de formas: busca exercer uma influência didática sobre o leitor, convencê-lo, suscitar sua apreciação crítica, influir sobre êmulos e continuadores, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 299)

Os momentos de leitura, interpretação e discussão de questões de estilo e de conteúdo poético, ocorridos em sala de aula, podem incentivar o aluno a manifestar interesse pela leitura de modo casual, ou seja, contribuem para o desenvolvimento de hábitos de leitura que podem transcender o ambiente escolar, além de proporcionarem um espaço de desenvolvimento de práticas sociais em que o jovem poderá exercitar o seu sistema idiomático e, conseqüentemente, melhor exprimir o seu pensamento verbal, uma vez que o trabalho com a linguagem se destaca “pelo seu caráter criativo, contraditório, pluridimensional, múltiplo e singular, a um só tempo” (BRASIL, 2000, p. 125). Desse modo, tal prática é de suma importância na escola, pois permite que o educando se aproprie verdadeiramente do seu código linguístico; e o livro didático, mesmo sendo um elemento político e ideológico, ainda “é o principal instrumento de ensino/aprendizagem em sala de aula” (BARBOSA, 2009, p. 32).

A busca pela prática de leitura crítica na escola, o que chamarei aqui de letramento literário – tomando letramento como as diversas práticas políticas e sociais para aquisição de competências de leitura e escrita (SOARES, 2006) –, tem a possibilidade de formar um

educando consciente de si e do mundo, autônomo, capaz de desenvolver um discurso de estilo individual e próprio.

O recente uso do termo letramento no campo da educação brasileira, bem como as dúvidas que ainda permeiam a utilização pedagógica e metodológica dessa proposta em sala de aula, tem originado diversos estudos, como os realizados por Soares (2006), Kleiman (2008), Tfouni (2010) e outros teóricos que vêm sugerindo mudanças teórico-metodológicas em âmbito escolar com a finalidade de levar o educando a um contato mais efetivo com sua língua materna, de forma que ele possa desenvolver práticas sociais de leitura e de escrita, ou melhor, de interação com o texto em uma perspectiva de autonomia e criatividade, surgindo daí formas efetivas de utilização do código linguístico. Para Cosson,

O letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (COSSON, 2009, p. 23)

Assumindo a concepção dialógica da linguagem e propondo ao aluno uma leitura ativa, que possa interagir com os textos poéticos, a proposta do letramento literário no ambiente escolar proporciona aos educandos o exercício da investigação literária, com a interação de aspectos cognitivos e linguístico-textuais, em uma busca pelo sentido que há por trás das metáforas do texto literário, de modo que a leitura seja pensada “não apenas como procedimento cognitivo ou afetivo, mas principalmente como ação cultural historicamente constituída” (BRITTO, 2006, p. 84).

O ensino de literatura na perspectiva do letramento literário, portanto, oportuniza a formação de um aluno capaz de ler e entender o que está escrito nos mais diversos gêneros discursivos, incluindo aí os literários, para que este possa emitir um juízo de valor sobre o assunto abordado nos textos, assumindo o risco de refletir sobre o que está escrito e tornando-se responsável pelo julgamento que fará do gênero em apreço.

Como atesta Machado,

O que pretendemos é que essa escolarização permita o acesso a esse saber no ambiente escolar, bem como estimule a apropriação de diferentes pontos de vista, de formação do educando como um leitor dentro de uma comunidade de leitores, que saiba se expressar, que saiba fazer a crítica do que lê, que dialogue com o autor dos textos lidos. (MACHADO, 2011, p. 27)

De um modo geral, posso dizer que o letramento literário colabora com o desenvolvimento das potencialidades do educando, uma vez que ele propõe a ruptura da leitura linear e estimula a sensibilidade estética dos indivíduos, de modo que, mediante o contato efetivo com os mais diversos gêneros discursivos, inclusive com o gênero literário, o aluno possa se apropriar das funções sociais da leitura – a democratização do saber, o acesso à cultura, o desenvolvimento do hábito leitor etc. – e desenvolver a sensibilidade estética, a compreensão sobre as relações humanas e os contextos sociais em que se desenvolvem, sendo capaz de aprimorar sua reflexão crítica e assumir uma atitude responsiva frente a situações concretas de comunicação verbal (BAKHTIN, 2003, p. 309).

Veja-se, contudo, que o simples acesso a acervo bibliográfico não é suficiente para o desenvolvimento de hábitos que levem os indivíduos a práticas de autonomia frente a seus discursos; há que incentivar o discente a sentir prazer no contato com as obras, para que a leitura venha a se tornar uma prática cotidiana para ele, contribuindo dessa forma com sua autonomia enquanto leitor.

Corroborando com esse ponto de vista, Amarilha (1997) alerta para o fato de que a promoção da leitura não deve se basear apenas no acesso a material escrito, pois o livro pode cair nas mãos de quem não gosta de ler, de quem não sente prazer nessa ação. Isto significa que não basta haver livros para que se forme imediatamente um leitor, ou melhor, não é o simples contato que vai fazer com que os indivíduos passem a apresentar práticas sociais de leitura.

Colomer (2007) acredita que estimular a leitura é uma das tarefas da escola no acesso à literatura. Seguindo esse pensamento, faz-se necessário buscar quais recursos e estratégias poderiam estimular o leitor aprendiz e, assim, contribuir com o seu desenvolvimento e formação como um leitor competente.

Os documentos oficiais sugerem que o ensino da língua materna seja realizado não a partir das normatizações gramaticais, e sim de modo a proporcionar o uso efetivo e reflexivo da linguagem, como fica evidente nas orientações dos PCN para o Ensino Médio:

O desenvolvimento da competência linguística do aluno no Ensino Médio, dentro dessa perspectiva, não está pautado na exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma padrão, mas, principalmente, no saber utilizar a língua, em situações subjetivas e/ou objetivas que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores – a competência comunicativa vista pelo prisma da referência do valor social e simbólico da atividade linguística e dos inúmeros discursos concorrentes. (BRASIL, 2000, p. 11)

No caso da abordagem poética, além do deleite estético, a análise exegética possibilita a inserção do aluno em um tipo de atividade social, capacitando-o intelectualmente; isso porque o fenômeno da leitura e da escrita apresenta funções latentes, as quais “não podem ser relegadas como menos importantes, apenas porque não aparecem à primeira vista” (DEMO, 1995, p. 155-6). Bakhtin chama a atenção para a dimensão dialógica do texto literário e para a apreciação crítica que ele suscita (BAKHTIN, 1997, p. 299), a qual ultrapassa os limites internos da obra, estendendo-se ao da leitura.

Abordar obras poéticas em sala de aula e procurar incutir nos alunos tanto o gosto pela arte poética quanto a capacidade interpretativa e argumentativa é uma proposta fecunda, uma vez que “a literatura instrui deleitando, segundo a teoria perene do *dulce et utile*” (COMPAGNON, 2009, p. 31). Acredito, assim, na análise poética como atividade mediatizadora do processo formativo do sujeito autônomo, pois como afirma Afrânio Coutinho,

[...] o lirismo alarga a nossa visão do mundo, a nossa experiência vital, a nossa capacidade de reagir, de conhecer, sentir diante dos fatos do universo e da vida. Há muita coisa que não pode ser dita senão através da poesia. Por isso muito além da sua aparência de simplicidade, a poesia é um mergulho no mundo profundo. (COUTINHO, 1978, p. 62)

Admitindo ser a crítica literária “ao mesmo tempo co-devaneio e decifração” (DUFRENNE, 1972, p. 185), a abordagem da poesia em sala de aula também apresenta a eficácia de maximizar o poder interpretativo-argumentativo do aluno, pois com a referida abordagem, há a possibilidade de surgimento de um espaço dialógico na própria escola, onde os alunos são levados a elaborar juízos valorativos sobre o que leem.

Como afirma Umberto Eco, a obra literária tem como característica sua abertura, ou seja, a possibilidade de múltiplas leituras interpretativas, em especial quando se trata de poesia, que pela linguagem ambígua, uma de suas principais características, oferece ao leitor possibilidades diversas de interpretações. Segundo o crítico supracitado, a poesia “se propõe estimular justamente o mundo pessoal do intérprete, para que este extraia de sua interioridade uma resposta profunda, elaborada por misteriosas consonâncias” (ECO, 2001, p. 124).

De nada adianta trabalhar a leitura literária em sala de aula se esta não passar de mera decodificação, objeto de avaliação por meio de resumos e fichas de leitura. Perceber e compreender a leitura literária como uma prática social requer que o olhar se dirija não só para o momento do pacto ficcional pela leitura do texto poético, mas para uma série de fatores, entre eles aqueles que dizem dos processos seletivos que orientam as escolhas no

vasto leque de possibilidades oferecidas aos alunos. De fato, “é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto” (KLEIMAN, 2002, p. 24).

Nos capítulos a seguir, trato sobre o uso pedagógico do letramento literário como alternativa didática de abordagem da poesia em sala de aula, procurando relatar experiências de aplicação dessa prática em ambiente escolar específico. É assim que, no intuito de apresentar os princípios que orientaram meu trabalho como educador, desenvolvi o primeiro capítulo, intitulado *Percurso metodológico e campo investigado*, no qual procuro fazer considerações sobre a pesquisa por mim realizada e uma análise sobre o cenário e os atores investigados. Almejando demonstrar que a pesquisa realizada está intimamente relacionada com minha própria trajetória de vida, parto de considerações sobre meu percurso acadêmico e das experiências profissionais que tive, procurando relatar constatações próprias oriundas de mais de uma década de trabalho na área do magistério, o que me ajudou consideravelmente na análise do comportamento dos indivíduos pertencentes ao grupo selecionado, quando a eles foi oportunizado o letramento literário como processo de formação.

É neste primeiro capítulo ainda que, procurando dar a entender os procedimentos adotados nas atividades com os discentes, falo sobre a pesquisa qualitativa e o estudo de caso, determinando as bases filosófico-metodológicas que formularam os princípios dessa investigação. Após uma análise teórica, delimito o universo de análise, examinando o cenário da pesquisa e os sujeitos investigados, com o objetivo de entender qual o público alvo da minha pesquisa e de onde eles provêm. Essa referência aos sujeitos e ao local pesquisados é pertinente, pois oferece uma visão analítica desses integrantes do processo de conhecimento e de onde eles estão inseridos, o que abre possibilidades para a construção de estratégias de investigação e atuação junto aos discentes.

No segundo capítulo, cujo título é *Língua, linguagem e os gêneros discursivos*, abordo algumas concepções de língua e linguagem, analisando como se dá a interação verbal entre locutores e interlocutores em situações de comunicação. Essa análise da linguagem enquanto base do discurso verbal e como fenômeno social e histórico alicerça a compreensão tida sobre as práticas dialógicas desenvolvidas pelos sujeitos da pesquisa. Também falo sobre os gêneros discursivos enquanto instrumentos que estruturam operações necessárias para a interação dialógica, procurando demonstrar o poder que a sua apropriação tem no desenvolvimento das capacidades de linguagem dos indivíduos.

O terceiro capítulo, *O letramento literário para a formação humana*, aborda os fundamentos teóricos que norteiam essa pesquisa, trazendo questionamentos sobre o uso social da linguagem, pautados nos postulados de Bakhtin a respeito da teoria dialógica do discurso; sobre o gênero poético, com o levantamento de uma discussão acerca de suas principais características; e sobre a inserção da literatura na escola e a questão do letramento literário para a formação do aluno crítico e reflexivo.

Nessa abordagem, analiso a proposta desenvolvida por Cosson para o letramento literário e sua possível aplicação no cotidiano escolar como alternativa para a formação cultural dos educandos. Essa discussão se articula com os postulados de Bakhtin sobre interação verbal, uma vez que, para Cosson, “sendo menos língua, no sentido de um sistema gramatical determinado, e mais linguagem, compreendida como a competência de fazer o mundo com palavras, a literatura não tem outro limite que a própria capacidade humana de significar” (COSSON, 2014a, p. 49).

No intuito de continuar a abordagem sobre o gênero poético como elemento formador do ser humano, o quarto capítulo, *Entre as orientações nacionais e a prática*, aborda como os documentos oficiais tratam do ensino de literatura, com ênfase nos textos poéticos em sala de aula, buscando discutir como o gênero poético é abordado no livro didático *Novas palavras* (AMARAL, 2013), procurando realizar considerações sobre o sentido do ensino da poesia no ensino médio.

No último capítulo, intitulado *Experiências de letramento literário no primeiro ano do ensino médio*, realizo intervenções nas aulas de língua portuguesa na escola MIUS, adotando as sugestões de sequência didática apresentadas por Cosson (a sequência básica e a expandida) para o desenvolvimento das atividades de leitura literária. A sequência básica é constituída de quatro etapas: motivação (preparação do aluno para adentrar no texto), introdução (apresentação de autor e obra), leitura (que deve ser acompanhada pelo professor) e interpretação (encontro do leitor com a obra); e a sequência expandida, que além das mesmas etapas acima descritas, realiza uma contextualização (teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática), com a possibilidade de se realizar interpretações mais profundas da obra. Apesar dessa estruturação, tais sequências didáticas não funcionam como modelo, e sim como exemplos ajustáveis a cada situação.

O ganho na utilização das sequências básica e expandida como procedimento metodológico é que, além de “o professor organizar as atividade de ensino em função de núcleos temáticos e procedimentais” (LINO, 2006, p. 09), ainda se pode contar com uma proposta flexível, que se adapta às necessidades dos alunos para uma melhor execução, pois

tais sequências didáticas “apresentam muitas possibilidades de combinação que se multiplicam de acordo com os interesses, textos e contexto da comunidade de leitores”, cabendo “ao professor determinar o que pode ser efetivamente usado em sua turma e em sua escola” (COSSON, 2014b, p. 48-9).

No intuito não somente de motivar os educandos ao desenvolvimento de práticas leitoras na escola e em seu convívio social, mas também de contribuir com o aprimoramento dos níveis de leitura apresentados pelos sujeitos da pesquisa, proponho apresentar aos alunos, dentro da proposta de letramento literário (COSSON, 2014), possíveis estratégias de leitura para melhor compreensão textual e participação ativa do leitor nesse processo, pois:

Ensinar a ler também significa ensinar a avaliar o que compreendemos, o que não compreendemos e a importância que isto tem para construir um significado a propósito do texto, assim como estratégias que permitam compensar a não compreensão. Torna a ser uma questão de incentivar uma leitura ativa, em que o leitor sabe o que lê e por que o lê, assumindo, com a ajuda necessária, o controle de sua própria compreensão (SOLÉ, 2009, p. 130).

É por entender que “Saber ler, apropriar-se da escrita, não torna uma pessoa mais inteligente ou mais humana, não lhe concede virtudes ou qualidades, mas lhe dá acesso a uma ferramenta poderosa para construir, negociar e interpretar a vida e o mundo em que vive” (COSSON, 2014b, p. 33), que propus uma intervenção com foco no letramento literário dos educandos. Procurarei discutir as experiências que tive ao longo dos encontros realizados, os quais se deram no segundo semestre do ano letivo de 2015, tentando identificar como os alunos reagiram frente à apropriação da poesia enquanto capital cultural e se as práticas sociais de leitura conseguiram se efetivar, com efeito, no meio discente. Analisarei a contribuição do letramento literário para a formação e consolidação do aluno leitor, crítico e participativo quando do trato com o gênero poético, por meio das constatações tidas a partir do meu contato com os educandos em sala de aula e pelas atividades desenvolvidas para análise poética a partir dos círculos de leitura promovidos com a turma em questão.

CAPÍTULO I

PERCURSO METODOLÓGICO E CAMPO INVESTIGADO

A pesquisa que ora relato está intimamente ligada ao que venho desenvolvendo enquanto docente há mais de uma década em diversas modalidades de ensino, entrelaçando-se ao percurso acadêmico que trilhei, às minhas experiências profissionais na educação básica, no ensino superior e na educação de jovens e adultos, ao meu contato com o universo da escrita dentro e fora da escola, ao convívio travado com centenas de jovens e adultos no âmbito escolar, enfim, à minha própria trajetória de vida.

Refletir sobre ela é uma tentativa de fazer ciência a partir de constatações pessoais em relação ao processo de ensino e de aprendizagem da língua materna ocorridos em bancos escolares; é um modo maduro e consciente de realizar uma avaliação das práticas educativas que tenho procurado desenvolver na escola pública junto ao público discente; é uma busca por unir teorias educacionais e minhas práticas profissionais enquanto professor de língua portuguesa, no intuito de propor uma alternativa pedagógica para o ensino da língua materna (e de práticas dialógicas), com ênfase no estudo do gênero poético em sala de aula.

Tal reflexão torna-se necessária à minha atuação enquanto docente para que diferentes aspectos das práticas pedagógicas que venho desenvolvendo sejam melhor compreendidos e sistematizados, pois compete a nós, professores, “localizar e contextualizar o conhecimento que ensinamos, as relações sociais que dominam as salas de aula, a escola como mecanismo de preservação e distribuição cultural e econômica e, finalmente, nós mesmos como pessoas que trabalham nessas instituições” (APPLE, 2006, p. 37).

Dentre as mais diversas formas por mim já utilizadas de lidar com a literatura em sala de aula, uma das melhores propostas que já vivenciei, pela sua organização e funcionamento, é a do letramento literário, porque ela “compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio” (COSSON, 2014b, p. 12). Essa forma de abordagem da literatura na escola (e em nosso caso particular, da poesia) não é simplesmente mais uma proposta de métodos e técnicas de ensino, como várias das teorias que circulam pelos meios acadêmicos e pela mídia, as quais deixam de servir como meio para o aprendizado da literatura e passam a ser fim em si mesmas; o letramento literário vai mais além, já que procura aprimorar o hábito da leitura entre os indivíduos, em suas práticas cotidianas, propondo que a obra literária seja objeto de reflexão.

Contrário às atitudes metodológicas que minimizam o valor das obras literárias, que simplesmente buscam apresentar autores e obras de forma prática ao educando, por meio de textos “curtos, contemporâneos e ‘divertidos’” (COSSON, 2014b, p. 21), fazendo com que a leitura e a compreensão textual sejam facilitadas e dificultando, conseqüentemente, uma análise mais profunda da obra, abordarei aqui a aplicação da proposta do letramento literário no ambiente escolar, por acreditar que “a arte interpreta o mundo e dá forma ao informe, de modo que, ao sermos educados pela arte, descobrimos facetas ignoradas dos objetos e dos seres que nos cercam” (TODOROV, 1980, p. 65), ou seja, por acreditar que as obras literárias contribuem com a formação humanística e reflexiva dos indivíduos.

Ao refletir sobre experiências tidas com os alunos do 1º ano da escola MIUS, no interior do estado do Ceará, na tentativa de colaborar com a compreensão leitora de jovens educandos e com a democratização da cultura, enfatizando o papel do gênero poético na construção do gosto estético, das práticas de leitura dentro e fora do ambiente escolar e de uma leitura crítica e eficaz, sou capaz de entender mais claramente os questionamentos, as dúvidas e as angústias que pairavam por sobre minhas ações pedagógicas ao longo de todo o desenvolvimento da pesquisa, pois como atesta Santos Filho,

O valor-relevância coloca o pesquisador numa relação íntima com o mundo que é objeto da investigação. Como seres humanos que pesquisam os significados das ações sociais de outros seres humanos, os pesquisadores são ao mesmo tempo sujeito e objeto de suas próprias pesquisas. (SANTOS FILHO, 2009, p. 31).

A análise realizada dos pontos positivos e negativos alcançados com a adoção dessa abordagem da literatura na escola tem, portanto, o intuito de contribuir com a valorização da literatura enquanto prática sociocultural e com o desenvolvimento de um pensamento reflexivo no educando pelas diversas experiências textuais que este venha a ter, colaborando desse modo com a formação de leitores autônomos.

As vivências por que passei na busca alternativa de trabalhar com a literatura em sala de aula refletem experiências exitosas dignas de serem divulgadas, e ao compartilhá-las aqui, deixo aberta a possibilidade de observações, críticas e considerações sobre sua real efetividade para a formação de sujeitos críticos e com um amplo universo de conhecimento.

Foi movido por um sentimento de indignação contra a educação que apenas reproduz a hegemonia capitalista, mantendo jovens oriundos de classes financeiramente desfavoráveis alienados do próprio processo de que fazem parte (da aprendizagem escolar) e tirando deles o direito de aprender de forma emancipatória, que assumi essa postura militante em prol de um

ensino público e gratuito que possa levar o educando a um contato efetivo com manifestações de sua própria língua, que lhe garanta o direito de aprender significativamente a usar seu código linguístico como bem entender e a interagir com as mais variadas formas enunciativas existentes no meio social.

Os sujeitos desta pesquisa, jovens matriculados numa escola de ensino médio de uma pequena cidade interiorana no estado do Ceará, muitos provenientes da zona rural, enfrentam uma realidade similar a de milhões de outros jovens brasileiros, residentes em cidades pequenas², em bairros periféricos e enfrentando problemas como os de oferta escassa de programas, serviços e material cultural à população, com impactos consideráveis também na área da educação. Portanto, a partilha das teorias que embasaram minha pesquisa, bem como o relato das experiências vivenciadas com os citados jovens, pode influenciar outros professores em suas práticas pedagógicas cotidianas, em favor da valorização da literatura, em particular do gênero poético, como elemento de formação cultural mais ampla, no intuito de humanizar os discentes e quebrar um pouco com o poder preponderante do mundo neoliberal, onde aquilo que deve ser estudado tem que ter uma utilidade prática na vida dos estudantes.

A proposta aqui apresentada acredita no papel da escola, especialmente na moderna sociedade da informação, cujo papel deve ser o de “servir de bússola para navegar nesse mar do conhecimento, superando a visão utilitarista de só oferecer informações ‘úteis’ para a competitividade, para obter resultados. Deve oferecer uma formação geral na direção de uma educação integral”. (GADOTTI, 2001, p. 103).

Sabendo da considerável influência docente na formação do educando, bem como do poder do ensino sistematizado na construção das subjetividades dos indivíduos, a sugestão aqui exposta é a de que o professor de língua portuguesa possa colaborar na organização de um ambiente que proporcione o desenvolvimento do hábito leitor em seus alunos, utilizando suas aulas de literatura como ambiente de estímulo para que os discentes desenvolvam práticas de leitura, a sensibilidade, a capacidade argumentativa e o senso crítico.

Toda a experiência que já acumulei ao longo de mais de uma década atuando na área do magistério, em contato com outros profissionais da educação, em eventos que tratam sobre experiências docentes a nível nacional na rede pública de ensino, fizeram-me notar que o tradicionalismo ainda impera no nosso sistema de ensino, levando os jovens a tornarem-se meros reprodutores do registro do conteúdo repassado pelo professor.

² Conforme pesquisa de informações básicas municipais feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil é composto por uma maioria absoluta de municípios pequenos (73%), de até 20.000 habitantes, como é o caso de Umirim-CE, que conta com uma população de 18.807 habitantes, de acordo com o censo demográfico realizado em 2010.

Com uma formação acadêmica na área de linguagens e códigos (licenciatura em Letras), associada a uma especialização e um mestrado em literatura, a minha atuação na área do magistério suscitou indagações acerca do papel do professor de língua portuguesa na formação de seres suficientemente habilitados a manusear seu próprio código linguístico, contextualizar a língua em seu uso e interpretar os mais diversos gêneros discursivos (em especial os de característica estética), além de questionamentos sobre a efetividade da atuação da escola pública com vistas à superação de desigualdades de acesso dos educandos ao saber acumulado e aos bens culturais.

Sempre buscando alternativas para a superação dos problemas inerentes ao ensino de língua portuguesa, tudo em prol de contribuir com o crescimento do aluno enquanto ser social, chego à proposta do desenvolvimento dos círculos de leitura no ambiente escolar, numa perspectiva de letramento literário como alternativa à formação de leitores autônomos.

Enquanto professor de língua portuguesa, sou consciente do relevante papel da leitura e da escrita para a formação geral dos indivíduos, especialmente nos dias atuais, cuja sociedade está se tornando cada vez mais grafocêntrica. Portanto, a proposta aqui levantada é a da valorização do trabalho com a leitura, com a formação do leitor consciente, com a busca do amadurecimento intelectual dos educandos e com a democratização das práticas e representações culturais.

1.1. Considerações sobre minha trajetória acadêmica e profissional

Sempre procurei manter, em minha trajetória acadêmica e profissional, compromisso com os desafios inerentes à formação do leitor reflexivo. Foi assim que, desde meu ingresso no curso de licenciatura em Letras, senti-me motivado a intervir ativamente na área do magistério, chegando a atuar em diversas instâncias: por meio de contratos temporários com a rede estadual de ensino, na escola privada, em projetos de alfabetização de jovens e adultos, em cursos universitários e na rede de educação básica, técnica e tecnológica.

Aluno de escola pública que sempre fui, sou conhecedor da precariedade que geralmente permeia esse sistema de ensino, dada muitas vezes pela falta de infraestrutura nas escolas, pela desqualificação dos seus profissionais, pela falta de programas de incentivo à leitura e à escrita e pelo descaso com o próprio conteúdo curricular.

Vivenciei propostas inovadoras ainda no ensino fundamental, como a do tele ensino, onde as aulas eram ministradas virtualmente para que as assistíssemos em televisores instalados nas salas de aula e as dúvidas pudessem ser tiradas com um monitor (professor

responsável por todas as disciplinas). Não precisaria nem dizer que, para as últimas séries do ensino fundamental, pela complexidade dos conteúdos e necessidade dos educandos, o monitor era insuficiente; sem falar no livro didático, feito de material de péssima qualidade, além da precariedade do próprio suporte tecnológico, pois muitos televisores não conseguiam sintonizar bem no canal das aulas, e passávamos da aula que não foi dada à cópia do exercício do livro didático em nosso caderno, para não rabiscarmos o material doado pelo governo, pois este iria para as mãos de outro aluno no próximo ano letivo.

Por mais que na idealização do projeto houvesse alguns pontos positivos (aulas interativas numa época de recursos tecnológicos escassos, por exemplo), as falhas eram enormes. De todas as disciplinas, a que mais me angustiava era a de língua portuguesa, pois as aulas restringiam-se ao ensino de regras gramaticais, nunca havendo atividades de produção textual.

Apesar de todo o déficit de conteúdo curricular até a finalização do meu ensino fundamental, no ano de 1995 tive o privilégio de vivenciar, em minha cidade natal (Cedro-CE), a inauguração de uma Escola Técnica Federal do Ceará (ETFCE), com a proposta de uma formação profissionalizante e de um ensino propedêutico de melhor nível que o ofertado pelas demais instituições de ensino médio da região. Submeti-me a seu processo seletivo, sendo aprovado para o curso técnico em mecânica integrado ao ensino médio.

Na ETFCE tive uma oportunidade ímpar de aprendizado, a começar pela composição do seu corpo docente, o qual se diferenciava do restante dos professores que eu tinha tido até então: primeiramente porque eram todos graduados, e depois porque cada um atuava na sua área de formação. Além disso, os próprios alunos eram diferenciados, pois havíamos passado por um exame seletivo criterioso, matriculando-se apenas os que haviam atingido as melhores notas; e isso facilitava o processo de ensino-aprendizagem, já que o público discente demonstrava estar acima da média regional.

Mas nem tudo era perfeito; mesmo buscando promover a formação holística do cidadão, a instituição era destinada primordialmente à formação de profissionais para atuarem no mercado de trabalho, e a prova disso era uma matriz curricular que privilegiava as disciplinas da área técnica e algumas de cálculo (como matemática e física) em detrimento das demais matérias do núcleo comum, com um sutil descaso às disciplinas das áreas de linguagens e códigos e de humanas.

Concluí o ensino médio com uma carência latente na competência leitora; e talvez eu seja sabedor dessa carência justamente pelo prazer que sempre senti pela leitura, pelas minhas idas à biblioteca, pelo meu “estranho” interesse em ler, seja lá o que fosse (enciclopédia,

bíblia, cordel, romances etc.), mesmo sem nunca ter sido instigado a isso de modo sistemático, sem o incentivo necessário que o ambiente escolar deve proporcionar aos educandos.

O prazer que sempre tive pela literatura e pela leitura como um todo me levaram, logo após findo o curso técnico integrado ao ensino médio, não ao mercado de trabalho (como o fez a maioria dos meus colegas de curso), e sim a prestar vestibular para o curso de Letras. Fui aprovado na Universidade Estadual do Ceará em fins do ano 2000, iniciando essa licenciatura que me fez aumentar consideravelmente a paixão pela língua portuguesa, pelas obras literárias e pelas teorias da comunicação verbal. Foi nesse momento que também iniciei minha prática profissional, pois no mesmo ano em que iniciei o curso de Letras, submeti-me a concurso para professor temporário da rede estadual de ensino, logrando êxito.

De professor do ensino médio no estado, ainda trabalhei no ensino fundamental de uma escola particular, ingressei em projeto de alfabetização de jovens e adultos na zona rural de Cedro-CE, lecionei no curso de Letras da UECE, fui professor substituto do IFCE, chegando hoje a professor efetivo com dedicação exclusiva do IFCE.

Muito da minha atuação profissional teve como objetivo, por um lado, valorizar o conhecimento artístico-literário em sala de aula como forma de inserir os alunos em um meio estético-cultural (relativo às belas artes), e por outro, levar os educandos a um contato efetivo com o gênero poético no intuito de proporcionar-lhes práticas efetivas de leitura dentro e fora do ambiente escolar, com a respectiva contextualização da língua em seu uso por meio de gêneros discursivos escritos. Minha atuação docente comunga com o pensamento de Magda Soares (2004, p. 90), de que compete à escola e ao processo de escolarização a aprendizagem de habilidades, conhecimentos e atitudes necessários ao uso efetivo e competente da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita. Também acredito no pensamento de Cosson, de que “o exercício de imaginação que a leitura de todo texto literário requer é uma das formas relevantes do leitor assumir a posição de sujeito e só podemos exercer qualquer movimento crítico quando nos reconhecemos como sujeitos” (COSSON, 2014a, p. 50).

Depois de graduado e de ter cursado especialização em literatura, lecionei no curso de Letras da Universidade Estadual do Ceará, cursei mestrado em Letras na Universidade Federal do Ceará, e hoje faço parte do quadro efetivo do IFCE como professor de língua portuguesa e inglesa. Além da atuação no ensino, tenho ministrado cursos e palestras, participado como avaliador de redações (dentre elas, do ENEM), organizado eventos e

desenvolvido pesquisas relacionadas à temática da leitura e do trabalho educativo com a literatura em sala de aula.

Desde o ano 2000, portanto, tenho atuado no ensino fundamental, médio, superior e EJA, tendo passado pelas instâncias municipal, estadual e federal. Embora trabalhando com público tão diversificado, sempre mantive o interesse pela formação de leitores críticos e participativos, buscando desenvolver a autonomia do educando frente a textos apresentados em sala de aula.

Nos últimos anos, desenvolvi duas pesquisas no IFCE *campus* de Umirim com alunos do ensino médio (bolsistas de iniciação científica júnior), tendo aprovado projetos junto a órgãos de fomento à pesquisa, como a CAPES e a FUNCAP. Fui orientador dos projetos “O léxico agropecuário em sala de aula: avanços e entraves na educação profissionalizante”, em que desenvolvemos um glossário terminológico voltado não somente ao auxílio didático-pedagógico do curso técnico em agropecuária, mas como uma forma extensionista de levar também a terminologia técnico-científica ao homem do campo, e “*Leitmotive* do Simbolismo brasileiro: uma análise da poesia de Cruz e Sousa”, projeto este que procurava desenvolver o lado crítico e argumentativo dos alunos por meio da análise dos motivos condutores da poesia do bardo simbolista brasileiro, que ocorria por meio de mesas redondas, círculos de leitura e exegeses poéticas desenvolvidas no ambiente escolar. Todo esse trabalho com a pesquisa me rendeu a aprovação em edital de programa de apoio à produtividade em pesquisa (ProAPP) pelo IFCE, comprovando meus méritos enquanto professor pesquisador.

Ao traçar uma breve retrospectiva de minha formação acadêmica e atuação profissional, fica evidente que sempre busquei o contato com o ensino da linguagem. O meu percurso na esfera da educação me levou a propor, em âmbito de doutorado, uma análise da abordagem feita pelos professores de língua portuguesa em relação ao gênero poético, para o que propus o letramento literário como uma forma de levar o educando ao contato efetivo com as obras de arte literária (mais precisamente, a poesia): não o ensino convencional das principais características, autores e obras de um movimento estético, mas o estudo da arte da palavra, das figuras de retórica, a expressividade contida nos poemas e a estética da obra.

Justamente por ser professor de língua portuguesa e compreender o papel secundário que é dado à literatura pela maioria dos docentes que atuam na rede pública, muitas vezes presos ao estudo gramatical e a seus exercícios mecanicistas, que achei necessária uma proposta de intervenção pedagógica voltada à abordagem da literatura, em particular o gênero poético, em sala de aula, em uma perspectiva de letramento literário, no intuito de proporcionar ao educando práticas leitoras efetivas.

1.2. Pesquisa qualitativa e o estudo de caso

Pesquisas científicas constituem estudos sistematizados e organizados, cujo intuito é o desenvolvimento de uma investigação planejada, seguindo métodos e técnicas adequadas, para se produzir ciência ou se aplicar práticas em um dado contexto. Uma análise histórica demonstraria que, a partir do século XVII, especialmente a contar do que se pode chamar de revolução burguesa, nascia a ciência como concepção teórica e prática organizada de investigação, articuladora de métodos de observação e experimentação com o uso de técnicas adequadas.

Séculos de pesquisas empíricas em busca da geração de conhecimento ancorado em rígidos critérios de coerência e objetividade praticamente obrigaram os campos de saber a se adequar aos modos de fazer ciência mensurável, tomando como modelo os critérios positivistas. De fato, “muitos pensadores do passado manifestaram a aspiração de definir um método universal aplicável a todos os ramos do conhecimento” (GIL, 1987, p. 27), buscando assim a unidade entre as ciências. Pelo prestígio e sucesso alcançados pelas ciências naturais, esses pensadores alegavam que tais métodos eram legítimos e, portanto, parâmetro para indicar o que seria e o que não seria ciência.

Na tradição ocidental, ciência é procedimento racional, sistemático, prático e lógico. A ciência buscou padrões lineares, simples e objetivos para demonstrar neutralidade e conferir veracidade a suas pesquisas; a ciência “faz de tudo para sacar leis da realidade. E não é sem razão que seu método mais decantado são os matemáticos, pois garantem que toda dinâmica é feita de algoritmos, ou seja, de pedaços recorrentes.” (DEMO, 1995, p. 17). Isso levou o referido termo a ser usado mais precisamente para as áreas das exatas e naturais.

O interesse por áreas que tratam de aspectos tais como o artístico, estético, educacional, cultural, enfim, que envolvem a criatividade humana, levaram alguns estudiosos a procurarem desenvolver ciência a partir de processos subjetivos. Nesse tipo de investigação, as abordagens não puderam permanecer estáticas, como na investigação científica que analisa os aspectos naturais; antes, buscaram a análise subjetiva como alternativa para a amplitude que tais investigações são capazes de chegar.

Nesse sentido, julguei interessante escolher um referencial teórico e metodológico que me permitisse transformar os fatos apreendidos em pesquisa, respeitasse os objetivos almejados e me auxiliasse na reflexão sobre as práticas de leitura dos sujeitos da pesquisa, contribuindo assim com o desenvolvimento da proposta de aplicação do letramento literário

para os referidos educandos, no intuito de colaborar com a democratização da cultura e com o desenvolvimento de práticas dialógicas entre os discentes.

Ainda é grande a discussão a respeito das formas, reflexões e métodos que as áreas científicas adotam para realizar suas investigações; mas mesmo a ótica positivista ainda hoje estando presente no meio acadêmico, impondo certo estigma às investigações sociais, pesquisas em outras áreas como humanas, sociais e da educação impulsionaram a produção de estudos introspectivos, que passaram a analisar mais a subjetividade, emoções e valores do que regularidades e quantidades, acreditando que “A complexidade da vida social, a variedade de interações entre os indivíduos, as contínuas mudanças ao longo do tempo e as diferenças culturais não permitem que os teóricos estabeleçam leis que se apliquem em todo o tempo e lugar” (SANTOS FILHO, 2009, p. 26).

É assim que, nas últimas décadas, há evidências da busca pelo desenvolvimento de métodos adequados para os mais diversos tipos de investigação, cada um com procedimentos técnicos melhor aplicáveis ao estudo a ser realizado. Uma crítica às abordagens positivistas, que apresentam mais dados que análises, tem sido realizada no meio acadêmico, que vem aceitando cada vez mais a análise qualitativa como método adequado para investigações profundas sobre aspectos muito complexos para serem simplesmente quantificados.

Mesmo que as pesquisas dos fatos sociais apresentem julgamentos de valor e, por isso, sejam susceptíveis a falhas (discriminações menos refinadas; dados em grandes quantidades, dificultando a análise; menor eficiência em relação à resposta concreta), ainda assim os métodos de pesquisa divergem dos aplicados às ciências naturais. Como acredita Gamboa, “as ciências sociais não se podem limitar a relações entre magnitudes estáticas, pois essas exigem abordagens mais amplas que considerem o tempo como processo e não só como um dado, uma data, uma variável ou faceta” (GAMBOA, 2012, p. 44).

As pesquisas empíricas, ao privilegiarem o objeto em detrimento do sujeito, o registro em prol da investigação subjetiva, realizam investigações estáticas, facilmente quantificáveis. Já as pesquisas sociais, bem como as pesquisas em educação, por tratarem especialmente do sujeito não de forma isolada, mas como um ser histórico-social, ou melhor, inserido em um meio e num tempo determinado, não podem analisar o sujeito de forma passiva, com a neutralidade característica da pesquisa empírica. Ao contrário, a pesquisa em educação entende o sujeito como um ser cultural, que interage com outros da mesma espécie e com eles aprende, como um dos lados da relação dialógica.

Portanto, no universo da produção de conhecimento acadêmico, escolhas devem ser realizadas no intuito de se selecionar o assunto, métodos, técnicas e procedimentos mais

adequados para se obter resultados satisfatórios. É desse modo que, por investigar as aulas de língua portuguesa ocorridas na turma selecionada para a pesquisa e propor uma intervenção para uso da poesia como gênero discursivo com o potencial de desenvolver no educando práticas sociais de leitura por meio do letramento literário, propus uma análise qualitativa das referidas aulas, tendo a participação direta e ativa do pesquisador, onde busquei compreender e interpretar as experimentações e os fatos, pois “A pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica, particular, contextual e temporal entre o pesquisador e o objeto de estudo” (MICHEL, 2009, p. 36).

A partir de uma análise teórica sobre o uso da linguagem em sua relação dialógica com o contexto social, propus ações didático-pedagógicas para uso do gênero poético em sala de aula, numa perspectiva de letramento, no intuito de formar culturalmente o educando, auxiliá-lo no desenvolvimento de práticas sociais de leitura e escrita, bem como colaborar com o educando para que este seja capaz de apresentar uma *atitude responsiva ativa*³ em relação aos enunciados com que entra em contato. Portanto, para se chegar ao êxito na pesquisa desenvolvida, a investigação científica abordou fenômenos histórico-sociais, os quais estão relacionados a categorias tais como o tempo, o espaço e os sujeitos envolvidos, de modo que se possa ocorrer uma atuação efetiva sobre as bases reais da sociedade, com a obtenção de dados fidedignos do universo educacional analisado.

A produção científica deve ser realizada de modo sistemático, por meio de um sistema coordenado e coerente de pesquisa; ela deve seguir métodos específicos de investigação, para que se chegue à solução real do problema. Eis, pois, a necessidade de um delineamento da pesquisa, para que ela possa ser planejada e interpretada, além de permitir que o pesquisador mantenha o controle sobre as variáveis envolvidas no processo.

Foi assim que, por entender a necessidade de fazer um recorte no ambiente educacional e estudar uma unidade específica (1º ano “A” da escola MIUS, no município de Umirim, no interior do estado do Ceará), realizo um estudo de caso, uma vez que esse instrumento de investigação é bastante útil quando se pretende averiguar casos específicos em relação à determinada situação e expor o maior número de aspectos possíveis. Portanto, a escolha desse método investigativo se deu porque, nele, “O pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-

³ De acordo com Bakhtin, toda e qualquer compreensão de um texto, seja este falado ou escrito, implica uma *responsividade*, com a consequente emissão de um juízo de valor. É desse modo que, ao apropriar-se de um texto, o leitor posiciona-se em relação a ele, dando-lhe uma resposta. Bakhtin dá, a essa ação, o nome de *compreensão responsiva ativa*.

o como um todo. Esse tipo de abordagem enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 25).

O estudo de caso é precipuamente qualitativo, pois investiga peculiaridades apresentadas pela comunidade escolhida, sendo necessário, para tanto, uma abordagem que exija o contato do pesquisador com a situação perscrutada. De fato, o estudo de caso “é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir conhecimento amplo e detalhado do mesmo” (GIL, 1987, p. 78). Além disso, o aspecto qualitativo é realçado porque, no estudo de caso, há a tentativa de se incorporar as populações no processo de investigação, ou seja, ela proporciona a participação do próprio sujeito investigado no processo de construção de uma metodologia adequada para lidar com a situação específica.

Tal atitude é assumida seguindo a crença de que a falta de democracia que permeia estudos científicos que não aceitam participação ou interferência do sujeito analisado só ajuda à manutenção do *status quo*, visto que as estruturas de dominação continuarão agindo no meio social. Práticas de pesquisas libertadoras, que auxiliem os indivíduos a adotarem uma postura crítica frente às situações, gerarão resultados, pois que o desenvolvimento da prática terá a colaboração de quem de fato vivencia o problema, sendo mais fácil para estes discriminarem os problemas, competindo ao pesquisador encontrar formas eficientes de enfrentar a dificuldade posta.

A busca de soluções para situações em que os indivíduos investigados são mais do que um número ou objetos passíveis de observação, tornando-se sujeitos integrantes da pesquisa, atores de suas vivências, é mais eficiente, pois se torna mais fácil lidar com sujeitos em uma situação concreta, capazes e dispostos a realizar uma avaliação crítica sobre sua condição.

Esse estudo, como a maioria das pesquisas em educação, tem a complexidade dos estudos feitos sem dados mensuráveis, pois analiso a evolução dialógica de alunos quando submetidos a práticas leitoras e de escrita, o que não pode ser claramente medido.

Quando as variáveis são físicas, não há grandes dificuldades na mensuração. Quando, porém, as variáveis são sociais, a complexidade aumenta. Isso porque as variáveis deste tipo não podem ser mensuradas com escalas tão simples como a linear e, também, porque não existem para comparação padrões de medida universalmente definidos e aceitos. (GIL, 1987, p. 83)

A busca por critérios de validade e fidedignidade no processo investigativo aqui realizado é, pois, mais difícil, não obstante não seja impossível. No intuito de sanar o referido problema, procurei fazer com que as manifestações avaliadas pudessem comprovar a

veracidade da pesquisa, por meio de um contexto não linear e hermenêutico, de modo a não aprisionar o fenômeno e aceitar o limite natural do processo.

1.3. Instrumentos metodológicos

O estudo aqui apresentado visa à criação de uma proposta de trabalho escolar que auxilie o professor na busca de desenvolver o lado formativo do educando, aprimorando a sua participação dialógica por meio da abordagem do texto poético em sala de aula, buscando seu emprego como gênero discursivo e prática sociocultural, numa perspectiva de letramento, com a sistematização dos modos de leitura e apreciação do gênero literário poético.

A pesquisa foi desenvolvida com 37 alunos do 1º ano “A” do ensino médio da escola MIUS. O propósito da escolha de uma turma do 1º ano foi para que, com o êxito da pesquisa, os professores de língua portuguesa da referida escola pudessem dar continuidade à proposta de letramento literário com os educandos, nos anos subsequentes, bem como propô-la aos alunos das demais turmas de ensino médio.

Acompanhei mensalmente algumas aulas de língua portuguesa da turma supracitada, a partir do segundo semestre, utilizando-me do livro didático *Novas palavras* (AMARAL, 2013), de língua portuguesa, adquirido por meio do PNLD, como principal material de apoio utilizado pelo professor da disciplina supracitada.

Procurando fazer da sala de aula um espaço de promoção e divulgação da cultura e propor aos educandos uma análise crítica de poemas contidos no livro didático, sob a óptica da teoria hermenêutica como método de investigação literária, procurei detectar junto com os educandos os processos construtivos do fazer poético, os jogos metafóricos, a estranheza do significativo e as perspectivas da poesia na cultura local e mundial.

A utilização da referida teoria de investigação literária se deu porque:

[...] a hermenêutica literária tem por tarefa interpretar a relação de tensão entre texto e atualidade como um processo, no qual o diálogo entre autor, leitor e novo autor refaz a distância temporal no vai-e-vem de pergunta e resposta, entre resposta original, pergunta atual e nova solução, concretizando-se o sentido sempre doutro modo e, por isso, sempre mais rico. (JAUSS, 2002, p. 79).

Para isso, realizei intervenções nas aulas de língua portuguesa da turma selecionada, promovendo oficinas de leitura, de modo que, tornando-se uma atividade prazerosa, a leitura de poemas e de obras literárias viesse a se tornar uma prática social entre os educandos.

Na busca de categorizar os níveis de leitura em que os educandos se encontravam, utilizei-me da classificação dos níveis de leitura idealizada por Adler e Doren para analisar mensalmente a possível evolução dos alunos e a efetividade do método. A citada teoria identifica quatro níveis de leitura, cada um com seus estágios definidos tanto pelo material analisado quanto pelos objetivos do leitor.

Como primeiro nível de leitura, tem-se a Leitura Elementar, obtida entre o final do ensino fundamental e início do ensino médio; é uma espécie de leitura básica, não-sofisticada, mas que possibilita ao sujeito um letramento funcional, a partir do que ele é capaz de ler quase tudo. Aqui o leitor ainda não questiona a veracidade dos fatos, realizando apenas procedimentos como uso do contexto, entendimento vocabular e refinamento das habilidades adquiridas em experiências de leitura.

O segundo nível é o da Leitura Inspecional, utilizada por leitores mais experientes, que tentam extrair o máximo de leitura em um tempo específico, servindo como um *skimming* sistemático ou de uma leitura rápida e superficial. Nesse nível, o leitor não para no que não consegue entender, uma vez que para ele, naquele momento, o mais importante é a velocidade da leitura.

O terceiro nível categorizado por Adler e Doren, a Leitura Analítica, é mais complexa que as anteriores; é o nível em que o indivíduo passa a dialogar efetivamente com o texto, compreendendo sua estrutura, a intenção do autor e informações implícitas no texto. Os autores estabelecem regras para esse nível de leitura que vão da classificação e detecção da estrutura de um livro, até a descoberta de quais as soluções dadas pelo autor para o problema apresentado.

O último nível apontado, a Leitura Sintópica, é o mais complexo e sistemático dentre os demais; trata-se de um nível em que o leitor é capaz de comparar, construir análises e atuar ativamente sobre o enunciado, podendo realizar leituras intertextuais e até mesmo chegar a compreensões que não estão em nenhum dos livros lidos. É o nível mais ativo, que envolve a descoberta de passagens relevantes, os termos de significados similares usados por diversos autores, estabelecimento de proposições, definição de problemas e análise da discussão.

Embora os níveis de leitura de Adler e Doren tenham auxiliado na triangulação de dados para análise do desenvolvimento apresentado pelos educandos ao longo dos encontros em relação à compreensão e interpretação leitora, a intervenção realizada precisou de um aparato teórico que também desse ao aluno as condições de aperfeiçoar sua compreensão textual de forma autônoma. Foi assim que foram adotadas as estratégias de leitura classificadas por Isabel Solé, pois “ler está ligado ao uso de diferentes estratégias e objetivos

de leitura, ao processamento de informações não visuais, ao acionamento de esquemas cognitivos e ao conhecimento de padrões de escrita” (COSSON, 2014a, p. 39). Também pode-se afirmar que “as estratégias de leitura conseguem ser uma metodologia alternativa do trabalho pedagógico que satisfaz a necessidade de capacitar o indivíduo para torná-lo um leitor autônomo” (SOUZA; GIROTTI, 2010, p. 1138).

Mesmo não se propondo ensinar técnicas precisas e infalíveis, Solé sugere que as estratégias por ela elencadas devem ser usadas em três momentos distintos: antes, durante e depois da leitura, destacando: (a) revisão e atualização do conhecimento prévio; (b) estabelecimento de previsões sobre o texto; (c) inferências, com a formulação de perguntas sobre o texto; e (d) elaboração de um resumo. Mas como a própria autora adverte, “não é possível estabelecer limites claros entre o que acontece antes, durante e depois da leitura” (SOLÉ, 2009, p. 133), ou melhor, as estratégias são flexíveis, podendo inclusive se fundir ao longo do processo de leitura. Compete ao próprio leitor identificar que estratégias devem ser utilizadas para uma melhor compreensão do texto analisado, tanto as supracitadas quanto outras que ele achar necessárias, tais como: uso do dicionário, formulação de perguntas sobre o que foi lido, esclarecimento de dúvidas sobre o texto, entre outras que ele próprio, enquanto leitor, possa desenvolver.

Para compor o *corpus* do trabalho, selecionei alguns poemas do livro didático usado nas aulas convencionais para serem debatidos em sala de aula com o professor da disciplina e os alunos, a partir do segundo semestre do ano letivo, em encontros mensais. A proposta de intervir somente a partir do segundo semestre se deu porque, embora o ensino médio seja uma continuação dos estudos desenvolvidos no ensino fundamental, ainda assim apresenta suas particularidades (adensamento dos conteúdos, professor específico para cada disciplina, maiores exigências etc.); além disso, também há o fato de os sujeitos da pesquisa terem migrado de uma escola de ensino fundamental para a instituição de ensino selecionada. Desse modo, sugeri deixá-los se familiarizar com o novo ambiente para que, logo após, a proposta do letramento literário pudesse ser realizada.

Os alunos deveriam ler os poemas em casa e fazer registro escrito em um diário de leitura, servindo de base para o desenvolvimento das discussões. Em cada encontro, os estudantes eram divididos em pequenos grupos (e esses trocavam de grupo no encontro seguinte), cujos integrantes liam os poemas do livro e os que o professor trazia para leitura complementar, devendo a partir daí surgir tópicos a serem debatidos de forma livre, para que os educandos sentissem a discussão como um processo natural de interação verbal.

No encontro anterior ao da discussão, era realizada uma atividade de motivação, procurando explorar a antecipação que o leitor faria diante dos poemas a serem lidos; posteriormente, era feita uma introdução, que consistia na apresentação do autor, da obra ou de determinada temática que chamasse a atenção dos alunos para uma abordagem específica, tendo sempre o cuidado em “não desviar a atenção do aluno para o texto segundo em detrimento do texto primeiro” (COSSON, 2014b, p. 80-1). No dia marcado para a discussão, os primeiros minutos da aula eram usados para uma explanação de aspectos relevantes sobre literatura e estratégias de leitura; em seguida, era dedicado um maior tempo à discussão do que foi lido, com base nas anotações dos alunos; e os últimos minutos da aula eram dedicados ao registro individual ou do grupo e posterior debate sobre o que foi discutido naquele dia.

A metodologia utilizada tem como base tanto o referencial teórico levantado quanto a análise qualitativa dos dados apresentados, de modo a se traduzir e expressar o sentido dos fenômenos registrados sobre a participação dos alunos envolvidos nos círculos de leitura. Dentre o referencial teórico, destacam-se: a abordagem de Cosson (2014) sobre o letramento literário, uma vez que sua proposta para uma educação emancipatória baseia-se na questão das práticas sociais de leitura e de escrita, e as reflexões de Bakhtin (2003) sobre dialogismo, por tratar da interação dialética que se dá entre os indivíduos e o meio sociocultural em que este se insere e por entender as trocas linguísticas como decorrentes da relação de forças entre os interlocutores.

Para que as intervenções propostas pudessem ter maior eficácia, busquei conhecer primeiro os sujeitos da pesquisa e entender um pouco sobre suas práticas leitoras. Para isso, apliquei um questionário com 13 perguntas abertas, onde procurei detectar o hábito de leitura de todos os alunos, bem como atingir algumas informações quanto à inserção de práticas de leitura no cotidiano dos sujeitos investigados e qual a influência que familiares e amigos exercem sobre eles. A real necessidade de se realizar tal pesquisa foi evidenciada pela possibilidade de se pensar a escola por outro prisma, dando ao educando novas possibilidades de ação frente ao conhecimento sistematizado.

O questionário foi a ferramenta escolhida por ser um instrumento de coleta de informação individualizado que permite ao entrevistado pensar livremente sobre o tema, o que serviu para que eu pudesse ter uma noção do pensamento de cada aluno sobre leitura e de seus hábitos dentro e fora do ambiente escolar, sem precisar recolher amostras de seus comportamentos.

A análise dos dados foi a forma que encontrei para entender não apenas as relações existentes no ambiente escolar e se os métodos de ensino são ou não os mais adequados, mas

também para entender a constituição dos sujeitos educandos, seu processo de escolarização, no intuito de compreender se as instituições de ensino têm contribuído com a democratização dos bens culturais e com a formação de indivíduos autônomos e sujeitos de sua própria práxis.

1.4. Delimitação do universo de análise

Toda pesquisa científica precisa definir corretamente seu objeto de estudo e delimitar o universo de análise para que se possa construir um processo de investigação embasado e que apresente propostas adequadas, almejando resultados satisfatórios para um grupo de indivíduos que teoricamente apresenta alguma característica em comum.

Diferentemente do conhecimento empírico, que encontra respostas no senso comum, o conhecimento científico deve apresentar poder de crítica, a dúvida e a busca pela realidade por meio da investigação detalhada. Isso porque pesquisar é fazer escolhas dentre um universo de possibilidades; é selecionar métodos e técnicas adequados a cada caso particular; é definir a melhor abordagem a ser feita com determinado grupo.

Com a pesquisa educacional não é diferente. Por isso, um dos primeiros passos adotados é a delimitação dos sujeitos da pesquisa, tendo como base explicar que indivíduos serão pesquisados, onde vivem, quais seus costumes etc. E uma pesquisa séria deve definir o seu objeto de estudo, ou melhor, quem vai ser analisado enquanto representação do universo pesquisado; por isso, achei importante indicar o perfil dos alunos investigados, com o objetivo de entender melhor sua interação social, seus gostos, vontades, necessidades e ideais.

1.4.1. Atores da investigação

Quando uma pesquisa social é desenvolvida, é necessário justificar a seleção dos sujeitos investigados; isso porque tal *corpus* servirá de base para o andamento da pesquisa, seja pelo fornecimento de informações ou características apresentadas. Nesse tipo de análise, é imprescindível um olhar mais atento aos hábitos de vida e às atitudes do universo pesquisado, de modo que as observações possam resultar em uma intervenção satisfatória e que sirva de modelo a outros grupos que apresentem características similares.

Portanto, para que a intervenção venha a surtir o efeito desejado, é preciso que o pesquisador trave um contato efetivo com os sujeitos da pesquisa, os quais deixam de servir como meros objetos de estudo e passam a ser parceiros das investigações, produtores de conhecimento a partir de suas próprias realidades, pois:

Em vez de estudos do tipo input-output sobre o desempenho escolar, o pesquisador precisa “viver” nas salas de aulas, ver as formas complexas de interação que lá ocorrem. Dessa forma, podem-se obter quadros mais precisos sobre que “tipos” particulares de alunos recebem que tipos particulares de conhecimento e inclinações. (APPLE, 2006, p. 50)

Para a seleção da sala de aula pesquisada, entrei em contato com a direção da escola MIUS para apresentar a pesquisa, ressaltando seus objetivos e importância, procurando obter informações sobre a disponibilidade de algum professor de língua portuguesa que atua no 1º ano do ensino médio em colaborar com a pesquisa. Fui levado a um professor que, após minha explicação sobre as intervenções que eu propunha, deixou-me livre para escolher a turma que me aprofundasse. Assim sendo, selecionei aleatoriamente uma turma (1º ano “A” do turno matutino), à qual fui apresentado na semana seguinte. Ressalto aqui a integral colaboração tanto da direção e coordenação quanto do professor na realização da pesquisa, bem como na receptividade dos alunos, o que me deixou bastante confortável para interagir juntamente com a turma e o professor.



Alunos da turma 1º A, da escola MIUS, em aula convencional

Ao escolher o 1º ano “A” da escola MIUS, procurei uma realidade específica de uma comunidade no interior do estado do Ceará, que aqui é tratada como caso único – o que me levou a escolher o estudo de caso como melhor abordagem para investigação sistemática desse caso específico. Como “a questão de escolher, por exemplo, uma escola comum da rede pública ou uma escola que esteja desenvolvendo um trabalho especial dependerá do tema de interesse” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 23), escolhi trabalhar com uma escola no interior do estado do Ceará, onde o acesso a bens culturais é mais escasso que em outras regiões do país e onde não se há grande incentivo à leitura, especialmente a literária, procurando auxiliar os

sujeitos pesquisados, por meio do letramento literário, a experienciarem verdadeiramente o estético, pelo contato efetivo com o gênero literário.

Contudo, a realidade vivenciada por esses jovens pode ser similar a de outros mais, de alunos de escolas públicas, oriundos de cidades interioranas ou de bairros periféricos, que não têm o acesso pleno à cultura letrada, cabendo àqueles que tiverem acesso aos resultados dessa pesquisa realizar alguma generalização se achar necessário.

Como acreditam Lüdke e André,

É possível, por exemplo, que o leitor perceba a semelhança de muitos aspectos desse caso particular com outros casos ou situações por ele vivenciados [...]. O estudo de caso parte do princípio de que o leitor vá usar esse conhecimento tácito para fazer as generalizações e desenvolver novas ideias, novos significados, novas compreensões. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 23)

A realidade a que os 37 alunos da turma selecionada estão submetidos serviu de motivação para o desenvolvimento dessa pesquisa, onde procuro democratizar o acesso à cultura e possibilitar à classe desprovida de voz o direito de construir seus próprios enunciados, com a emissão de juízos de valor sobre aquilo que leem.

Do primeiro contato com os educandos, obtive as seguintes informações: a sala de aula selecionada é composta por 37 jovens (19 homens e 18 mulheres), os quais têm uma faixa etária média de 15 anos de idade. Deles, apenas 21 residem na sede do município; os demais se deslocam diariamente de suas localidades na zona rural até a cidade para estudarem.

Foi somente no contato direto com esses jovens que identifiquei algumas peculiaridades do grupo, através de suas ações e do trato com os colegas de classe e com o professor. Detectei que o 1º ano “A” é uma turma composta por jovens em sua maioria tímidos, mas que por vezes interagem de forma debochada e desrespeitosa com o professor da disciplina de língua portuguesa – professor formado em Letras e que, em contato prévio, pareceu-me ter bom domínio do conteúdo e apreço com a leitura de obras literárias diversas.

Também identifiquei que, embora a maioria desses jovens espere encontrar na escola uma alternativa para a melhoria de vida, uma parcela da turma encontra-se ali por pura obrigação, apresentando descaso para com o conteúdo curricular e com as atividades didático-pedagógicas. Seja acreditando no mito da escola redentora, seja desacreditando do potencial da escola enquanto espaço de formação, o que mais me preocupou desse contato prévio com a turma selecionada foi o fato de que os discentes estavam alheios ao verdadeiro objetivo da educação escolar.

1.4.2. Cenário da pesquisa

A escola MIUS é uma instituição de ensino público criada em 2009 e localizada no município de Umirim, na região norte do estado do Ceará, na microrregião do Vale do Curu e Aracatiaçu. Sua inauguração foi parte do plano educacional do governo local de oportunizar à população jovem o prosseguimento nos estudos quando do término do ensino fundamental, completando o ciclo da educação básica.



Fachada da Escola MIUS

No ano de 2015, em que a intervenção foi realizada, a escola atendia a um total de 20 turmas de alunos do Ensino Médio, as quais estavam divididas nos turnos manhã, tarde e noite. Contando com 60 funcionários e 677 alunos, a escola mantém uma oferta compatível com a necessidade do município, recebendo todos os jovens que dela necessitem. A Escola MIUS conta com dois laboratórios (um de informática e outro de ciências), quadra coberta, quatro salas administrativas, biblioteca, banheiro e cozinha. Com instalação modesta, a escola oferece pouquíssimos atrativos aos seus alunos, que em geral fazem da quadra o espaço de convívio mais comum entre eles.

Em relação aos equipamentos, esses são escassos (e nem sempre quando existentes eles são acessíveis, como cheguei a presenciar momentos em que os professores não podiam fotocopiar trabalho ou prova, pois ora faltava tinta para a máquina, ora folhas de papel), dificultando o trabalho docente.

Segundo dados do MEC, 191 alunos regularmente matriculados na MIUS participaram do ENEM no ano de 2014, os quais obtiveram médias abaixo da nacional em todas as áreas do saber. Das provas cujas estatísticas são interessantes para essa pesquisa (Redação e Linguagens e Códigos), vê-se a discrepância de resultados em relação aos demais indivíduos

que se submeteram ao mesmo exame no país, pois enquanto as médias dos alunos da MIUS foram de 279,58 na prova de Redação e de 445,7 na de Linguagens e Códigos, as médias nacionais foram de 455,4 e 507,9, respectivamente.

No intuito de melhorar a competência linguística dos educandos, alguns professores da MIUS desenvolveram, no ano de 2015, um projeto de leitura, que consistia basicamente em uma leitura diária de textos curtos, realizada conjuntamente entre professor e alunos, no início da primeira aula em todas as turmas. O objetivo era melhorar a leitura, e conseqüentemente, o rendimento escolar do aluno. Contudo, a deficiência no método de realização da atividade (sem debate, interpretação ou outro propósito além da leitura), bem como o caráter de obrigatoriedade ainda existente em tais momentos, dificultaram um maior desenvolvimento reflexivo dos alunos, que permaneciam em sua situação de passividade, pois nessa ação, como costuma dar-se nos procedimentos didáticos realizados na maioria das instituições públicas de ensino, “o que ocorre, realmente, é que a leitura não é assumida como realização individual, mas como algo compartimentado em vocábulos e obrigações a serem desempenhadas” (BARBOSA, 2010, p. 58-9).



Projeto de leitura desenvolvido pela MIUS

E o problema se torna ainda mais grave para esses jovens porque, para eles, a escola é a principal via de acesso à cultura letrada e ao saber científico.

Com uma população de menos de 20.000 habitantes, dentre os quais 42% residem na zona rural, a cidade de Umirim conta com um cenário grave de pobreza, analfabetismo, mortalidade infantil e ausência de serviços em geral (BARRETO; MEZEZES, 2014). Não obstante, esse cenário ruralizado e de pobreza acentuada não é característica somente de Umirim, mas de todo o território da cidadania em que o referido município se localiza. Para ser preciso, 80,7% da população do Vale do Curu e Aracatiaçu está abaixo da linha de

pobreza⁴. Desse modo, a presença de uma escola que oportunize à população maior acesso aos saberes socioculturais historicamente acumulados pela humanidade, promovendo uma maior relação dos indivíduos com a sociedade do conhecimento e proporcionando o prosseguimento em estudos pós-secundários, é de suma importância em todos os âmbitos: na política, na economia e na cultura.

Um olhar socioeconômico na região deixa evidente a necessidade de implantação de políticas públicas voltadas à luta contra a condição em que essa população se encontra. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de Umirim, embora seja categorizado como médio pelo IBGE (0,587), é o pior dentre os índices apresentados pelos 18 municípios que compõem o Vale do Curu e Aracatiaçu. De acordo com o Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável, 59,46% da população do Vale do Curu e Aracatiaçu é excluída de serviços básicos, tais como: água tratada, coleta de lixo, sobrevivência com renda superior a US\$ 1,00 diariamente⁵.

De acordo com dados do IBGE, entre a população economicamente ativa de Umirim (pessoas de 16 anos de idade ou mais), 50,6% não tem rendimento, ou seja: à época do censo demográfico, essas pessoas estavam fora do mercado de trabalho, muitas delas pelo pouco estudo apresentado. A elaboração de estratégia de desenvolvimento educacional da região identificou a demanda crescente de escolarização diante da necessidade de sociabilização do saber e do prosseguimento nos estudos para uma melhor competitividade no mercado de trabalho. A oportunidade de cursar o ensino médio é uma tentativa de reduzir a miséria e a pobreza da população, melhorando o seu IDH, além de ser direito garantido a todo cidadão.

O IDEB, índice que mede a qualidade das escolas brasileiras, aponta que, ao término do ensino fundamental, enquanto o estado do Ceará apresenta um índice de 4,1, o município de Umirim apresenta um índice de 3,8. Isso demonstra que a referida região se encontra aquém do restante do estado.

A opção pelo estudo na escola MIUS deu-se tanto pela investigação sobre as atuações didático-pedagógicas na escola pública em contextos de ensino-aprendizagem que envolvem gêneros discursivos e a língua de uma forma geral, quanto pelas observações realizadas sobre o baixo resultado que os alunos dessa região apresentam nas avaliações nacionais, o que exige não só das autoridades, mas também de educadores, teóricos e pesquisadores uma atenção cuidadosa em relação ao tema, com a busca de propostas que solucionem esse problema e que

⁴ IBGE. Disponível em: www.cidades.ibge.gov.br Acesso em: 20 de outubro de 2015.

⁵ IBGE. Disponível em: www.cidades.ibge.gov.br Acesso em: 20 de outubro de 2015.

servam de exemplo dignos de serem adaptados em outras regiões e situações que envolvam alunos, escola pública, formação cultural e práticas dialógicas.

Nos capítulos seguintes, debatarei sobre a questão da linguagem como base da interação verbal ocorrida nas práticas dialógicas e o gênero poético como manifestação linguística inusitada, capaz de colaborar com a formação de indivíduos críticos e reflexivos. Para isso, abordo a possibilidade de um ensino de literatura numa perspectiva de letramento literário, analisando o que dizem os documentos oficiais e o que ocorre de fato na prática educacional, além de realizar uma avaliação das intervenções ocorridas na escola MIUS de agosto a dezembro de 2015.

CAPÍTULO II

LÍNGUA, LINGUAGEM E OS GÊNEROS DISCURSIVOS

A análise do lugar ocupado pela poesia na escola, da formação do leitor literário e das práticas dialógicas surgidas pela relação dos indivíduos frente a manifestações estético-literárias guia esse estudo ao confronto entre o magistério e a investigação científica, onde me sinto instigado a investigar as práticas de ensino da língua portuguesa na rede pública de ensino, sua utilidade e limitações, penetrando nas relações existentes entre signo linguístico, linguagem, pensamento, discurso e toda a problemática sobre práticas de leitura e de escrita e a democratização da cultura para a formação cultural dos indivíduos.

Tal necessidade provém de circunstâncias elementares da comunicação, da busca em se promover uma atividade responsiva no educando, já que os falantes de uma língua não necessitam apenas usar bem a linguagem; também precisam manipular o código de forma adequada e refletir sobre ele. De fato, a competência linguística implica o domínio do código para a boa formulação de sentenças, com vistas à sua aceitabilidade pelo receptor da mensagem e à sua eficiência e desempenho pautados nas convenções sociais de comunicação linguística.

Tal entendimento encontra respaldo nos postulados de Bakhtin, para quem “o estudo do signo linguístico permite observar mais facilmente e de forma mais profunda a continuidade do processo dialético de evolução que vai da infraestrutura às superestruturas” (BAKHTIN, 2006, p. 46), sugerindo assim a análise dos fenômenos ideológicos pelo estudo dos signos verbais e os limites dessa ideologia nos processos de comunicação verbal.

Para se abordar o letramento que a escola é capaz de proporcionar ao educando e o desenvolvimento das práticas dialógicas havido entre os educandos envolvidos com a pesquisa, é necessário fazer a princípio uma abordagem sobre a linguagem, pois das inúmeras práticas sociais utilizadas como forma de expressão da cultura entre os indivíduos de uma mesma geração e das gerações seguintes, a linguagem é, de longe, o sistema mais eficiente de se transmitir pensamentos, conceitos e ideias, bem como de interpretar a natureza por meio de signos instituídos socialmente.

A seguinte sequência foi pensada por se acreditar que somente por meio de uma consciência linguística é que seria possível a abordagem do potencial das práticas de leitura e de escrita enquanto elementos capazes de desenvolver a reflexão dos educandos, uma vez que

a linguagem é o instrumento mais completo de que dispomos para mediação entre nós, seres humanos, e o mundo.

2.1. Língua e linguagem como constituintes do ser

Todos os seres se comunicam com os demais de sua espécie; seja por meio de movimentos corporais, ferormônios, sons etc., eles transmitem mensagens entre si de algum modo, promovendo certo tipo de linguagem, mais ou menos complexa. Contudo, de todas as formas de comunicação com outros de sua mesma espécie, os humanos foram os animais que desenvolveram as formas mais sofisticadas de trocar e discutir ideias, sendo capazes de transmitir informações, expressar sentimentos, relatar experiências (reais ou abstratas), tudo isso por meio de símbolos convencionalmente estabelecidos, capazes de serem combinados e recombinaos *ad infinitum*, possibilitando-nos a representação da natureza e sua apropriação, falar sobre passado, presente e futuro e desenvolver a memória, representar o nosso pensamento e dar expressividade a tudo o que vai em nossa mente.

Por meio do signo linguístico, o qual se estabelece através de uma relação arbitrária entre um conceito e uma imagem acústica (SAUSSURE, 2010, p. 80), uma comunidade de falantes é capaz de representar os elementos da natureza e as expressões do pensamento. Para os linguistas, isso é possível graças à união entre significante e significado feita por nosso cérebro, o que nos permite não somente nomear, mas também conceituar e formular mentalmente inumeráveis enunciados – fato que comprova o caráter psíquico do signo linguístico.

Fundado na materialidade, de caráter dialógico e dialético, o signo linguístico resulta das relações entre os indivíduos de uma mesma comunidade linguística, ou seja, das relações concretas que estes estabelecem entre si e com o mundo. É assim que Bakhtin chega ao entendimento de que “*o organismo e o mundo encontram-se no signo*” (BAKHTIN, 2006, p. 48), isto é, ao tornar a natureza expressiva por meio de símbolos, o ser humano é capaz de manipulá-la e dar-lhe significação.

A habilidade comunicativa do ser humano envolve inúmeras formas: gestos, expressões, sinais etc.; delas, a que melhor serve para se trocar informação é a linguagem verbal, a qual pode se dar de forma oral ou escrita. Utilizando-se da palavra-signo, os indivíduos são capazes de representar ideias e pensamentos através de atos de fala, interagindo com os outros e consigo próprio; é a palavra, pois, em um processo de interação

comunicativa, um instrumento da vida social, capaz de habilitar-nos às mais diversas situações de comunicação.

Foi a necessidade de contato com seus semelhantes que exigiu de nós o desenvolvimento de uma forma de comunicação complexa, nascendo assim a linguagem verbal, um meio de propagar mensagens de forma artificial por meio da simbolização da natureza, dos sentimentos, desejos e de todos os elementos que existem, sejam eles reais ou não. É graças a esse poder comunicativo apresentado pela linguagem que o ser humano pode transmitir, a qualquer indivíduo, o conhecimento acumulado ao longo das gerações – fato que o capacitou a chegar ao desenvolvimento científico e tecnológico que hoje se evidencia.

A linguagem é resultado de uma somatória de fatores: estrutura biológica, mente altamente desenvolvida, a habilidade do ser humano de interagir com o meio ambiente e fazer cultura. Como Descartes (1970) postulou (em sua oposição à visão escolástica de que toda criatura viva tem alma e, portanto, várias faculdades), mesmo em níveis patológicos de baixa inteligência, o domínio que o homem faz da linguagem é inigualável em relação a qualquer sistema de comunicação animal até hoje conhecido. Descartes acreditava que os animais eram meros autômatos mecânicos; para ele, somente o ser humano possui consciência, e seu pensamento denota a capacidade da expressão discursiva.

Embora pesquisas da atualidade tentem demonstrar que algumas espécies animais apresentam determinados tipos de linguagem, elas não se assemelham à complexidade da linguagem humana:

Algumas vezes lemos na imprensa notícias de que foram descobertas linguagens de alguns animais (pássaros, em especial) com a propriedade da recursividade. No entanto, em nenhuma das vezes se demonstrou suficientemente a alegação e, mais importante, nunca se demonstrou que a recursividade, nestes casos, se de fato existe, redundando, efetivamente, em infinitude.

São frequentes também notícias de que alguns primatas em situação de laboratório adquiriram, por indução humana, uma linguagem não fônica (utilizando, por exemplo, artefatos com formas e cores diferentes) com a qual produzem alguns enunciados expressivos e adequados à situação experimental.

De novo, por mais curiosos que estes eventos possam ser (e interessantes quanto às capacidades cognitivas não humanas), nenhum desses animais vai além de alguns poucos enunciados, ou seja, não alcançam nunca a infinitude da linguagem humana, nem a autonomia expressiva que a criança alcança sem qualquer treino. (FARACO, 2012, p. 23)

Por meio de uma observação empírica, demonstra-se facilmente que muitas espécies animais têm a capacidade de expressar sentimentos como prazer, medo, dor e outras emoções básicas por meio de sons; não obstante, tais sons funcionam como sinais, e não como símbolos. Isso significa dizer que aquele som indica determinada situação ou coisa, e de

forma fixa, praticamente nunca variando. Essa consideração evidencia a grande diferença existente entre a linguagem humana e a animal, pois por mais elaborada que seja a utilização de códigos de sinais por determinada espécie, como é o caso das mensagens das abelhas sobre a localização de alimento, de alguns macacos alertando para o perigo de predadores, das baleias com vários cantos indicativos de rotas e de estratégias de caça, tais formas comunicativas são, primeiramente, inatas, e depois, são limitadas e assaz específicas, ou seja, restringem-se a expressar pontos de referência específicos.

Além disso, a linguagem humana pode ser usada não somente para representar a realidade, mas também para distorcer a percepção dessa realidade. Embora todos os outros seres vivos mantenham uma linguagem entre seus membros, tendo algumas espécies a surpreendente habilidade de manipular convenientemente símbolos sonoros ou aprender gestos e/ou sinais que ensinamos, “a linguagem na forma de comunicação vocal não apenas como a base de toda a interação social, mas também como veículo de pensamentos sofisticados – pelo menos em termos comparativos – parece ter surgido naturalmente em uma única família, a dos homínídeos.” (FISCHER, 2009, p. 41-2).

Não obstante, por mais que haja alguns traços que identifiquem que a linguagem nos é inerente (cordas vocais, organização cerebral, código genético que permite interações psicossociais envolvidas no processo comunicativo), ela necessita de um aparato ideológico, aprendido do seu meio social, por meio do qual se atribui um valor convencional a determinado signo. A linguagem humana é, pois, o resultado de atividades psíquicas determinadas pelo convívio do sujeito com outros indivíduos; além disso, ela é baseada em referencial simbólico, apresenta gramática complexa e pode produzir praticamente uma infinita variedade de pensamentos.

Os seres humanos são, portanto, a única espécie capaz de utilizar a linguagem como um livre instrumento de pensamento; nenhum animal ou ser autômato (máquina que reproduz determinados comportamentos dos seres vivos), por mais complexo que seja, tem a capacidade de manifestar o aspecto criativo do uso da linguagem humana, com sua possibilidade ilimitada de produção de frases a partir de uma quantidade limitada de estruturas fônicas/gráficas.

A linguagem humana é articulada, fruto de uma convenção institucionalizada para uso comum entre os indivíduos de uma mesma comunidade. Enquanto instrumento de comunicação, a linguagem é artificial; foi construída pelo homem e para ele; sua versatilidade é o que distingue os seres humanos dos demais animais, os quais emitem meros sons naturais. Nem mesmo os avanços tecnológicos das últimas décadas, que previam o surgimento de

máquinas automáticas que, desenvolvidas a partir da teoria matemática da comunicação, seriam capazes de fazer uso da linguagem de forma autônoma, mostraram-se adequados a competir com o potencial da linguagem humana.

Chomsky refere-se a essa circunstância como “o aspecto criativo do uso da linguagem”, o que seria “a capacidade especificamente humana de expressar novos pensamentos e de entender expressões inteiramente novas de pensamento, em quadro de uma língua instituída, uma língua que é um produto cultural” (CHOMSKY, 1998, p. 35).

A linguagem humana é o instrumento que possibilita aos indivíduos a representação da natureza e, por conseguinte, o seu domínio. Não é à toa que a linguagem humana é tida como a essência do ser humano, aquele elemento que torna o homem o ser que ele de fato é. Chomsky fala da frustração em não desvendar o problema que ele considera central em relação à linguagem humana, que é a do uso criativo e ilimitado da linguagem, um modo que foge aos padrões pré-definidos e às configurações de estímulos a que os indivíduos estão expostos. Ele acredita que “talvez nunca cheguemos a compreender o que torna possível à inteligência humana normal o uso da linguagem como um instrumento para a livre expressão do pensamento e do sentimento” (CHOMSKY, 1998, p. 172).

A abertura que a linguagem apresenta de significar e ressignificar objetos, sentimentos, fatos e a própria história de vida dos indivíduos transcende a transmissão de informações significativas para os membros da espécie; ela possibilita modificações nas subjetividades de cada indivíduo que se utiliza de sistemas simbólicos para se comunicar com os demais, tornando tais indivíduos sujeitos autônomos e conscientes do seu poder de comunicação.

De acordo com Saussure (2010, p. 80), a linguagem humana é a capacidade dos indivíduos de se comunicarem por meio de signos verbais, o que é realizado através da língua (um conjunto organizado de regras e símbolos), que funciona como um instrumento de comunicação. Na teoria saussureana há, portanto, uma perfeita distinção entre essas duas estruturas: a língua e a linguagem. Para ele, a linguagem pode ser considerada como todo e qualquer sistema convencional de signos que servem à comunicação entre os indivíduos, ou melhor, é a capacidade apresentada pelo ser humano de produzir, desenvolver e compreender manifestações que permitam a troca de informações, sejam elas sonoras, gráficas, pictóricas, gestuais ou de qualquer outra forma, desde que tais sinais sejam instituídos como signos e que haja uma sistematização em seu uso. Já a língua é a expressão da consciência coletiva, é a utilização social da linguagem; ela é um sistema simbólico convencional, criado em determinado momento e sob certas condições, mas que se tornou independente de quem as

usa pela sua apropriação coletiva. A língua é um código, um sistema simbólico utilizado por indivíduos que compartilham uma dada estrutura e praticamente os mesmos conceitos/significados dos signos linguísticos.

Saussure apoia sua teoria na oposição social/individual, entendendo a linguagem como a somatória de língua mais fala. Enquanto a língua apresenta-se como um fator social, existente antes mesmo de nós nascermos e composto por um conjunto de unidades organizadas, utilizando-se de um sistema de signos abstratos dados pela união de um significado a uma imagem acústica, a fala é um ato individual cuja ação concretiza a língua; é a execução individual da linguagem. Pode-se observar, portanto, que língua e linguagem se complementam para produzir sentido e externar o pensamento, uma não existindo sem a outra.

Na linguagem, enquanto sistema composto por signos de forma essencialmente intencional e capaz de servir como eficiente meio de comunicação, detecta-se tanto a *langue*, que seriam as convenções adotadas por determinada sociedade (com emprego de sons e relações entre os vocábulos em uma sentença) no intuito de produzir significados, quanto a *parole* (ou discurso), que seriam as escolhas individuais dos elementos da língua para se produzir situações comunicativas concretas.

Pode-se dizer, então, que a linguagem é constituída pela distinção entre língua e fala, sendo a primeira uma instituição social, uma estrutura com regras, enquanto a segunda um ato individual do uso da língua.

Foi questionando o relacionamento entre pensamento e linguagem que Heidegger, em sua obra *A caminho da linguagem*, encontrou nos atos de fala a forma de se chegar à morada da linguagem, ou seja, à sua essência. Na abertura da obra, o filósofo afirma:

O homem fala. Falamos quando acordamos e em sonho. Falamos continuamente. Falamos mesmo quando não deixamos soar nenhuma palavra. Falamos quando ouvimos e lemos. Falamos igualmente quando não ouvimos e não lemos e, ao invés, realizamos um trabalho ou ficamos à toa. Falamos sempre de um jeito ou de outro. Falamos porque falar nos é natural. Falar não provém de uma vontade especial. Costuma-se dizer que por natureza o homem possui linguagem. Guarda-se a concepção de que, à diferença da planta e do animal, o homem é o ser vivo dotado de linguagem. Essa definição não diz apenas que, dentre muitas outras faculdades, o homem também possui a de falar. Nela se diz que a linguagem é o que faculta o homem a ser o ser vivo que ele é enquanto homem. (HEIDEGGER, 2003, p. 07).

As observações feitas pelo filósofo alemão nos põem em contato com a função precípua da linguagem: a expressão do nosso pensamento. Ele demonstra em sua análise que o estudo sobre a comunicação humana deve recair não naquilo que lhe torna sistemática, e

sim no que a torna um modo particular de ver o mundo e de expressá-lo, ou seja, por meio da fala (instrumento particular para execução da linguagem), privilegiando assim o aspecto individual do ato comunicativo.

Já a língua, abstração da realidade que se concretiza com a fala, é o instrumento que reflete a cultura da sociedade em que o indivíduo está inserido, pois ela faz parte da forma de vida de cada sociedade. De fato, “Toda a língua reflete, até certo ponto, os antecedentes culturais dos que a falam e dá uma indicação não só acerca do seu universo, mas também da maneira como o interpretam.” (TITIEV, 1963, p. 326). Enquanto linguagem mais importante do ser humano e representação da estrutura do seu pensamento, a língua assinala o que queremos numa escolha pessoal de palavras; ela é essencial para a formação e continuação da cultura.

O estudo da linguagem abre entendimento sobre a natureza humana, pois é com ela que o homem dá significado a seus pensamentos e emoções, construindo sentido para o que faz e aprende, para o que existe e sente; é por meio dela que o homem se reconhece como um ser social, construindo suas próprias memórias e entendendo noções como as de tempo e espaço; ela é a ferramenta usada pelo homem para organizar o mundo, para dar sentido aos objetos da natureza e para elaborar suas ideias no meio social de que faz parte.

2.2. O uso social da linguagem

Na abordagem do processo comunicativo humano, identifica-se que a linguagem – enquanto sistema interlocutivo feito por meio de um conjunto de sinais com valor convencional e fruto de atividades psíquicas relacionadas à vida em sociedade – pode ser considerada como a capacidade humana de manifestar o pensamento. A forma mais efetiva de utilização social da linguagem e de expressão da consciência de uma coletividade se dá com a língua, que pode ser considerada como um sistema de signos abstratos que funcionam enquanto atividade coletiva por meio de leis combinatórias.

Embora a análise estruturalista da linguagem proposta por Saussure no início do século XX tenha identificado a língua como um elemento social, ela não contemplou a interação dialógica entre os interlocutores do processo comunicativo. Portanto, foi a necessidade de compreender a comunicação humana enquanto manifestação tanto da subjetividade quanto da vida social que levou os estudos sobre a linguagem a repousarem suas investigações não mais somente na estrutura do código linguístico, e sim na própria criação e

manifestação do enunciado, pois a língua, sendo um fenômeno sociocultural, fomenta uma abordagem social de si, por meio de uma análise da comunicação verbal.

De um modo geral, pode-se afirmar que o intuito da língua é a ação dialógica, pois o enunciado, enquanto uma unidade real, não existe entre as unidades da língua, e sim na interação dialógica entre os sujeitos falantes, quer dizer, é a dimensão discursiva da fala que permite a liberdade individual para se sair da língua para a linguagem, das ideias para os sentidos.

Analisando o caráter discursivo da linguagem e deslocando os estudos da linguagem para a enunciação, Benveniste, em sua teoria enunciativa, trata da noção de subjetividade enquanto capacidade do locutor, no exercício da língua, de se lançar como sujeito do seu discurso. Segundo essa noção discursiva, o locutor deve assumir determinado papel na comunicação verbal, entendendo a sua função na relação dialógica; e esse entendimento interfere nas condições de produção do seu discurso, pois há não apenas o lugar em que ele, locutor, ocupa, mas também o lugar do interlocutor. É aqui que os caracteres linguísticos da enunciação passam a contar com a relação do locutor em interação com a língua, instituindo-se em cada enunciado um “eu” e, necessariamente, um “tu”. Para o linguista, “a enunciação é este pôr a língua em funcionamento por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 1999, p. 83, tradução nossa)⁶, fato que dá ao sujeito falante a condição de sujeito da enunciação, aquele capaz de operar a língua de forma individual.

O que Benveniste faz é dar atenção não ao código propriamente dito ou à sua utilização em forma de texto (oral ou escrito), mas sim à conversão da língua em discurso, ao próprio ato comunicativo, ou melhor, à interação comunicativa e a como o sentido se forma em palavras, pois a língua se efetua numa instância de discurso, que é pronunciado por um locutor à espera de um ouvinte, o que provavelmente vai suscitar outra enunciação.

Fugindo do estudo psicológico e interiorizado da linguagem, Bakhtin analisa as formas materiais de uso linguístico a partir da abordagem sobre o signo verbal. De acordo com sua teoria dialógica do discurso,

Todo signo [...] resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. Razão pela qual as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece. (BAKHTIN, 2006, p. 43).

⁶ Texto original: La enunciación es este poner a funcionar la lengua por un acto individual de utilización.

Pode-se constatar, da supracitada teoria, que a relação entre língua, sujeitos e história é indissolúvel; é no convívio social entre os indivíduos que se moldam os conceitos e ideias que codificamos e decodificamos por meio da linguagem verbal. Em sua análise da relação dialógica entre interlocutores de um processo comunicativo, Bakhtin aponta para o terreno interindividual do signo linguístico, fruto das práticas sociais estabelecidas pelos indivíduos de uma comunidade de falantes, demonstrando que há uma correlação entre língua, ideologias e visões de mundo.

Aprofundando-se no estudo da linguagem a partir de um viés social-marxista, Bakhtin propõe pensar a língua não de forma homogênea, como fizera Saussure, e sim ao nível do texto e do discurso. Bakhtin não queria estudar o enunciado em sua normalidade, o que supõe um locutor neutralizado, mas inserida num mecanismo discursivo específico, em um dado contexto, ligado a um processo de produção, com certas circunstâncias. As condições de produção de um discurso exigem que este não seja analisado como fechado em si mesmo, mas em relação ao conjunto de discursos possíveis.

A análise bakhtiniana do processo comunicativo aponta para o aspecto real da situação discursiva, privilegiando o momento de interação entre os participantes do processo comunicativo. Feita à luz de uma ideologia de base marxista, essa teoria pressupõe que o enunciado é “*o produto da interação do locutor e do ouvinte*” (BAKHTIN, 2006, p. 115); com isso, busca entender o lugar ocupado pelos sujeitos na interação verbal, acreditando que o sujeito se constitui à medida que vai ao encontro do outro.

Tomando o enunciado como uma realização única, produto da atividade do sujeito falante, a teoria da enunciação de Benveniste coloca o sujeito no centro da construção significativa na relação discursiva, pois a enunciação é justamente a apropriação que o locutor faz da língua para falar, transformando a língua em discurso. Essa abordagem coloca o indivíduo como produtor de sentido em seus atos de fala e responsável pela seleção vocabular para composição de seu enunciado.

O ganho da teoria da enunciação é a análise da língua em sua relação dialógica, pois para Benveniste, “a enunciação supõe a conversão individual da língua em discurso” (BENVENISTE, 1999, p. 83-4, tradução nossa)⁷, fazendo assim referência à relação dos sujeitos com o mundo. Benveniste privilegia, portanto, o ato de dizer, a instância de mediação entre a língua e a fala; nesse caso, o sujeito é o centro de reflexão da linguagem, o qual deixa suas marcas naquilo que diz. A individualidade do discurso é a prova de que a linguagem

⁷ Texto original: La enunciación supone la conversión individual de la lengua em discurso.

pode se adequar à situação, apresentando coerência em relação ao conjunto de elementos tanto internos quanto externos: propriedades da natureza, intencionalidade discursiva, estilo etc.

O ser humano é capaz, mesmo falando de modo adequado e coerente, ou seja, obedecendo a certas regras do discurso, de desenvolver um discurso inovador, livre do controle de estímulos. Isso porque a língua, sendo um conjunto de normas, funciona como uma abstração; a sua consecução, na verdade, dá-se por meio de sua aplicabilidade, quando em uma atitude individual o sujeito apropria-se da língua como um instrumento para externar seu pensamento. Para Bakhtin,

A língua, como sistema de formas que remetem a uma norma, não passa de uma abstração, que só pode ser demonstrada no plano teórico e prático do ponto de vista do deciframento de uma língua morta e do seu ensino. Esse sistema não pode servir de base para a compreensão e explicação dos fatos linguísticos enquanto fatos vivos e em evolução. Ao contrário, ele nos distancia da realidade evolutiva e viva da língua e de suas funções sociais [...] (BAKHTIN, 2006, p. 110).

É por isso que, para Bakhtin, o verdadeiro estudo da língua deveria estar centrado na interação verbal, que se realiza na enunciação. Bakhtin chegou a criticar o subjetivismo idealista de Benveniste, pois para ele o princípio constitutivo da linguagem não estava no sujeito, como postulou o linguista francês, e sim no dialogismo, que seria a própria interação entre locutor e receptor.

Somente no processo, ou melhor, na produção de discurso, é que determinadas categorias linguísticas são identificadas, deixando à mostra as experiências subjetivas dos sujeitos; e é justamente nessas experiências comunicativas que as possibilidades discursivas são apresentadas, por meio de uma espécie de jogo realizado entre os sujeitos do discurso, que se alternam enquanto locutor e receptor, numa dialética complexa e de infinitas possibilidades.

Em razão do caráter social da língua, as situações de interação comunicativa entre os indivíduos apresentam, nas práticas de linguagem, intenções sócio-político-ideológicas, de acordo com os lugares e as condições de produção da enunciação em que se encontram os participantes do processo de interação verbal.

Portanto, o estudo sobre as categorias do discurso e como os enunciados se articulam na esfera social, produzindo sentido em meio às ideologias como um todo, constitui-se em importante ferramenta para o conhecimento da sociedade e dos sujeitos. A análise da língua é a análise dos sujeitos e da história, ultrapassando os limites do enunciado e abordando

questões políticas, ideológicas e sociais, já que o discurso não é um objeto, e sim a materialização do pensamento.

Ao se utilizar da língua enquanto ferramenta para a expressão do pensamento, o ser humano sai do âmbito social e mergulha no individual, sendo a ele possível desenvolver um discurso próprio, uma vez que a palavra é fonte de expressão do juízo de valor dos indivíduos, e essa expressividade “nasce no ponto de contato entre a palavra e a realidade efetiva, nas circunstâncias de uma situação real, que se atualiza através do enunciado individual” (BAKHTIN, 2003, p. 314).

Mas nem tudo o que o ser humano fala reflete sua individualidade, pois como membros de uma sociedade de falantes, estamos expostos constantemente aos discursos dos outros, com toda a sua carga valorativa e ideológica. O próprio enunciado tem como fronteira a alternância dos sujeitos falantes durante a interação dialógica; e nesses contatos travados pelas situações comunicativas, inevitavelmente surgem vínculos pela interação com os demais enunciados. Ao afirmar que “O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal” (BAKHTIN, 1997, p. 317), Bakhtin deixa evidente o seu posicionamento acerca da fala humana, que para ele, tem muito da fala dos outros interlocutores.

As considerações teórico-filosóficas e linguísticas realizadas acerca das funções da língua e, conseqüentemente, da linguagem humana, forçam a uma busca sobre o entendimento do seu funcionamento enquanto ferramenta de uso individual que é, ao mesmo tempo, compartilhada por todos os membros de uma sociedade.

O avanço tido no estudo da língua e da linguagem a partir da teoria da enunciação de Benveniste é a análise da atividade linguística na situação de enunciado, abrindo-se caminho para a abordagem sobre o referente do ato comunicativo (o sujeito), uma vez os atos de fala não devem ser considerados a partir da língua, e sim do próprio sujeito que a utiliza, o qual passa a ser avaliado como um dos integrantes do processo comunicativo.

Já na abordagem marxista feita por Bakhtin, tem-se que tal qual o trabalho, que ao se tornar estranho ao homem (como ocorre nas linhas de produção) transforma-se em um instrumento de alienação, assim também é a língua, pois “Se nada esperamos da palavra, se sabemos de antemão tudo quanto ela pode dizer, esta se separa do diálogo e se coisifica” (BAKHTIN, 2003, p. 351), e ao se tornar coisa, perde o vínculo com o conceito, com a ideia, restando apenas a imagem acústica, o símbolo, que nesse caso, embora o indivíduo saiba decodificá-lo, não saberá o que tal vocábulo quer dizer. Descodificação aqui não é identificação, e sim compreensão. O sinal é identificado, é um instrumento de produção de

sentidos, seu conceito é imutável; contudo, ele pode funcionar como estímulo, fugindo da reflexão mecanicista para dar ao discurso uma maior compreensão do psiquismo humano.

É dessa forma que o enunciado, enquanto prática social que envolve a mobilização da língua pelo locutor em um processo discursivo com seus atores, exige do interlocutor a assimilação do seu significado, pois é na compreensão do que é dito “que implica uma *responsividade*, e, por conseguinte, um juízo de valor” (BAKHTIN, 2003, p. 352) por parte do receptor da mensagem. Isso significa dizer que a mera transmissão de informação entre sujeitos num processo comunicativo não pode se efetivar enquanto atividade dialógica, pois o diálogo pressupõe um entendimento, ou melhor, a compreensão dos efeitos de sentido contidos no enunciado, como fica bem claro nas palavras de Bakhtin:

[...] o locutor também deve levar em consideração o ponto de vista do receptor. Seria aqui que a norma linguística entraria em jogo? Não, também não é exatamente assim. É impossível reduzir-se o ato de descodificação ao reconhecimento de uma forma linguística utilizada pelo locutor como forma familiar, conhecida – modo como reconhecemos, por exemplo, um sinal ao qual não estamos suficientemente habituados ou uma forma de uma língua que conhecemos mal. Não; o essencial na tarefa de descodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular. (BAKHTIN, 2006, p. 94).

Não basta a um enunciado ter palavras corretas; para que ele seja compreendido pelo interlocutor, é necessário que ele esteja ancorado em práticas de linguagem historicamente construídas, ou melhor, em formas convencionais de uso social da língua. É assim que as gírias, jargões, neologismos e outros vocábulos passam a fazer sentido para uma comunidade de falantes.

Nas situações comunicativas entre os indivíduos, a língua funciona como um elemento mediador, uma ferramenta que permite ao falante, pela materialização acústica de seu pensamento, levar as informações que deseja ao seu interlocutor. Dessa forma, a depender do interlocutor e das relações sociais que permeiam nosso convívio em sociedade, o diálogo deve se adequar às mais diversas situações e contextos. Se não há diálogo, não há como negociar, disputar, compartilhar significados socioculturais, restando tão-somente a reprodução do discurso de outrem, de forma alienada.

O consenso a que chegam os indivíduos de uma mesma comunidade linguística indica, antes de tudo, que é por meio da interação comunicativa que o homem reconhece-se e constrói sua própria identidade enquanto ser social. Desse modo, pode-se atribuir à linguagem a responsabilidade de elemento constituinte do ser, uma vez que é pela interação dialógica que

o ser humano abre-se para o diálogo, para a expressão do pensamento. O que é dito, portanto, não pertence com exclusividade ao locutor, pois a palavra, o signo, é interindividual.

Uma cultura do diálogo possibilita aos seus membros a participação efetiva nas discussões e opiniões; garante o direito aos indivíduos de serem ouvidos; permite a criação de novos significados, caso seja consenso da maioria. Uma educação dialógica possibilita a abertura para a criticidade, o questionamento, a indagação e a contradição. Para a educação se fazer dialógica, os indivíduos precisam participar dessa interação de forma reflexiva, pois pela linguagem é possível manifestar ideias, pensamentos, estabelecer relações interpessoais anteriormente inexistentes e influenciar os outros, modificando as representações que fazem da realidade.

Portanto, chego ao entendimento de que estudar a língua não é só abordar textos, mas também estudar suas construções práticas, cotidianas, seus sentidos, a função do texto para a construção de sentidos e seu desvelamento por parte do ouvinte/leitor, pois mais do que a conformidade à norma, o que importa na língua é a significação que o enunciado pode obter num dado contexto.

2.3. Os gêneros discursivos

As atividades humanas, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com o uso da língua; tomando-a como instrumento, o homem pode se utilizar do código socialmente compartilhado e desenvolver enunciados de estilo individual e próprio em diversas situações de comunicação, demonstrando o poder linguístico da nossa espécie, capaz de organizar nosso pensamento em estruturas padronizadas e aceitas pelos integrantes do nosso grupo social. Na análise feita por Bakhtin acerca do discurso, há uma ênfase no entendimento de que todas as esferas de atividade humana estão ligadas pela palavra, e que cada uma dessas esferas produz seus repertórios de discursos relativamente estáveis, a que chamamos de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003, p. 280).

Uma simples observação das relações dialógicas entre os indivíduos em sociedade poderia demonstrar que a língua pode ser empregada em diversas situações de comunicação. A depender do objeto do enunciado, sua finalidade e destinatários, a forma de sua empregabilidade pode apresentar características que podem se repetir numa mesma estrutura, as quais passam a ser reconhecidas socialmente, originando os gêneros discursivos – estruturas com características e objetivos semelhantes, orientadas a um interlocutor específico. Desse modo, pode-se afirmar que, na escolha de um gênero, “há a elaboração de

uma base de orientação para uma ação discursiva” (SCHNEUWLY, 2004, p. 23), ou melhor, ao se escolher um gênero discursivo como veículo para um enunciado, o locutor delimita previamente o caminho a ser trilhado, orientado pelas possibilidades que o referido gênero possibilita.

Muito embora a língua, enquanto mediadora entre o pensamento e sua expressão, seja o veículo por excelência de manifestação das subjetividades do locutor, ou seja, possibilita inigualavelmente aos indivíduos a articulação individual do pensamento por meio da organização básica de suas ideias, “o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado” (BAKHTIN, 2003, p. 302).

Isso ocorre em virtude da convenção social assumida pelos mais diversos atos enunciativos, os quais assumem uma forma relativamente fixa de discurso. Assim sendo, ao se selecionar o gênero discursivo mais adequado para a transmissão de uma ideia (bate-papo, e-mail, telefonema, poema, palestra, entre uma infinidade existente), o locutor seguirá as convenções assumidas por aquela forma enunciativa, muito embora seu discurso seja único e particular.

Em outros termos, pode-se admitir que, para fazer sentido para todos os integrantes do processo dialógico, o enunciado deve adaptar-se a uma estrutura socialmente reconhecida (a um gênero discursivo específico). A finalidade do conteúdo a ser veiculado influencia na construção do enunciado e na transmissão da mensagem, no estilo do que vai ser dito. Todorov acredita que “numa sociedade, institucionaliza-se a recorrência de certas propriedades discursivas, e os textos individuais são produzidos e percebidos em relação à norma que esta codificação constitui. Um gênero [...] nada mais é do que essa codificação de propriedades discursivas” (TODOROV, 1980, p. 48).

Embora o gênero discursivo delimite um pouco a individualidade do locutor por pré-estabelecer a estrutura em que a mensagem deve ser veiculada, restringindo de certa forma a sua liberdade de se expressar como queira, paradoxalmente é somente por meio dos gêneros discursivos que o enunciado funciona como expressão individualizada do locutor, pois é assim que a comunicação verbal ganha materialidade, possibilitando aos interlocutores que suas manifestações linguísticas sejam entendidas como expressões individuais de sentido.

Bakhtin afirma que:

A oração, assim como a palavra, possui completude em sua significação, completude na sua forma *gramatical*, mas a completude de sua significação é de natureza abstrata, sendo precisamente isso que a deixa tão clara; é a completude

característica do *elemento* e não o acabamento do *todo*. A oração, enquanto unidade da língua, assim como a palavra, não tem autor; não é de *ninguém* (como a palavra), sendo somente quando funciona como *enunciado completo* que se torna expressão individualizada da instância locutora, numa situação concreta da comunicação verbal. (BAKHTIN, 2003, p. 308-9)

Ao mesmo tempo em que a perspectiva de utilização do código linguístico por meio de um estilo próprio abre a possibilidade para o locutor emitir seu juízo de valor acerca de um dado assunto, também exige dos atores do processo comunicativo o condicionamento a uma forma específica e a habilidade de lidar com os gêneros discursivos, os quais materializam os enunciados nas estruturas socialmente convencionais. Bakhtin afirma que “em toda enunciação, por mais insignificante que seja, renova-se sem cessar essa síntese dialética viva entre o psíquico e o ideológico, entre a vida interior e a vida exterior” (BAKHTIN, 2006, p. 66). Essa tarefa, portanto, exige a observância a determinadas regras de composição que, caso não compreendidas, pode dificultar inclusive a concatenação das ideias em um enunciado coeso e coerente.

De acordo com Vygotsky, “enquanto alguns têm facilidade no uso da linguagem verbal, fazendo da fala um jogo de palavras, outros vivenciam momentos angustiantes quando lhes é dada a palavra.” (VYGOTSKY, 2005, p. 99). Isso demonstra que a configuração das palavras que representam o pensamento em um dado gênero discursivo pode, talvez, tolher a liberdade expressiva do locutor, que se vê obrigado a seguir determinadas regras. Tal pensamento é compartilhado por Todorov, para quem os gêneros exercem, de certo modo, uma coerção nos indivíduos de certa comunidade discursiva, pois “funcionam como ‘horizontes de expectativa’ para os leitores, como ‘modelos de escritura’ para os autores” (TODOROV, 1980, p. 49).

Mas essa falta de liberdade ocorre em prol do entendimento social, pois para que as sensações e os pensamentos possam fazer sentido, é necessário que a verbalização tome forma, por meio de uma expressão ideológica precisa, a qual “apenas prolonga e esclarece a orientação tomada pelo discurso interior, e as entoações que ele contém” (BAKHTIN, 2003, p. 116), dando forma ao pensamento.

Como as produções discursivas que materializam o intuito do locutor podem se dar por meio de diversos meios de interação comunicativa (nos gêneros discursivos), o locutor necessita manipular adequadamente tais estruturas, uma vez que são elas que dão concretude às práticas de linguagem. Mas a relevância não se dá na diversidade funcional dos enunciados e suas particularidades (heterogeneidade dos gêneros discursivos), e sim no processo de formação e na complexidade da comunicação cultural. Isso porque todo e qualquer enunciado

é socialmente dirigido, pois “a situação dá forma à enunciação, impondo-lhe esta ressonância em vez daquela” (BAKHTIN, 2003, p. 116), ou seja, o que vai ser dito é determinado pelos participantes e/ou pela situação em que ocorre o ato comunicativo. Assim sendo, significados sociais são atribuídos aos elementos linguísticos, e os gêneros discursivos, enquanto formas de comunicação verbal, acabam por apresentar traços sociais, materiais e históricos em suas realizações.

Falar de práticas de linguagem, portanto, é falar de gêneros discursivos; sua compreensão e entendimento pelo contato efetivo com formas orais e/ou escritas da língua é uma atividade de conhecimento da língua e de sua materialidade. Dessa forma, entende-se que o conhecimento sobre os gêneros discursivos e suas características é uma forma não apenas de escolher o melhor estilo de composição do enunciado, mas também de buscar compreender a posição enunciativa do locutor, pelo entendimento do conteúdo por ele veiculado.

Correlacionando os gêneros discursivos com a escola, enquanto objetos de ensino, Schneuwly aborda a questão dos gêneros a partir da noção de apropriação de Marx e Engels, levantando a tese de que o gênero é um instrumento. Para ele, assim como o machado é um instrumento (objeto socialmente elaborado e destinado a um fim), o gênero discursivo também pode ser assim classificado, e da mesma forma que conhecer e controlar um machado são condições necessárias da ação de cortar uma árvore, conhecer e controlar um gênero é condição necessária da ação discursiva (SCHNEUWLY, 2004, p. 25). A apropriação de um gênero discursivo, realizada por esquemas de sua utilização, “define classes de ações possíveis, através das finalidades que se podem atingir graças a ele” (SCHNEUWLY, 2004, p. 22).

Schneuwly critica a teoria bakhtiniana por esta não abordar os esquemas de utilização dos gêneros, como se entendesse que a escolha e a utilização do gênero se dessem de forma imediata. Para Schneuwly, a escolha do gênero não é pré-determinada; na verdade, o enunciado adapta-se às situações concretas de produção discursiva, de acordo com os esquemas de utilização: articulação do gênero à base de orientação da ação discursiva; “tratamento do conteúdo; tratamento comunicativo; tratamento linguístico” (SCHNEUWLY, 2004, p. 25), o que faz dos gêneros discursivos “megainstrumentos” de ação eficaz nas mais diversas situações comunicativas.

Ao reconhecer as variadas formas de utilização da língua em enunciados concretos, Bakhtin reconhece a existência dos gêneros discursivos, os quais não variam apenas pelas finalidades e condições específicas, mas também quanto à sua complexidade, podendo ser primário (simples) ou secundário (complexo). Enquanto os gêneros de discurso primário

mantêm uma relação imediata com as situações de produção (são característicos da oralidade e estão presentes na vida cotidiana), “os gêneros secundários do discurso [...] aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica” (BAKHTIN, 2003, p. 282).

Enquanto instrumentos social e culturalmente constituídos, os gêneros discursivos, à medida que são apropriados e permitem a criação de novos instrumentos (dos gêneros primários, os locutores podem elaborar enunciados em gêneros secundários), contribuem com o desenvolvimento das funções psicológicas humanas. Schneuwly acredita que, tal qual a apropriação de um instrumento material qualquer permite ao homem a construção de instrumentos mais complexos, que lhe permitem atuar na natureza de modo mais produtor, assim também ocorre com o gênero discursivo enquanto instrumento psicológico produzido pelo ser humano: o domínio dos gêneros primários permite a criação de construções linguísticas mais arrojadas, ou seja, “Esse instrumento é retomado e reutilizado para construir uma nova função no gênero secundário, que poderíamos chamar de mudança de perspectiva no texto (acontecimento inesperado etc.), função que não é mais exatamente a mesma que nos gêneros já dominados” (SCHNEUWLY, 2004, p. 30).

Mas os gêneros primários, frutos da comunicação verbal espontânea, não desaparecem ao serem incorporados pelos gêneros secundários; na verdade, eles sofrem transformações pela reorganização do sistema linguístico, causando no locutor “uma verdadeira revolução do sistema” (SCHNEUWLY, 2004, p. 31), permitindo-lhe maior autonomia nas operações linguísticas, controle consciente e voluntário de vocábulos e estruturas sintáticas, escolha do nível enunciativo que mais interessar na interação dialógica etc. Isso leva ao entendimento de que a apropriação de gêneros mais complexos auxiliam os indivíduos no desenvolvimento da linguagem e das construções sintáticas, rearranjando inclusive os gêneros primários que deram origem aos secundários.

A seguir, abordarei a questão do uso social da linguagem pautado nos postulados de Bakhtin a respeito da teoria dialógica do discurso; do gênero poético e suas principais características; e da inserção da literatura na escola e a função do letramento literário para a formação do aluno crítico e reflexivo.

CAPÍTULO III

O LETRAMENTO LITERÁRIO PARA A FORMAÇÃO HUMANA

A atenção especial dada à técnica da leitura e da escrita é uma prática comum nas escolas brasileiras. Mesmo em momentos em que ao educando deveria ser oportunizado o direito de interagir ativamente com o texto e poder se manifestar criticamente, tais ações acabam sendo tolhidas pela demasiada preocupação mantida sobre o respeito aos padrões da norma culta e sobre o simples interesse em um bom desempenho na leitura do aluno.

Combatendo essa metodologia arcaica e inibidora das potencialidades dos educandos, teóricos da educação sugerem que a escola não restrinja suas ações somente na codificação e decodificação dos signos linguísticos, mas que ela, acima disso, promova situações em que a prática da leitura e da escrita seja incorporada pelos indivíduos, que assim aproveitariam melhor o aprendizado do código linguístico em situações reais de contato com a língua.

A inserção de gêneros literários no conteúdo curricular segue esse propósito social da prática leitora como uma ação em prol da imersão do aluno no mundo letrado. Pelo contato com uma produção estético-literária, os educandos podem refletir sobre os processos de construção textual, encontrando aí sentido no uso da leitura e da escrita.

As atividades de letramento em sala de aula, ao fazerem uso de gêneros literários (como é o caso do gênero poético) e proporcionarem aos educandos um espaço para desenvolvimento de leitura autoral, assumindo a obra literária como um veículo comunicativo, cumprem duplo papel: o de formar culturalmente os indivíduos e o de estimulá-los a interagir com o texto, impulsionando-os à realização de um diálogo com os textos escritos de modo crítico e participativo.

3.1. Poema enquanto gênero discursivo

A obra de arte, enquanto trabalho de um pensamento mais apurado sobre tudo o que cerca a vida humana, tem o poder de guiar a atenção do seu interlocutor para assuntos aos quais, seja o motivo qual for, passou-lhe despercebido, ou ainda necessita de maior abordagem. No caso da arte literária, que é fruto de uma maior liberdade criadora e estética, o discurso assume uma postura mais complexa do que na linguagem coloquial, visto que seu objetivo maior é a produção de sentidos, e não a simples reprodução destes, como ocorre no

discurso cotidiano, abrindo o horizonte de expectativas do leitor para que este possa realizar interpretações hermenêuticas a partir de um dado enunciado.

Julgando cada texto a partir de todo o conhecimento e experiências que possui, os indivíduos podem ter seu horizonte confirmado ou perturbado quando do contato com determinado texto, dependendo de maior ou menor dificuldade de aceitação das formas e dos conteúdos por eles apresentados. À medida que o texto se distancia do que o leitor já esperava pelo hábito, ele amplia os limites do horizonte de expectativas desses leitores (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 87) e aumenta suas experiências e poder reflexivo sobre determinada temática.

As formas padronizadas de enunciação, a exemplo do discurso ordinário, não contribuem com uma considerável ampliação do horizonte de expectativas dos indivíduos, uma vez que, no geral, não sofrem resistência ao serem incorporadas no processo comunicativo. Diferentemente, enunciados que carregam traços de individualidade, que fogem do convencional, colaboram com o processo de ampliação desse horizonte de expectativas pelo inusitado de que geralmente são feitos.

De acordo com Bakhtin, apesar da forma padronizada de expressão exigida por alguns gêneros discursivos, levando o enunciado a perder de certo modo um pouco de sua individualidade, os mais propícios para refletir a individualidade de quem fala ou escreve são os literários, pois “neles o estilo individual faz parte do empreendimento enunciativo enquanto tal e constitui uma das suas linhas diretrizes” (BAKHTIN, 2003, p. 284).

Essa individualidade, contudo, não impede a comunicação entre autor e destinatário, pois o que está em jogo na literatura é a representação do homem e do mundo, de modo a oportunizar experiências reveladoras para o leitor. De fato,

O artista adivinha na natureza algo que escapa aos demais e tenta reproduzi-lo em termos de estética. Embora reagindo com ceticismo, o observador (desde que seja esclarecido) fixa a imagem e a emoção no subconsciente. Vai, depois, encontrar na própria natureza a mensagem do belo transmitida pelo artista (CHENEY, 1995, p. 15).

Como se percebe, a linguagem artística não é composta de elementos puramente oníricos, alienados do mundo técnico-econômico das sociedades modernas; é, acima de tudo, um saber altruísta e perspicaz, trabalho linguístico de pensamento demorado e seletivo, que reúne linguagem, pensamento e estética, tudo harmoniosamente arquitetado com vistas a passar uma mensagem ao leitor com o máximo de cuidado, com todos os termos dispostos de forma a possibilitar uma infinidade de possíveis interpretações.

No discurso literário, locutor e destinatário devem manter uma proximidade interior, de modo que a este seja permitido manifestar uma compreensão responsiva a partir dos atos enunciativos contidos na obra, mesmo que estes enunciados ali se encontrem em forma de arte. De acordo com os postulados bakhtinianos, “O discurso íntimo é impregnado de uma confiança profunda no destinatário, na sua simpatia, na sensibilidade e na boa vontade de sua compreensão responsiva” (BAKHTIN, 2003, p. 324). Isso significa dizer que, diante de um texto literário, o leitor deve se posicionar como parte integrante do diálogo ali surgido, assumindo seu papel de interlocutor no processo comunicativo.

Se o homem é essencialmente linguagem, convém que esta deva ser constantemente pensada por ele, para não cair na banalidade do cotidiano, de forma a evitar que ela perca sua característica primeira, de elemento evocado pelo pensamento. Como afirma Heidegger, “a linguagem é a casa do ser. Nesta habitação do ser mora o homem. Os pensadores e os poetas são os guardas dessa habitação. A guarda que exercem é o consumir a manifestação do ser, na medida em que a levam à linguagem e nela a conservam” (HEIDEGGER, 1991, p. 01). Para este filósofo, os escritos filosóficos e poéticos trazem aquilo que há de mais sublime na linguagem; e se é pela linguagem que os seres humanos se distinguem dos demais seres, então os filósofos e os poetas tornam-se os “guardiões” da nossa humanidade, isto é, daquilo que nos torna humanos, que é a linguagem, pois conservam em seu labor o que há de essencial na imagem evocada pelo símbolo linguístico no pensamento verbal.

Eis a diferença entre a linguagem literária e a cotidiana: enquanto esta prima pela objetividade e praticidade de uso (tornando banal o sentido dos símbolos linguísticos), a linguagem literária procura evidenciar aquilo que se tornou velado aos indivíduos de um modo geral. O exemplo máximo conquistado com a arte da palavra pode ser evidenciado na linguagem poética, que leva o locutor à liberdade pelo rompimento com o usual da linguagem cotidiana, servindo para tornar os indivíduos novamente mais próximos e compenetrados com o que é dito, com a verbalização do pensamento. Essa relação com a linguagem dirige a atenção do receptor da mensagem (seja ele ouvinte ou leitor) “para os elementos da mensagem efetivamente utilizados, naquilo que eles possuem de equivalente em relação aos elementos do código potencialmente utilizáveis” (LOPES, 2008, p. 66).

Para se compreender melhor o caso específico da poesia como expressão linguística inspirada pelo que toca profundamente os seres humanos, utilizo-me do dicionário para definição do termo:

Poesia. [Do gr. *póiesis*, ‘ação de fazer algo’, pelo lat. *poese*, + *ia*.] Sf 1. Arte de escrever em verso. 2. Composição poética de pequena extensão. 3. Entusiasmo criador; inspiração. 4. Aquilo que desperta o sentimento do belo. 5. O que há de elevado ou comovente nas pessoas ou nas coisas. 6. Encanto, graça, atrativo. (FERREIRA, 1986, p. 1352)

Essa definição deixa evidente duas formas distintas de se encarar a poesia: uma delas seria a de que ela se trata de uma arte caracterizada por uma escrita breve e realizada geralmente em verso (como evidenciam as duas primeiras entradas da definição), e a outra como um produto do sentimento humano, derivado do que atrai de modo sublime e toca profundamente os indivíduos, inspirando-lhes a construções e avaliações criativas. Para esta última compreensão, pode-se dizer que a poesia existe no interior de cada ser humano, capaz de senti-la a partir da observação e da construção mais requintada, evocadora do belo.

Mas precisa-se distinguir, aqui, a arte poética do poema em si, pois a poesia não é o sentimento por ele próprio, ou melhor, a mera expressão de sentimentos; se assim o fosse, haveria poesia em toda parte, em todas as contemplações que o ser humano pudesse realizar, e esta deveria deixar de ser considerada como um produto estético-literário, uma vez que estaria vinculada às ações corriqueiras dos indivíduos. Poesia é criação verbal, engenho linguístico em que a palavra se torna a matéria prima da obra de arte. Sua materialização é que se dá nos poemas, que funcionam como gêneros discursivos, com suas características e estruturas próprias. Portanto, é nos poemas que a poesia pode se manifestar em maior ou menor intensidade, dependendo do grau artístico depositado na obra literária.

Também Hegel, em suas considerações sobre estética, ao apontar para a relação existente entre a obra lírica e o seu cerne, ou melhor, entre poema e poesia, deixa evidente a distinção entre ambas. De acordo com ele, “o lírico deve ser dotado de uma natureza essencialmente poética, ter uma rica fantasia, possuir grande sensibilidade e profundos pensamentos, enfim, ser portador de um mundo interior completo, sem mínima relação de dependência com a prosa.” (HEGEL, 1980, p. 224).

O poema, portanto, enquanto gênero discursivo (e diverso da prosa), deve possuir poesia para que possa manifestar sua imaginação criativa e sensível, utilizando os recursos linguísticos para evocar a emotividade e transcender a própria conotação – característica da linguagem coloquial.

Desse modo, pode-se distinguir poema de poesia, uma vez que o sentido desta pode ou não estar atrelado ao poema. Pode-se compreender essa distinção nas palavras de Linhares Filho, para quem:

[...] deve-se considerar a poesia em seu estado independente, absoluto por um lado e, por outro, atrelada ao poema, represada ou cristalizada nele. A poesia como espírito é uma coisa, e o que se acha abrigado pelo poema é outra. Daí, o poema poder ou não ser poético, apresentar graus de poeticidade ou ser destituído totalmente de poesia. (LINHARES FILHO, *Cantos de fuga e ancoragem*. p. 22).

Para se realizar uma distinção, portanto, entre o ato criador e o gênero discursivo, creio ser necessário, aqui, a realização de uma distinção mais clara entre poesia e poema: em linhas gerais, enquanto aquela diz respeito aos efeitos de sentido que podem ser realizados pela linguagem, podendo ser considerada como a forma de expressão daquilo que alcançou os sentimentos de um indivíduo e que obedece a um efeito estético, o poema seria a composição literária com ritmos e rimas, derivado da inspiração poética que moveu o autor a desenvolver a sua arte, seguindo uma estrutura que lhe permite ser caracterizado como gênero.

Então, retomando a definição dada pelo dicionário, mesmo que se afirme ser poético aquilo que se há de elevado ou comovente nos indivíduos, aquilo que lhes inspira o sentimentalismo de algum modo, ainda assim o poético só ocorre de fato por meio da organização das ideias com respeito à emotividade suscitada por algo que toca na sensibilidade do sujeito e à estética como reflexão e harmonia do sensível, a partir do que se teriam as obras poéticas, constituídas de poesia.

Ao se observar essa materialização do sentimento poético em uma forma linguística, tem-se a criação de um gênero discursivo, o poema, que se trata de uma construção intencional e elaborada por um sujeito consciente em relação ao jogo linguístico ali realizado. Dessa construção imaginativa, derivada de uma sensação particular, podem surgir construções de elementos inovadores, sinestésicos, comparações tácitas e figuras de linguagem que permitem a elaboração de uma retórica subjetiva, de inspiração onírica. A função dessa forma de comunicação é justamente a de fugir do convencional e criar uma mensagem que possa ser colocada em evidência para o seu interlocutor.

Foi procurando categorizar as mais diversas formas assumidas pela comunicação verbal ocorrida entre remetente e destinatário que Roman Jakobson sintetizou essa multiplicidade linguística em seis funções, a depender de sua finalidade básica: função referencial, quando se coloca em evidência o assunto da mensagem; função expressiva, cujo interesse principal é o de refletir o estado de ânimo do emissor; função conativa, a qual objetiva influenciar o destinatário; função fática, que tem por finalidade manter a comunicação ativa; função metalinguística, que ocorre quando o emissor utiliza o próprio código para explicá-lo; e função poética, em que o enfoque recai sobre o processo de elaboração da própria mensagem (JAKOBSON, 2010, p. 123-7).

Pode-se depreender, da teoria de Jakobson, que os dois modos básicos de construção utilizados no comportamento verbal são a *seleção* e a *combinação*. A primeira é realizada pela similitude ou não entre termos, enquanto que a *combinação* diz respeito à construção da sequência, a qual se baseia na contiguidade. De acordo com o teórico russo, “*A função poética projeta o princípio de equivalência do eixo de seleção sobre o eixo de combinação.*” (JAKOBSON, 2010, p. 130). Isso leva a entender que, no texto poético, a referência se torna ambígua, uma vez que a mensagem só vai fazer sentido quando encontra correspondência em um elemento separado na cadeia composicional.

Não obstante sua organização complexa e simbólica – o que obscurece o sentido das asserções –, o poema deve ser analisado como um enunciado repleto de sentidos, permitindo assim a sua compreensibilidade, pois se trata de um texto, só que seu discurso é elaborado com o objetivo de chamar a atenção do leitor para a própria mensagem ali contida. Sua maior diferença em comparação às formas padronizadas de discurso cotidiano é que, como gênero literário, a reflexão da individualidade de quem fala pode ficar mais evidente, pois “o estilo individual faz parte do empreendimento enunciativo enquanto tal e constitui uma das suas linhas diretrizes” (BAKHTIN, 2003, p. 284).

Portanto, é inteiramente possível afirmar que o poema trata-se de um gênero do discurso, pois ele “é orgânico; está cheio de significado implícito; a relação das suas partes pode transcender a do arranjo racional – pode inclusivamente compreender a reconciliação de contradições aparentes” (WIMSATT JR; BROOKS, 1980, p. 850), que se unem nesse todo orgânico graças à atividade estética própria da obra de arte literária, que “reúne o mundo disperso em seu sentido e o condensa numa imagem concluída e autônoma” (BAKHTIN, 2003, p. 206), projetando a realidade num novo plano axiológico do mundo.

Isso porque o poema, mesmo sendo fruto de uma construção estética, que utiliza figuras de linguagem em sua organização constitutiva, ou seja, mesmo sendo uma forma de enunciado que valoriza o simbólico e o inusitado, pode ser visto como um todo orgânico e se constitui em uma forma de interação social, podendo ser considerado, dessa forma, como um gênero discursivo. Sua constituição discursiva, oriunda da dialogia proporcionada pela interação comunicativa, ainda pode ser identificada pela sua própria natureza, uma vez que sua composição vocabular propõe uma ação a ser executada pelo interlocutor, na dialética da comunicabilidade.

Essa visão comunicativa dos gêneros discursivos é necessária porque, para se completar o ciclo dialógico, as palavras do texto, após lidas, devem gerar comunicação. E no

caso específico do gênero poético, essa ação é totalmente possibilitada pela abertura que a experiência estética proporciona ao leitor:

Se a comunhão poética se realiza deveras, quero dizer, se o poema ainda guarda intactos os seus poderes de revelação e se o leitor penetra efetivamente em seu âmbito elétrico, produz uma recriação. Como toda recriação, o poema do leitor não é o exato duplo do escrito pelo poeta. Mas se não é idêntico quanto ao isto e ao aquilo, é idêntico quanto ao próprio ato da criação: o leitor recria o instante e cria-se a si mesmo. (PAZ, 2003, p. 57).

Esse pensamento evidencia uma característica básica não somente da leitura de poemas, mas de qualquer texto: a sua dialogia, ou melhor, o seu intuito de dialogar com outrem, de não somente passar uma mensagem, como também de interagir com um interlocutor, seja ele real ou virtual. Pode-se afirmar, portanto, que o poema é um gênero do discurso, e para que faça sentido, o leitor deve entender a solicitação ativa que a estrutura textual apresenta, elaborando sua reação-resposta.

Como se pode depreender, a experiência do estético é de suma importância para o ato da reflexão do leitor, pois é daquele que este provém. É nesse jogo de interação dialógica dada por meio de um texto que enfatiza a própria mensagem e seus componentes (sintáticos, morfológicos e fonéticos) que “a consciência se volta para a significação e para a constituição de sua experiência, retorna, pela recepção dos textos e dos objetos estéticos, como diferenciação entre o ato de recepção e o de interpretação.” (JAUSS, 2002, p. 69).

Consequentemente, a experiência estética vivenciada pelo leitor de um poema permite a este superar a própria língua e interagir de modo responsivo-ativo com o emissor, a partir dos recursos artísticos que integram a construção composicional da obra.

Para o crítico literário Anchieta Pinto,

No texto estético, a experiência literária combina e recombina termos, os sintagmas, enfim, as palavras, ampliando-lhes a possibilidade de significados e, muitas vezes na poesia, colocando em evidência rítmica os sons que entram na formação desses termos estruturais ou, melhor dizendo, desses signos verbais. (PINTO, 2003, p. 16).

A atitude estética tem como uma de suas principais características dar maior relevância ao signo do que à sua função prática. No caso do poema enquanto gênero discursivo, “a atenção se dirige para os elementos da mensagem efetivamente utilizados, naquilo que eles possuem de equivalentes em relação aos elementos do código potencialmente utilizáveis” (LOPES, 2008, p. 66). É desse modo que, ao enfatizar a organização especial dos

componentes de um enunciado, a mensagem poética encontra na subjetividade o princípio para seu plano de expressão.

Com isso, a mensagem se torna ambígua e ao leitor são dadas inúmeras possibilidades de interpretação, a partir da interação realizada com a obra de arte. De fato, é na sua abertura à interpretação que o gênero poético nega o caráter prescritivo e exclusivo da língua, oportunizando várias formas de análise e compreensão do discurso e assim agindo como um dispositivo de subjetivação, pois torna possível o questionamento das práticas de poder e da ordem vigente, bem como possibilita o julgamento, o pensamento e o discurso do seu interlocutor.

Aceitar, portanto, o poema como um gênero do discurso, é poder dialogar com ele, sensibilizando-se e encantando-se com o bem e com o belo, ou melhor, com a própria vida. Poder transfigurador, libertador e catártico, o poema suscita nos indivíduos a inspiração para encontrar o sublime no cotidiano e o encanto nas sutilezas da existência, além de propor aos leitores a quebra com as formas reguladas de comunicação e de percepção do mundo.

3.2. Literatura na escola *versus* letramento

É inegável o papel das obras artístico-literárias como instrumentos sócio-discursivos em nosso meio cultural. Claro que a depender de sua forma, composição e objetivo, elas serão categorizadas em gêneros específicos; contudo, mesmo com a diversidade que possa apresentar, é certo afirmar que elas “são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social” (MARCUSCHI, 2002, p. 19), ou seja, são o resultado de um desenvolvimento coletivo, com vistas a uma situação comunicativa entre os indivíduos, que podem ou não estar ligados no tempo e no espaço.

Frutos de uma forma de comunicação culturalmente complexa e evoluída, os gêneros literários consistem em enunciados organizados a partir de um viés estético, isto é, que buscam manifestar os sentimentos por meio de uma variedade de impressões, articulando diálogo e sentimentos num enunciado concreto.

Como forma de conhecimento, a literatura apresenta o potencial de promover experiências formativas a partir do encantamento e do esclarecimento, permitindo aos seus apreciadores um olhar crítico da própria realidade na qual estão inseridos. Associando fruição e engajamento, as obras literárias rompem com o propósito do mundo homogeneizado e propõem uma discussão a partir de uma análise que fragmenta os objetos e nos põem em estado de vigília perante tudo aquilo que parecia ser habitual e imutável.

Colaborando com a formação humanística dos indivíduos, a literatura tende sempre a ser um complemento da vida como a conhecemos, uma outra visão do real; é uma ferramenta à disposição do ser humano, seja utilizada para o lúdico, para o conhecimento da realidade ou questionamento sobre a nossa própria existência. De acordo com os críticos literários, a arte apresenta o potencial de ultrapassar a concretude da natureza e a individualidade dos seres humanos, passando do jogo estético a uma complexa rede de saberes e experiências enriquecedoras para o desenvolvimento cultural dos indivíduos.

Por suas características formativas, a arte literária está presente na matriz curricular da educação básica do ensino brasileiro, de modo a contemplar uma parcela dos saberes necessários ao desenvolvimento sócio-cultural dos sujeitos. O trabalho com os gêneros literários em sala de aula pode trazer ganhos não apenas pedagógicos, mas também sociais, por permitir aos alunos o pensar e a interação dialógica, servindo com alternativa à fuga da condição de alienação.

Embora a escola tenha como papel principal a formação de indivíduos, o que se vê comumente nas escolas públicas é um ensino literário de forma aligeirada, fragmentada e que não oportuniza aos alunos a leitura autoral, aquela que possibilita a reflexão e a crítica. De acordo com Bordini, “Ensina-se literatura para aprender gramática, para revisar a História, a Sociologia, a Psicologia e para redigir melhor. Tornando-se matéria para adornar outras ciências, o texto literário se descaracteriza e afasta de si o leitor” (BORDINI, 1989, p. 9).

Isso ocorre porque, seguindo um modelo tradicionalista e antiquado, a maioria das escolas brasileiras ainda costuma associar literatura aos estudos gramaticais, ou muitas vezes à simples categorização de estilos de época, de autores e de obras consideradas como mais importantes, como se a única função das obras literárias fosse servir de exemplo para o ensino das regras da norma culta ou para que os alunos decorem títulos, nomes de autores, datas de publicação, etc.

Apesar dessa realidade, esse utilitarismo não deve ser o objetivo didático da literatura quando aplicada em sala de aula, pois seu potencial como instrumento artístico-literário é incomensurável, e utilizá-la apenas como pretexto para se ensinar regras ortográficas ou qualquer outra coisa que a descaracterize é no mínimo uma agressão aos direitos dos educandos quanto à sua formação cultural. Muitos são os teóricos que afirmam essa potencialidade formativa da literatura, como é o caso de Leyla Perrone-Moisés, para quem “a literatura aponta sempre para o que falta, no mundo e em nós. Ela empreende dizer as coisas como são, faltantes, ou como deveriam ser, completas. Trágica ou epifânica, negativa ou

positiva, ela está sempre dizendo que o real não satisfaz.” (PERRONE-MOISÉS, 1990, p. 104).

Seguindo o raciocínio da estudiosa, poderia se dizer que a literatura é uma forma artística de dar sentido ao mundo, de moldá-lo de acordo com a percepção particular dos indivíduos, contribuindo assim com a sua autonomia, com a sua interação no meio social, pois é no ato de indicar o que falta em nós que a literatura nos completa, transformando-nos em seres plenos.

Mantendo essa mesma linha de raciocínio, também Candido acredita que a humanização pela literatura é possível porque essa arte pode funcionar como um exercício de reflexão para o ser humano, aguçando nossa capacidade de perceber a complexidade do mundo (CANDIDO, 2004, p. 22). Pensar na arte literária, assim sendo, é pensar na questão ontológica, uma vez que esta aponta para o que falta no homem, para aquilo que ainda não está completo, que ainda está falho neste. Claro é, entretanto, que a questão ontológica é um fator pertinente às artes como um todo (em maior ou menor grau), que procuram desvendar os mistérios metafísicos que povoam a mente humana, a sua essência, as suas possibilidades de ser, como afirma Álvaro Lins:

[...] a verdadeira arte significa principalmente uma gnose; isto é: uma forma de conhecimento do homem e da natureza pelo espírito que lhes penetra no interior para uma revolução das essências; e diversa daquela que nos oferecem os conceitos estritamente filosóficos ou as investigações rigorosamente científicas.” (LINS, 1963, p. 17)

Em uma análise histórica, percebe-se que desde a antiguidade clássica a literatura mantinha lugar de destaque na sociedade; os estudos literários estavam presentes nas instituições de ensino, locais *sui generis* de transmissão de conhecimento. Assim, obras como a *Ilíada* e a *Odisseia* eram usadas como ferramentas pedagógicas para se ensinar o que era honroso e necessário ao aprendizado do cidadão, pois para os antigos, a leitura dos autores, ou seja, o estudo de literatura, levaria o educando ao bem falar e ao bem compreender, além de promover uma análise crítica e valorativa dos textos.

Tal pensamento era tido porque, para os sujeitos da antiguidade clássica, a constituição do homem culto, “capaz de falar bem e entender os autores” (MANACORDA, 1992, p. 87), exigia do indivíduo um conhecimento mais amplo, de teor cultural, onde se estudava um pouco de tudo com vistas à formação holística do ser. Desse modo, a literatura, considerada como o saber autêntico, tinha uma função assaz importante nessa formação, pois a

aprendizagem dos conteúdos se dava “a partir da leitura e interpretação dos textos de tradição literária: em suma, as ciências a partir dos poetas” (*Ibidem*, p. 87).

Não obstante essa busca pela formação integral dos indivíduos ainda ser almejada e bastante debatida pelos teóricos da educação, o propósito da literatura na formação moderna diferencia-se do modelo greco-romano, pois a obra não é mais vista somente como o exemplo do resultado de boas práticas enunciativas; a arte literária está presente no currículo escolar como manifestação linguística esteticamente elaborada, que mantém sua característica de fenômeno social de interação verbal.

Uma análise particularizada sobre a constituição da escola moderna indicará que ela é resultado de um processo histórico-social em que a burguesia lutava pelos mesmos direitos da aristocracia. Foi entre os séculos XVII e XVIII que se deram as chamadas revoluções burguesas, as quais consolidaram essa nova classe social (a burguesia) no poder político e econômico, e resultaram no surgimento da propriedade privada, na separação entre Igreja e Estado, na superação do modo de produção feudal pelo modelo capitalista burguês e na produção material. Simultaneamente a todas essas mudanças ocorridas no mundo ocidental, surge a educação burguesa, destinada à formação de mão-de-obra para a indústria que se insurgia.

Embora a ideologia inicial de formação educacional tivesse tido um viés democrático, o Estado liberal acabou por criar uma sociedade de classes em que havia uma minoria detentora dos meios e instrumentos de produção, e outra que detinha tão somente a força física de seus corpos. Para sobreviver, esta última classe tinha (e continua tendo) de vender sua força para os donos do capital, com a finalidade de produzir mais capital para essa classe minoritária. É nesse contexto que surge a escola das massas populares, capaz de qualificar, em um curto espaço de tempo, um grande contingente de indivíduos, para que possam ingressar rapidamente no mercado de trabalho e suprir a carência demandada pela indústria.

Portanto, deve-se ter em mente que o processo de educação e formação humana que hoje é realizado nas escolas é fruto de um processo histórico, quer dizer, foi construído ao longo de certo período cronológico e pautado em determinado contexto situacional, tendo chegado aos dias atuais com formato e objetivos ainda muito próximos aos da sua idealização. Assim sendo, a escola moderna vai privilegiar alguns aspectos de interesse de uma classe que dita as regras, em detrimento de outros que não podem opinar, pois corre-se o risco de que estes últimos prejudiquem a manutenção do sistema vigente.

Por isso, faz-se necessária a compreensão de que muitos processos educativos e formativos não são contemplados pela escola burguesa destinada à massa popular, pois o

intuito desta é o da instrução apressada. Contudo, assim como a compreensão do processo histórico da educação nos ensina as razões para ela apresentar a configuração atual, ela também nos leva a outro entendimento: o de que a história é feita pelo próprio ser humano. Como bem alerta Paulo Freire, “a inexorabilidade do futuro é a negação da História” (FREIRE, 2008, p. 72), ou seja, se houve uma mudança no passado, que promoveu a instauração da escola necessária à época, hoje também podem acontecer mudanças, destinadas a uma melhoria na oferta da educação aos indivíduos em geral.

Portanto, não se pode apenas cruzar os braços frente ao que hoje está estabelecido na educação, esvaziando a responsabilidade dos indivíduos enquanto seres históricos e sociais, com um discurso de que é impossível mudar a realidade. Uma das formas de se combater o sistema de ensino segregacionista, que reduz o conhecimento a um mero sistema de saberes e competências, é com a promoção de um ensino dialógico e participativo, que proponha a democratização da cultura e possibilite a todos os indivíduos o direito de ter acesso aos saberes historicamente acumulados e aos bens culturais, como é o caso das obras literárias.

No ambiente escolar, a análise literária enquanto ação cultural pode contribuir significativamente com a formação de leitores autônomos e reflexivos, capazes de desenvolver uma leitura crítica do mundo, pois além de ser uma maneira de levar o educando a usufruir de uma parcela da produção material e cultural historicamente acumulada pela humanidade, é também um modo de proporcionar atividades de compreensão e manipulação da língua (seja ela oral ou escrita), ou seja, de desenvolver a consciência dos educandos sobre o processo interlocutivo, por meio de práticas sociais de linguagem.

Essa formação mais profunda, de teor cultural, viabiliza um processo de autoformação do indivíduo, pois somente “na relação com o meio, com o outro e, especialmente, consigo mesmo, o homem desenvolveria as disposições naturais e se apropriaria vivamente da cultura (*Kultur*), formando a sua alma e, gradativamente, representando o caminho do espírito humano” (PAGNI, 2012, p. 37-8).

O trabalho com a linguagem, a qual se destaca “pelo seu caráter criativo, contraditório, pluridimensional, múltiplo e singular, a um só tempo” (BRASIL, 2000, p. 125), é de suma importância no âmbito escolar, pois permite ao educando a verdadeira apropriação do seu código linguístico. Assim, ao oportunizá-lo a leitura, interpretação e discussão de questões de estilo e de conteúdo literário, cria-se um espaço de desenvolvimento de práticas sociais, onde esse aluno poderá exercitar o seu sistema idiomático e, conseqüentemente, melhor exprimir o seu pensamento verbal, pois a língua, mais que um sistema abstrato de normas imutáveis, está ligada à dinâmica das interações verbais dos interlocutores, evoluindo *ad infinitum*; e

considerá-la fora de seu contexto social é deixar de captar a dimensão da linguagem como um todo (BAKHTIN, 2006).

A formação omnilateral do educando pode ser buscada pela escola como um elemento de importância social e pedagógica destinada a unificar em torno de si o processo de construção de uma nova sociedade. Local privilegiado neste processo, a escola consiste em um centro cultural capaz de interferir nas atividades sociais, contribuindo com uma formação subjetiva e cultural, centrada na construção do ser social, numa ontologia livre da alienação.

A formação cultural que a escola tem a capacidade de proporcionar tem o potencial de fazer com que o indivíduo possa ser levado a pensar e a entender a si próprio como um sujeito histórico, o que culminaria com a sua emancipação, e isso para que o jovem “possa se constituir como pessoa, começando pela formação do próprio gosto até culminar na de sua integralidade como sujeito moral e político” (PAGNI, 2012, p. 39). Portanto, é importante que haja propostas educativas que proporcionem, aos jovens, conhecimentos e experiências concretas de transformação da realidade.

A escola é capaz de levar o educando a superar o pensamento espontâneo, o senso comum, de modo a fazer com que este alcance uma compreensão holística da realidade. Toda essa transmissão dos conteúdos significativos é de fundamental importância no processo de aprendizagem escolar, “justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas” (DALMAGRO, 2012, p. 52). Para que a educação sirva ao propósito maior de formação humana, ela necessita visar à formação ética e moral, valorizando as posturas, as relações humanas e os valores sociais.

Apesar do potencial pedagógico apresentado pelas obras literárias, o simples ato de entrar em contato com algum gênero literário não significa que os indivíduos irão absorver todo o conhecimento que ele pode proporcionar. O simples ato de codificar e decodificar (ler e escrever) não garante aos indivíduos a interação com o texto literário e a participação desse ato construtivo a partir de sua abertura.

Antes de tudo, o sujeito tem que incorporar a leitura literária como uma prática social, e não como uma obrigação escolar ou discurso para mera apreciação. Somente após assumir seu papel de interlocutor no processo dialógico com as obras artísticas, mantendo assim um contato afetivo e responsável com elas, é que será possível a interação dialógica e o intercâmbio de conhecimentos, a partir do que o indivíduo pode assumir uma postura de sujeito letrado, que incorpora em seu cotidiano as práticas de leitura e de escrita.

Foi a partir das necessidades surgidas nas últimas décadas relativas a um contato mais efetivo e competente dos indivíduos com o texto, de modo a originar uma interação dialógica,

que surgiu o conceito de letramento, isto é, as diversas práticas políticas e sociais para aquisição de competências de leitura e escrita. Esse conceito vem sendo abordado nas últimas décadas pelos teóricos da educação e da linguagem, tendo sido modificado e ampliado; sua aplicação, hoje, pode se dar em inúmeras situações em que haja a intenção de promover no indivíduo seu desenvolvimento nas práticas sociais de leitura e escrita.

O termo letramento foi introduzido no Brasil em conformidade com uma nova visão que ganhava contornos mundiais sobre a perspectiva do aprendizado da leitura e da escrita em nível mais abrangente do que acontece comumente a partir da simples alfabetização dos indivíduos. Isso porque a alfabetização, *per si*, não pressupõe a diversidade de circunstâncias comunicativas presentes nas práticas diárias de comunicação surgidas do contato dos indivíduos com textos escritos.

A sociedade atual, entendendo a leitura e a escrita como noções básicas da formação cidadã, e sabendo que o conhecimento das letras não é, sozinho, suficiente para ser competente no uso da língua escrita, espera dos indivíduos mais que o simples reconhecimento e domínio das letras do alfabeto. É assim que o termo letramento ganha espaço no cenário nacional, quando o conceito de alfabetização se torna insatisfatório, em uma busca de levar os indivíduos a um convívio efetivo com o texto, para informar que o simples manuseio ou habilidade leitora não era mais suficiente para o homem inserido nessa sociedade que faz uso da escrita das mais diversificadas maneiras, em um emaranhado, complexo e abrangente sistema de comunicação que exige uso constante e efetivo da linguagem escrita.

A própria noção de alfabetização tem sofrido evoluções desde meados do século passado, pautada em pesquisas acadêmicas, programas de governo e teorias sobre o tema. De acordo com Soares (2003, p. 10), a ampliação do conceito de alfabetização para um viés mais complexo é verificado nos censos demográficos, pois enquanto que em 1940 alfabetizado era aquele que sabia escrever o próprio nome, na década posterior, 1950, alfabetizado passa a ser aquele capaz de ler e escrever um bilhete simples. Essa simples constatação demonstra a evolução das exigências sociais para a inserção dos indivíduos em uma sociedade cada vez mais exigente quanto ao grau de habilidades, práticas e capacidade de manipulação de textos escritos.

Embora se saiba que a temática ainda se mantém controversa e que necessita de um maior esclarecimento teórico, o conceito de letramento proposto por Soares tem uma abrangência que lhe atribui perspectivas socioculturais bastante amplas, pois para ela, letramento seria “o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como

consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2006, p. 18). Nesse sentido, letramento pode ser tanto o aprendizado das técnicas da língua escrita, e aí a abordagem seria a do letramento como método didático voltado à alfabetização, como pode ser a busca de desenvolver no educando práticas sociais de leitura e de escrita, e nesse caso, o letramento seria uma proposta apta a ser trabalhada em todos os níveis escolares, desde a educação infantil ao ensino superior, com vistas a sair do âmbito escolar para ganhar proporções socioculturais.

Tfouni traz uma visão sociológica do termo letramento, o qual ganha uma abrangência significativa no meio social. Compreendendo o letramento como um processo que emerge das novas relações histórico-sociais, as quais exigem dos indivíduos mais do que o domínio do sistema alfabético e ortográfico, a professora afirma em seu livro *Letramento e alfabetização* que letramento é um processo maior do que a alfabetização, explicando que:

Em termos sociais mais amplos, o letramento é apontado como sendo produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente da agricultura. Ao mesmo tempo, dentro de uma visão dialética, torna-se uma causa de transformações históricas profundas, como o aparecimento da máquina a vapor, da imprensa, do telescópio e da sociedade industrial como um todo. (TFOUNI, 2010, p. 23)

Isso se dá porque “a vida social e as atividades profissionais tornaram-se cada vez mais centradas na e dependentes da língua escrita, revelando a insuficiência de apenas alfabetizar – no sentido tradicional – a criança ou o adulto” (SOARES, 2004, p. 97). Tal visão engloba o papel que tem a escola nos dias atuais de procurar inserir os seus indivíduos no meio social como agentes atuantes.

É incontestável a ideia de que a sociedade moderna tornou-se culturalmente orientada pela palavra escrita. Para que o sujeito possa atuar nessa cultura, ou melhor, na sociedade, faz-se necessário, mais do que a decodificação de letras do alfabeto, que o indivíduo faça uso da leitura e da escrita como modo de inserção e compreensão da realidade, pois para que este possa exercer seus direitos e deveres numa sociedade caracterizada pelo volume de material escrito acumulado e veiculado, ele tem que desenvolver capacidades como a de leitura, escrita e interpretação.

Enquanto indivíduos de uma sociedade grafocêntrica, ou melhor, de uma sociedade em que “tudo o que somos, fazemos e compartilhamos passa necessariamente pela escrita” (SOUZA; COSSON, 2011, p. 101), o domínio da leitura e da escrita, além do exercício de

práticas sociais que envolvem conhecimento e uso dessas técnicas, torna-se essencial para a nossa participação no meio social.

Mesmo que o referido tema ainda necessite de especificações conceituais, ele já apresenta uma evolução metodológica, pois vem tomando maior abrangência ao longo dos últimos anos. Inicialmente, letramento estava ligado ao processo de alfabetização, diferindo deste apenas porque enquanto aprender a ler e a escrever é uma tecnologia, o letramento seria o fato de se apropriar dessa tecnologia, ou seja, de o indivíduo torná-la própria. Ao longo dos anos, após debates em torno do tema, o letramento foi tomando maiores dimensões, com consequências sociais. Deixe-se claro que a referência aqui feita às consequências sociais não se relaciona ao ato “de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu *lugar* social, seu *modo de viver* na sociedade, sua inserção na cultura – na sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais” (SOARES, 2006, p. 37). Portanto, pode-se dizer que o termo letramento diz respeito ao estado em que vive o indivíduo que sabe ler e escrever e exerce as práticas sociais de leitura e escrita através dos artefatos linguísticos que circulam na sociedade em que vive.

O pensamento de Soares pode evidenciar essa evolução conceitual, pois letramento deixa de ser um termo somado ao de alfabetização e dele complementar, para designar a criação de hábitos e desenvolvimento de habilidades em relação à leitura e à escrita por toda a vida dos sujeitos que assumem a condição de serem letrados.

Portanto, letramento é um conceito que pode ou não ser aplicado aos indivíduos já alfabetizados, uma vez que não tem necessariamente uma correlação com este. Na verdade, ser alfabetizado não é condição *sine qua non* para que alguém seja considerado letrado, pois há indivíduos que conhecem o alfabeto, decodificam palavras, mas não vivenciam práticas de leitura nem de escrita, ou pior, não conseguem interpretar os gêneros textuais nem sabem fazer uso da leitura e da escrita (o que a Unesco cognominou de analfabetismo funcional).

Em sua ideologia, o letramento prevê a capacidade dos indivíduos vivenciarem a cultura escrita de forma plena, de modo a interpretarem os mais diversos gêneros discursivos e respondendo, dessa forma, às demandas da letrada sociedade moderna.

A teoria do letramento tenta suprir uma carência denunciada pelas últimas abordagens que entraram no cenário acadêmico da educação nacional, que evidenciam uma lacuna no aprendizado escolar, em especial relativa à manipulação do texto como uma prática crucial ao indivíduo na sociedade moderna. Esse fato se deu porque a cultura tem um papel central na relação do sujeito consigo próprio e com o outro, e especialmente a literatura, a qual “promove o questionamento da autoridade e dos arranjos sociais” (SCHOLZE, 2007, p. 119),

tem o potencial de desenvolver as formas de expressão dos indivíduos, as reflexões sobre si mesmo e suscitar uma aprendizagem significativa pela possibilidade de desenvoltura dos fluxos do conhecimento pelo desenvolvimento de formas espontâneas de linguagem.

Na sua relação direta e dialógica com o texto, o aluno vai aprimorando sua percepção e visão crítica de mundo, desenvolvendo um discurso a um só tempo mais elaborado e reflexivo. Isso porque as obras literárias, frutos de um atento trabalho estético, apresentam condições para que o leitor analise o mundo, os seres humanos e a si mesmo. De acordo com Iser, “[...] a interação do texto tanto com as normas sociais quanto com as históricas de seu ambiente, bem como com as expectativas de seus leitores potenciais, forma um campo de observação privilegiado.” (ISER, 1996, p. 41), ou melhor, a significação representativa suscitada pela obra de arte propicia uma interação riquíssima com os leitores, capaz de conduzi-los à interação dialógica.

A educação emancipadora, que dá ao jovem educando o poder de dirigir sua própria vida, é uma via extremamente importante de desenvolvimento de seres construtores do futuro, cômicos de seu estar-no-mundo. Por isso, a garantia de acesso dos indivíduos às obras literárias é uma ação didática importante para a cidadania dos educandos, uma vez que ela possibilita-lhes desenvolver a reflexão de ideias, com a consequente geração de atitudes críticas dentro da sociedade.

É na busca de promover a criação de um contexto afetivo com a leitura, respeitando e valorizando o aproveitamento pedagógico do caráter humanizador das obras literárias, que o letramento promove práticas reflexivas de liberdade, pois dá aos indivíduos uma condição superior no desenvolvimento reflexivo acerca de inumeráveis elementos constitutivos da subjetividade humana. Resistência à instrumentalização do saber, a literatura não se rende ao que é fácil ou à massificação das informações, projetando sempre uma nova perspectiva quanto ao que existe ou ao que pode existir em nosso meio.

3.3. Do letramento literário à formação do aluno reflexivo

O homem analisa o mundo de diversas formas, pelos mais complexos objetivos e em busca de sentidos além dos convencionais. Na literatura, ele encontra um veículo singular para o desenvolvimento dessas potencialidades interpretativas, pois como afirma Cosson, “É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas.” (COSSON, 2014b, p. 17).

É assim que, no ambiente escolar, uma das formas encontradas para auxiliar os alunos no desenvolvimento de competências crítica e argumentativa, além de incentivá-los ao hábito da leitura, é através do letramento literário, onde o professor de língua portuguesa pode se utilizar de gêneros literários tais como poemas, contos, crônicas, romances, fábulas etc. para iniciar o aluno no contato direto com formas escritas em sua língua materna.

A escolarização da literatura é, pois, de fundamental importância na formação dos indivíduos, pois além de ser uma maneira de levar o educando a usufruir de uma parcela da produção material e cultural historicamente acumulada pela humanidade, também é um modo de propiciar atividades de compreensão e manipulação da linguagem (oral e escrita), ou seja, de proporcionar o desenvolvimento da consciência sobre o processo interlocutivo nos alunos, assegurando, com isso, práticas sociais da linguagem.

A apropriação do código linguístico escrito sempre foi visto como uma forma de comunicação privilegiada. Como assegura Martins,

Saber ler e escrever, já entre gregos e romanos, significava possuir as bases de uma educação adequada para a vida, educação essa que visava não só ao desenvolvimento das capacidades intelectuais e espirituais, como das aptidões físicas, possibilitando ao cidadão integrar-se efetivamente à sociedade [...] (MARTINS, 2003, p. 22)

Partindo do pressuposto do incontestável benefício pedagógico da literatura em sala de aula, Cosson destaca a importância do letramento literário no ambiente escolar como um instrumento humanizador, afirmando que:

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

De acordo com o teórico, é indiscutível a questão sobre a viabilidade do ensino de literatura na escola, pois ela corresponde a um bem cultural muito importante, funcionando sobremaneira como instrumento formativo para os indivíduos. O que deve ser debatido são as formas de se levar o conhecimento apresentado por meio da literatura, para que o estudo das obras artísticas não venha a se tornar mera simulação, que distorce o potencial estético-literário das obras e tira dos educandos a possibilidade de absorver o efetivo capital cultural ali existente.

A literatura precisa ser trabalhada em sala de aula, portanto, na perspectiva da sua apropriação enquanto linguagem, a partir do seu potencial como instrumento de conhecimento e do diálogo, ou seja, na perspectiva do letramento. Isso porque a proposta não é a de simplesmente levar a informação sobre a existência de determinada obra ao aluno, e sim, a de instigá-lo a adquirir familiaridade com a cultura letrada; de proporcionar a convivência com uma parcela importante dos bens culturais produzidos pela humanidade; de auxiliá-lo no processo de compreensão crítica e argumentativa dos enunciados estéticos. Mais do que a leitura de obras literárias, o letramento literário é a aquisição de uma vivência com práticas de leitura, para que se saiba interpretar os mais diversos gêneros textuais, utilizando-se da linguagem escrita com autonomia.

Muito embora o letramento possa ser desenvolvido em inúmeras esferas que abordem a construção de sentidos, justamente pela diversificação que as práticas de leitura e de escrita podem tomar no meio social, o letramento literário trata-se de uma abordagem *sui generis*, pois envolve o contato dos indivíduos com uma linguagem mais elaborada, artística, fruto de um trabalho estético. Conforme estipula Cosson, “o letramento literário é diferente dos outros tipos de letramento porque a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem” (SOUZA; COSSON, 2011, p. 102), que é o da utilização vocabular como arte, como forma de expressão mais elaborada do que a linguagem coloquial, como recurso de interlocução que espera uma compreensão ativa do interlocutor.

Mais do que o desenvolvimento da habilidade de ler textos artísticos, o letramento literário se propõe a inserir o leitor no universo da literatura, com todas as suas idiossincrasias; a fazer com que os gêneros literários façam sentido para seus leitores; e a fazer o leitor pensar na palavra enquanto elemento de significado.

O letramento, enquanto atividade significativa em sala de aula, pode ocorrer de modo didático, permitindo um resultado satisfatório para os alunos pela sistematização e incorporação no cotidiano escolar. Essa abordagem educativa pode se dar por meio de um planejamento organizado, que respeite tanto os limites quanto a criatividade dos alunos, proporcionando atividades que possam levar o educando a sair do conhecimento que ele traz e atingir um maior desenvolvimento cognitivo pela mediação a ele proporcionada.

Essa sistematização da abordagem do material literário na escola também é uma forma organizada de se contribuir para que haja objetivos claros a serem atingidos, por meio de uma metodologia adequada à tarefa proposta de apropriação do texto literário enquanto manifestação social e cultural. Como já falado, o letramento literário não se trata apenas da leitura desinteressada e casual de gêneros literários no meio educativo; na verdade, “a mera

prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar” (SOUZA; COSSON, 2011, p. 102), ou melhor, sozinha ela não leva o leitor ao desenvolvimento de suas potencialidades crítica e participativa. Para que isso ocorra, é preciso organizar o conteúdo a ser ministrado, associá-lo a atividades paralelas à leitura do material selecionado (no livro didático ou pelo professor) que complementem o desenvolvimento das potencialidades reflexivas do aluno, além de ensiná-lo o significado das estratégias das práticas de leitura abordadas.

O trabalho com o letramento, portanto, procura evitar o que vem acontecendo em grande parte dos estabelecimentos educativos brasileiros: a simples pedagogização da literatura, que compartimentaliza os saberes e torna o processo de conhecimento das obras literárias uma ação mecânica e monológica. Muitos teóricos apresentam essa preocupação em relação à maneira como a literatura é trabalhada no ambiente escolar, porque “raramente a escola se preocupa com a formação do leitor. Seu objetivo principal consiste principalmente na assimilação, pelo aluno, da tradição literária, patrimônio que ele recebe pronto e cujas qualidades e importância precisam aceitar e repetir” (ZILBERMAN, 1989, p. 49), sem diálogo, sem questionamentos e sem despertar nos aprendizes o gosto pela leitura.

Com a aplicação da proposta do letramento literário em sala de aula, o aluno poderá ser motivado a entender o texto como um instrumento plurissignificativo, dinâmico e aberto ao diálogo, evitando assim a atitude puramente metodológica que muitas vezes ocorre nos livros didáticos e se reproduz nas aulas convencionais, onde se busca apresentar autores e obras de forma prática ao educando, por meio de textos “curtos, contemporâneos e ‘divertidos’” (COSSON, 2014b, p. 21), fazendo com que a leitura e a compreensão textual sejam facilitadas e, conseqüentemente, dificultando uma análise mais profunda da obra, além da utilização do gênero literário como simples pretexto para se ensinar a ler e escrever, ou para se ensinar regras gramaticais – fato que acaba por descaracterizar o texto literário e levá-lo à perda do seu caráter humanizante.

Para que as habilidades de leitura e interpretação possam ocorrer a partir da mediação do leitor com textos literários, é importante que haja o acompanhamento docente nesse tipo de atividade, uma vez que a leitura linear não basta para a formação de um leitor proficiente; precisa-se estimular a sensibilidade estética desse aluno leitor, assomada à compreensão dos significados contidos nas palavras. É por isso que a participação do professor se faz imprescindível no desenvolvimento das potencialidades do educando.

Todo esse trabalho deve ter como meta o desenvolvimento de habilidades leitoras e reflexivas no aluno, habilidades essas que podem ser proporcionadas pelo letramento literário,

que enquanto atividade significativa, apresenta o potencial de contribuir com a construção literária de sentidos, ou seja, é uma prática que procura levar o leitor ao entendimento das informações veladas em textos literários.

A proposta aqui apresentada não segue uma crença pueril de que a abordagem de textos literários em sala de aula, por si só, seria suficiente para a formação reflexiva do aluno. Como afirma Geraldini acerca do ensino da língua materna,

[...] iluminar nossa compreensão do ensino de língua portuguesa e construir, a partir daí, alternativas possíveis de ação na escola que temos (sem esquecer a escola que queremos), tomando como foco a própria linguagem e pensando que desta forma afastamos todos os riscos, é uma ilusão. (GERALDINI, 1993, p. 03-4)

Na verdade, o pensamento aqui explanado segue o entendimento de que, quando se proporciona uma discussão sobre a linguagem junto aos educandos, abre-se a possibilidade de levá-los à compreensão acerca da significação dos vocábulos, do jogo discursivo e da construção de sentidos no processo interlocutivo, e “é crucial dar à linguagem o relevo que de fato tem” (Ibidem, p. 05), especialmente no contexto escolar, onde se precisa enfrentar o reconhecimento

[...] de que a questão da linguagem é fundamental no desenvolvimento de todo e qualquer homem; de que ela é condição *sine qua non* na apreensão de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir; de que ela é ainda a mais usual forma de encontros, desencontros e confrontos de posições [...] (Ibidem, p. 04-5).

É desse modo que o ensino de literatura, numa perspectiva de letramento, apresenta a possibilidade de formar o aluno capaz de ler e entender o que está escrito nos mais diversos tipos de textos, incluindo aí os literários, para que este possa emitir um juízo de valor sobre a temática abordada nas obras literárias, para que ele seja capaz de assumir o risco de refletir sobre o que está escrito, tornando-se responsável pelo julgamento que fará do gênero em apreço. De um modo geral, poderia se dizer que o letramento literário abre caminho para a formação do aluno que, mediante o contato efetivo com os mais diversos gêneros discursivos (incluindo aí também os gêneros literários), desenvolva as funções sociais da leitura, como a fruição e a experiência estética da palavra.

Mas é sabido que não é fácil a realização desse tipo de atividade, pois fora do ambiente escolar, o contato dos indivíduos com obras artístico-literárias é bastante reduzido (quando não é praticamente nulo). E o intuito do letramento literário é mais do que uma metodologia de trabalho com os gêneros literários em sala de aula; é, na verdade, a busca de

transformar o educando em um ser que possa levar essa experiência de apreciação artística para suas práticas sociais, ultrapassando os muros da escola.

O problema, contudo, é mais sério do que parece, pois ele não está apenas no meio social; dentro da própria escola ainda há uma grande deficiência no trabalho com os gêneros literários. Mesmo havendo documentos oficiais que normatizam a abordagem da literatura no ambiente escolar, idealizados por teóricos e profissionais da educação que evidenciaram a notória necessidade da formação cultural dos indivíduos, infelizmente essa prática ainda anda longe de se efetivar, pois o que se vê em sala de aula são raríssimas práticas escolares de leitura, e quando estas ocorrem, o uso dos gêneros literários dá-se, em sua maioria, como um mero pretexto para o ensino de aspectos puramente gramaticais da língua, atividades estas que não contribuem muito para o aprimoramento das habilidades crítica e argumentativa dos indivíduos, pois “o falar depende não só de um saber prévio de recursos expressivos disponíveis, mas de operações de construção de sentidos destas expressões no próprio momento da interlocução” (GERALDI, 1993, p. 09).

O problema é que, no ambiente escolar, é comum se desconsiderar o papel da educação enquanto promotora da autonomia dos educandos, e permanecer na velha reprodução mecânica dos conteúdos, chamada por Paulo Freire de “educação bancária” (FREIRE, 2011), o que promove a segregação daqueles que não falam ou não escrevem de acordo com a norma culta da língua, que acabam sendo taxados de ignorantes e incultos. Como assevera Barbosa, as formas de escolarização ocorridas nas instituições educacionais tolhem a produção do discurso autônomo do aluno; “Através da institucionalização tudo passa pela sujeição contínua, desde a reflexão até os gestos e comportamentos, inclusive em relação à leitura” (BARBOSA, 2010, p. 55). É assim que o aluno perde sua autonomia e não assume o contato com a literatura como uma prática dialógica.

Inúmeros são os que denunciam esse tipo de educação excludente e que tolhe a criatividade discente, até mesmo porque a vida de cada educando é muito maior do que os conteúdos estáticos veiculados pela educação tradicional. Como observa Lima,

Se os aprendizes da modalidade escrita padrão ainda não conseguem dizer o que têm para dizer na língua que a escola quer ensiná-los a usar, não significa que não sejam capazes de aprendê-la, que não tenham o que dizer ou que não tenham uma língua eficaz para dizerem suas vidas. (LIMA, 2012, p. 22).

Ao privilegiar os aspectos formais e a gramática normativa, relegando a um segundo plano toda a potencialidade de trabalho com textos, tanto em sua análise quanto em sua

produção, a escola se transforma em um ambiente opressor, que reproduz tão somente a visão de uma elite que dita as normas a serem seguidas pela sociedade como um todo.

Desde as últimas décadas, os documentos oficiais vêm tentando romper com o ensino tradicional, geralmente centrado na transmissão de conhecimentos e na passividade do aluno. Os PCN, por exemplo, sugerem que o ensino da língua materna seja realizado não a partir das normatizações gramaticais, e sim de modo a proporcionar o uso efetivo e reflexivo da linguagem, como fica evidente na seguinte citação:

O desenvolvimento da competência linguística do aluno no Ensino Médio, dentro dessa perspectiva, não está pautado na exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma padrão, mas, principalmente, no saber utilizar a língua, em situações subjetivas e/ou objetivas que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores – a competência comunicativa vista pelo prisma da referência do valor social e simbólico da atividade linguística e dos inúmeros discursos concorrentes. (BRASIL, 2000, p. 11)

Não quero com isso propor uma aceitação escolar de formas escritas que destoe da norma, mas sim que os educadores possam refletir sobre a eficiência ou não das atividades escolares pautadas simplesmente nos conceitos gramaticais, sem maiores desdobramentos na produção escrita e na compreensão textual.

Isso porque, em uma educação democrática e formadora das subjetividades dos educandos, deve haver o respeito em prol da liberdade e da autonomia dos indivíduos. É assim que “ao leitor deveria ser garantido o direito de, na leitura, mesmo de um texto didático, libertar-se das amarras, de tornar palpáveis e nítidas as imagens que recolher e, assim, relacioná-las à sua própria história” (BARBOSA, 2009, p. 81), dado que somente assim ele, educando, teria de fato uma educação voltada à formação, respeitadora de seu conhecimento de mundo e promotora de sua criticidade.

É assim que a escola, mesmo trabalhando com os textos literários que são apresentados nos livros didáticos, acaba por excluir o educando do processo de letramento literário, pois não encontra formas de inserir o aluno nesse tipo de prática; e essa exclusão pode acarretar sérios problemas aos discentes, que deixam de ter um acesso efetivo a uma parcela do patrimônio cultural da humanidade, de ter maior contato com elementos constitutivos da língua e de desenvolver seu potencial crítico e argumentativo a partir do contato didático com esse material.

Desse modo, a proposta do letramento em sala de aula mostra de fato sua eficácia, uma vez que promove uma aprendizagem que perpassa as atividades cotidianas com as normas gramaticais, solicitando do aluno o seu ponto de vista sobre os mais diversos assuntos

abordados nos textos analisados, saindo assim do âmbito restritamente morfológico e sintático para desembocar no semântico, inserindo-se na análise do discurso e proporcionando um exame das categorias dialógicas regidas pela argumentação do próprio aluno, que passa a ter vez e voz nesse tipo de atividade.

Sobre a escolarização da literatura, Machado afirma:

O que pretendemos é que essa escolarização permita o acesso a esse saber no ambiente escolar, bem como estimule a apropriação de diferentes pontos de vista, de formação do educando como um leitor dentro de uma comunidade de leitores, que saiba se expressar, que saiba fazer a crítica do que lê, que dialogue com o autor dos textos lidos. (MACHADO, 2011, p. 27)

A exclusão literária a que os educandos são relegados, dada pela limitação que a literatura geralmente sofre no cotidiano escolar, distancia os alunos do efetivo acesso ao capital cultural. Pode-se considerá-la um crime perfeito em nossa sociedade, pois ao invés de se investigar as causas da falta de um hábito leitor na população, é comum encontrar o erro no próprio indivíduo, que teria em tese inúmeras formas de ter acesso a acervo bibliográfico, como se o simples fato de ter contato com esse material fosse suficiente para transformar a vida dos indivíduos. Além disso, aqueles que reproduzem tal discurso, na grande maioria dos casos, não investigam os motivos que levam comumente os sujeitos a tomarem a literatura como objeto sacralizado, inacessível, distante do seu contexto sociocultural, ou mesmo o seu oposto, como objeto sem valor, por não ter uma utilidade prática.

Pesquisas de Amarilha (1997) apontam para a problemática do gosto pela leitura; de acordo com o referido pensamento, a promoção da leitura não deve se basear apenas no acesso a material escrito, pois o livro pode cair nas mãos de quem não gosta de ler, de quem não sente prazer nessa ação. Há que incentivar o discente a sentir prazer na fruição literária, na leitura descompromissada, para que a partir daí ele se torne um leitor autônomo.

Infelizmente, a institucionalização da literatura na escola traz à relação entre leitor e texto um caráter de artificialidade, uma vez que esta passa a ser veiculada a partir de uma organização didático-pedagógica, obedecendo a determinados componentes curriculares e acontecendo, via de regra, diretamente pelo livro didático (o que já demonstra aí o seu intuito precipuamente pedagógico). Não obstante tal característica, que geralmente também traz consigo uma condição estática ao processo de leitura, a escola, enquanto ambiente conveniente para se criar uma atmosfera que propicie hábitos leitores nos educandos, pode explorar o processo de leitura literária como alternativa para o letramento dos educandos,

contribuindo para a construção de uma relação destes com a leitura; relação esta que perpassa os muros da escola e ocorra também no meio social.

O trabalho com textos literários na escola ainda demanda maiores reflexões, para que se possam melhorar as condições de sua realização. É importante que haja uma sistematização de recursos e estratégias para mediação da leitura de obras literárias em sala de aula, a fim de que os educandos possam se beneficiar de metodologias adequadas e voltadas para a formação de leitores competentes. E o professor, como agente do saber em sala de aula, tem o poder de possibilitar o tratamento criativo e inteligente dos gêneros literários, de modo que a literatura tenha o potencial de formar leitores com papel ativo na relação comunicativa, para que o aluno possa desenvolver uma interpretação crítica e argumentativa a partir daquilo que lê.

Mesmo sabendo que as finalidades da leitura podem ser as mais diversas (informação, reflexão ou simples deleite), as discussões aqui abordadas acerca do letramento literário têm como principal desafio a formação de leitores competentes, numa busca de levar o educando a tornar cotidiana essa prática escolar que procura dar uma ressignificação às práticas literárias, levantando-se a discussão sobre a função social da literatura.

A relevância dada aqui ao trabalho com os gêneros literários em sala de aula vem, pois, de uma preocupação global de teóricos e professores para com o desenvolvimento das habilidades interlocutiva e reflexiva dos indivíduos. Para eles, tais habilidades podem ser desenvolvidas nos indivíduos em ambiente escolar precipuamente pelo ensino de língua materna, através de uma educação pautada no saber linguístico em prol da comunicação social, a partir do entendimento da língua como elemento construtor de significados. Isso porque a questão maior a ser levantada é sobre a comunicação, “aqui entendida como um processo de construção de significados em que o sujeito interage socialmente, usando a língua como instrumento que o define como pessoa entre pessoas” (BRASIL, 2000, p. 17).

É assim que, no ensino baseado no letramento literário, o foco não é somente a aquisição de habilidades de ler gêneros literários, mas o aprendizado da compreensão e da ressignificação desses textos, por meio da motivação de quem ensina e de quem aprende. Desse modo, para que a literatura faça parte do currículo escolar como forma de desenvolver no educando o seu lado formativo e comunicativo, ela deve passar pelo processo de “escolarização”, mas não de forma descaracterizada, onde seria negada sua função social, e sim se respeitando toda a sua potencialidade de gênero discursivo e de trabalho estético-literário.

O letramento literário, na verdade, é uma estratégia metodológica no direcionamento, fortalecimento e ampliação da educação literária oferecida aos alunos a fim de torná-los leitores proficientes, dentro e fora do contexto escolar; noutras palavras, é o uso social da literatura (SILVA; SILVEIRA, 2013, p. 93-4). Por refletir sobre os textos, momento em que o leitor vai tomando consciência dos procedimentos em uso no discurso, o sujeito educando vai se tornando um leitor reflexivo, ou seja, um indivíduo que passa a analisar criteriosamente os recursos da língua e os usos de tais recursos expressivos não apenas no gênero em questão, mas nos mais variados discursos.

E a escola tem papel essencial nesse processo de construção do sujeito reflexivo, capaz de interagir socialmente e de se tornar um ser autônomo no meio social, talvez sendo ela a principal responsável pela formação de alunos enquanto leitores críticos e de cidadãos atuantes (COSSON, 2009, p. 65). É por isso que o letramento literário se faz importante em sala de aula, pois ele é um dos possíveis procedimentos para se desenvolver no educando habilidades críticas e reflexivas acerca da produção da linguagem, ajudando-o dessa forma a compreender o mundo e a se tornar um ser atuante no meio social.

No intuito de entender como pode se dar o letramento literário na prática escolar, analiso no próximo capítulo como os documentos oficiais tratam do ensino de literatura, com ênfase nos textos poéticos, buscando discutir como o gênero poético é abordado no livro didático *Novas palavras* (AMARAL, 2013), procurando realizar considerações sobre o sentido do ensino da poesia no ensino médio.

CAPÍTULO IV

ENTRE AS ORIENTAÇÕES NACIONAIS E A PRÁTICA

Nesse capítulo será feita uma apreciação sobre as orientações políticas que normatizam a educação nacional, com averiguação se elas de fato conseguem se efetivar na sala de aula do ensino médio da escola pública (particularmente, no 1º ano “A” do ensino médio da escola MIUS), a partir de análise do material didático da disciplina de língua portuguesa destinado aos sujeitos da pesquisa em apreço por meio do PNLD.

Entendendo que as orientações recebidas pela educação básica por meio de leis, pareceres, decretos e demais documentos objetivam promover a isonomia no processo de ensino-aprendizagem no país, discutirei tanto se está sendo garantido aos educandos supramencionados o direito a conteúdos curriculares considerados necessários ao desenvolvimento humano, quanto se as abordagens metodológicas propostas promovem efetivamente uma aprendizagem adequada, respeitando o que preconizam os referenciais teóricos que balizam a educação no país.

Tal abordagem faz-se necessária porque, no processo de ensino-aprendizagem, entram em cena não apenas a garantia de conteúdo curricular aos indivíduos, mas também recursos metodológicos que proporcionem um desenvolvimento holístico do ser humano no século atual. Isso tudo para que, no principal espaço para a disseminação do saber, a escola, o educando possa aprender a conhecer, a fazer, a conviver com os outros e a ser (LDB 9.394/96), conforme preconizam os referenciais da educação brasileira.

Como forma de compreensão sobre a possibilidade de realização ou não do que foi dito pelas orientações nacionais para o ensino médio, dentro da disciplina de língua portuguesa, será feita uma análise de como o gênero poético é trabalhado, no 1º ano, pela nova edição do livro didático *Novas palavras* (2013), dos autores Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio, para compreensão se o conteúdo do livro auxilia a formação de leitores.

4.1. O que dizem os documentos oficiais

Assim como a sociedade se modifica e se transforma ao longo do tempo, também a escola, como espaço dedicado ao desenvolvimento do ser humano, procura se adequar às exigências sociais que vão surgindo. É desse modo que o ambiente escolar passa a ser

influenciado por novas propostas teóricas que são elaboradas, as quais costumam pregar a melhoria e a inovação do sistema educativo, de modo a garantir um desenvolvimento mais abrangente dos indivíduos, para que eles possam ser protagonistas de suas vidas, enfrentando as mudanças sócio-político-econômicas apresentadas pelo mundo e nele interagindo ativamente.

A educação nacional segue, em suas bases teóricas, a tendência mundial de se colaborar com a emancipação dos indivíduos e prepará-los para o desenvolvimento integral, tornando-lhes sujeitos conhecedores, conscientes e capazes de conviver em sociedade. De acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a educação do século XXI deve ter como parâmetro o paradigma do desenvolvimento humano, ou seja, ela deve procurar sempre ampliar as escolhas dos indivíduos, de modo a permitir-lhes escolher o que lhes parece ser melhor. Nessa concepção, ele orienta os governos a adotarem políticas educativas de melhoramento estratégico, para instrumentalizar os indivíduos para que estes se tornem atores de seu próprio desenvolvimento.

No ano de 1996, uma comissão de especialistas (Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI) organizou um relatório para a UNESCO, no qual eram enumeradas quatro aprendizagens necessárias para todos os indivíduos, servindo-lhes como os pilares do conhecimento, contemplando-se diversas dimensões do ser humano. Para os integrantes da comissão, a simples aquisição de conhecimento não é mais suficiente para os cidadãos do século XXI, que necessitam ter o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento, bem como de ter experiências que possam ser concretizadas ao longo da vida. De acordo com esse relatório,

[...] a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo, para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. (DELORS, 2012, p. 89-90).

Foi bebendo na fonte da nova proposta mundial para a educação do século XXI, lançada no ano de 1996, que o governo brasileiro publicou, naquele mesmo ano, a nova LDB, a Lei nº 9.394/96, definindo objetivos abrangentes para a educação, os quais contemplam: a formação para a continuidade dos estudos, o desenvolvimento da cidadania e do pensamento crítico e a preparação técnica para o trabalho (art. 35). Nessa resolução, vê-se claramente a

influência da proposta dos quatro pilares da educação, defendida pela Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI como necessária à formação cidadã.

A partir daí, vários outros documentos foram criados – PCN (2000), DCNEM (1998), OCEM (2006), Orientações Educacionais Complementares aos PCN (2002), pareceres, resoluções, entre outros –, todos influenciados pelos documentos internacionais, com o objetivo de orientar as escolas na organização e no desenvolvimento de suas propostas pedagógicas em face da demanda mundial por “pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, mais solidárias, que acolham e respeitem as diferenças, pratiquem a solidariedade e superem a segmentação social” (BRASIL, 1998, p. 18).

Ressalte-se aqui que a maioria desses documentos oficiais não representa uma imposição legal; trata-se, na verdade, de parâmetros, ou seja, subsídios à elaboração de uma proposta pedagógica condizente com o que a UNESCO identificou como necessário para a formação dos indivíduos deste século, os quais têm mais acesso a tecnologia e informação, estão inseridos em uma economia global, necessitam tomar decisões importantes em virtude da maior possibilidade de escolhas, entre outros fatores que requerem dos indivíduos a compreensão dos processos que permeiam as relações sociais, o desenvolvimento mental para lidar com os mais diversificados cenários e competência para a busca de soluções e tomada de decisões no meio em que estão inseridos.

Essa nova ideologia para a formação humana é sentida em todos os documentos que passam a surgir por meio das políticas educacionais, como fica evidente na apresentação dos PCNEM:

Partindo de princípios definidos na LDB, o Ministério da Educação, num trabalho conjunto com educadores de todo o País, chegou a um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta. Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender. (BRASIL, 2000, p. 04).

A reforma curricular do Ensino Médio, dividindo o ensino em três grandes áreas (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias), afirmava que o propósito dessa convergência das disciplinas em áreas do saber era o de desenvolver uma educação mais flexível, que superasse o caráter estanque das matérias. Tal organização “tem como base a reunião daqueles conhecimentos que compartilham objetos de estudo e, portanto, mais

facilmente se comunicam, criando condições para que a prática escolar se desenvolva numa perspectiva de interdisciplinaridade” (BRASIL, 2000, 38-39).

Os documentos oficiais são unânicos em atestar a necessidade moderna de aprendizagem da língua materna para a formação do indivíduo em prol da cidadania. Não é difícil encontrar trechos que abordem a referida indispensabilidade, como evidencia o artigo 36 da LDB, onde se atesta que, além da educação tecnológica básica, o currículo do Ensino Médio deverá destacar: “a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania”.

Depreende-se, pois, do artigo acima citado, que a lei que rege a educação nacional dá grande relevância ao aprendizado da língua materna como forma de garantir, aos cidadãos, a oportunidade de fazer parte da sociedade de forma ativa, utilizando-se para este fim da linguagem como instrumento primordial da interação com os demais indivíduos.

De fato, o ensino de língua materna deve ter um lugar privilegiado no ambiente escolar, já que a linguagem precisa dar conta

[...] das demandas da vida, da cidadania e do trabalho numa sociedade globalizada e de alta circulação de comunicação e informação, sem perda da ética plural e democrática, por meio do fortalecimento das identidades e da tolerância às diferenças. Para tal, são requeridas uma visão situada de língua em uso, linguagem e texto e práticas didáticas plurais e multimodais, que as diferentes teorias de texto e de gêneros favorecem e possibilitam. (ROJO, 2009, p. 90).

Mas essa não foi a primeira vez em que a preocupação com a linguagem foi alvo de políticas públicas. A lei anterior da educação nacional, de nº 5.692, publicada no ano de 1971, também havia dado destaque à necessidade de uma maior abordagem da língua materna em sala de aula. Propondo reformulações no ensino da disciplina de Língua Portuguesa, a nova lei propôs a sua partição, para que, ao lado do aprendizado da gramática normativa, também se pudesse ter uma experiência com formas de escrita consagradas. Conforme relato de Ramos,

Em 1971, é implantada uma reforma na educação através da Lei 5.692/71, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional até 1996, criando, por exemplo, a disciplina de Comunicação e Expressão. Nesse contexto, a leitura é valorizada como instrumento de comunicação, e a leitura literária ganha destaque, impulsionando a produção de obras de literatura infantil e juvenil. (RAMOS, 2013, p. 12)

Nesse contexto, a ênfase dada ao estudo da língua materna em ambiente escolar é de suma importância como forma de garantir ao educando o desenvolvimento de suas

potencialidades comunicativas, pelo uso adequado dos signos linguísticos. Para as OCEM, “Isso implica tanto a ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem” (BRASIL, 2006, p. 18), o que pressupõe sua compreensão como instrumento de comunicação, e não como um mero componente curricular a ser incorporado passivamente pelos alunos.

Os documentos norteadores da educação nacional têm, pois, a intenção de orientar os docentes a desenvolver metodologias mais significativas para a potencialização do ensino. Documentos como os PCN sugerem que a língua materna seja analisada como instrumento gerador de significação, que o seu ensino no ensino médio não seja pautado “na exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma padrão, mas, principalmente, no saber utilizar a língua, em situações subjetivas e/ou objetivas que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores” (BRASIL, 2000, p. 11).

Nos documentos oficiais, também podem ser encontradas opiniões sobre os conteúdos curriculares, como ocorre com a justificativa da abordagem dos gêneros literários no ensino de língua materna. As OCEM relatam que as obras literárias, tendo sido utilizadas desde a antiguidade como um sinal distintivo de cultura, faz-se necessária hoje como parte do aprimoramento do educando como ser humano, devendo ser garantida a todos, por fazer parte dos bens culturais da humanidade.

De acordo com o documento,

Nesse mundo dominado pela mercadoria, colocam-se as artes [...] como meio de educação da sensibilidade; como meio de atingir um conhecimento tão importante quanto o científico – embora se faça por outros caminhos; como meio de pôr em questão (fazendo-se crítica, pois) o que parece ser ocorrência/decorrência natural; como meio de transcender o simplesmente dado, mediante o gozo da liberdade que só a fruição estética permite; como meio de acesso a um conhecimento que objetivamente não se pode mensurar; como meio, sobretudo, de humanização do homem coisificado: esses são alguns dos papéis reservados às artes, de cuja apropriação todos têm direito (BRASIL, 2006, p. 52-53).

Tomando a literatura, em seu *stricto sensu*, como a arte da palavra, que se constitui por meio de símbolos linguísticos, vê-se que ela é indispensável para a formação do indivíduo. Muito embora o seu uso no passado pudesse ter se dado como forma de distinção social, e por isso mesmo como instrumento de poder entre classes sociais, a sua aprendizagem hoje deve ser encarada não mais como forma de manipulação ou subjugo de outrem, mas como apropriação de bens culturais, como oportunidade de contato com um trabalho estético, mais

bem elaborado que a linguagem cotidiana. Como diria o crítico literário Compagnon, “A literatura é um exercício de pensamento; a leitura, uma experimentação dos possíveis” (COMPAGNON, 2009, p. 52), ou seja, ela é capaz de dar aos indivíduos ferramentas para leva-los à autonomia de consciência e ao pensar crítico.

É dessa forma que os documentos oficiais, ao estabelecerem finalidades para o ensino de língua materna, valorizam a função social da leitura, com atenção especial à leitura literária, como meio de favorecer a formação de sujeitos capazes de ler criticamente e de emitir juízos de valor acerca do discurso estético com que travam contato, uma vez que “a obra, assim como a réplica do diálogo, visa a resposta do outro [...], uma compreensão responsiva ativa” (BAKHTIN, 2003, p. 299).

A busca pela autonomia dos indivíduos, para que estes sejam capazes de interagir no meio social, é um dos fatores que colaboram com a importância dada pelos documentos oficiais ao estudo da linguagem em sala de aula (na qual se insere o estudo da literatura). Como se evidencia nos PCN, “O objetivo de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem” (BRASIL, 2000, p. 22). E a literatura serve bem a esse propósito porque ela, enquanto instrumento feito de linguagem, funciona como um exercício de reflexão e aguça nossa capacidade de perceber a complexidade do mundo (CANDIDO, 2004, p. 22).

Ao proporem uma nova organização do ensino básico, os documentos oficiais evidenciam que de nada adianta ao aluno saber ler e escrever, se ele não domina as práticas sociais de leitura e escrita. Considerando a linguagem “como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade” (BRASIL, 2000, p. 125), bem como objetivando um trabalho sistemático e organizado com a linguagem, os PCN destacam a linguagem como objeto de reflexão e análise no ambiente escolar, de modo a levar o educando a relacionar textos com seus contextos por meio da abordagem linguística. De acordo com o documento, “O estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem, incluindo-se aí o texto literário” (BRASIL, 2000, p. 129).

O acesso a níveis elevados de criação artística é garantido aos educandos pela LDB. Desse modo, o estudo dos textos literários não deve ser simplesmente um pretexto para se trabalhar com o texto e abordar outros assuntos, como questões gramaticais. A utilização de

obras literárias no currículo escolar visa à reflexão sobre a criação estética, os diferentes tipos de linguagem e os sentidos socialmente construídos pelos indivíduos.

Auxiliar o aluno para que este entenda as especificidades de cada texto, relacionando-os para se chegar a uma compreensão da linguagem e dos recursos expressivos utilizados, é leva-lo ao letramento literário, cujo objetivo é a decifração e respectiva materialização da interpretação do texto, ou melhor, o desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção de textos orais e/ou escritos, que ocorre, nesse caso, a partir do contato do leitor com os textos literários.

A escola pode contribuir significativamente com o processo de letramento dos indivíduos, com vistas a uma prática educativa em favor da autonomia do ser dos educandos. É, portanto, na busca de dar sentido às práticas orais e escritas de uso da língua, que os documentos oficiais sugerem uma abordagem da literatura por meio de novos contornos nos dias atuais, com valorização do exercício de liberdade e exploração da condição limítrofe do uso da palavra apresentada de forma artística.

4.2. Língua portuguesa, literatura e práticas de leitura no livro didático

Sendo a língua materna o principal instrumento de comunicação utilizado pelo ser humano para relacionar-se com os demais sujeitos de sua comunidade verbal e consigo próprio, é inegável que o seu efetivo domínio faz-se necessário entre os indivíduos, uma vez que tal competência é preponderante no estabelecimento das relações sociais, no acesso ao saber e, conseqüentemente, no exercício da cidadania.

É assim que, em nível nacional, a língua portuguesa é disciplina obrigatória em toda a educação básica, para que a aprendizagem feita na escola possa garantir ao educando a habilidade de fazer uso do código linguístico em diversas situações de comunicação; para que o educando se torne apto a interagir de acordo com seu desejo ou necessidade.

Possuindo lugar de destaque na formação escolar, é essencial que a língua portuguesa seja trabalhada não apenas como disciplina (de forma estanque e separada das demais áreas do saber), mas que atividades que promovam o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso da linguagem também estejam presentes de modo interdisciplinar nas inúmeras atividades escolares, como sugerem as OCEM:

Sabemos que a escola tem a função de promover condições para que os alunos reflitam sobre os conhecimentos construídos ao longo de seu processo de socialização e possam agir sobre (e com) eles, transformando-os, continuamente, nas

ações, conforme as demandas trazidas pelos espaços sociais em que atuam. Assim, se considerarmos que o papel da disciplina Língua Portuguesa é o de possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação, abordagens interdisciplinares na prática da sala de aula são essenciais (BRASIL, 2006, p. 27).

O esforço das políticas educacionais em destacar o papel da língua materna como saber essencial aos indivíduos deu-se numa tentativa de proporcionar uma metodologia de ensino mais aberta do que vinha sendo feito até então, dando à língua portuguesa o papel de principal via de acesso ao conhecimento e de interação social.

Apesar da proposta da LDB anterior, a nº 5.692/71, que dividira a disciplina de língua portuguesa no intuito de enfatizar sua importância e incentivar a leitura, os problemas em relação à metodologia de ensino não foram ao todo sanados. E o pior é que surgiram outros inconvenientes, pois o que aconteceu, de fato, foi que tal divisão só acentuou o caráter fragmentário da disciplina. As aulas de língua portuguesa passaram a ocorrer de modo assaz desconexo, pois era como se houvesse três disciplinas diversas dentro de uma só, cada parte independente da outra, como atestam os PCNEM:

A disciplina na LDB nº 5.692/71 vinha dicotomizada em Língua e Literatura (com ênfase na literatura brasileira). A divisão repercutiu na organização curricular: a separação entre gramática, estudos literários e redação. Os livros didáticos, em geral, e mesmo os vestibulares, reproduziram o modelo de divisão. Muitas escolas mantêm professores especialistas para cada tema e há até mesmo aulas específicas como se leitura/literatura, estudos gramaticais e produção de texto não tivessem relação entre si. (BRASIL, 2000, p. 16).

Tentando sanar esse problema, as políticas educacionais adotadas nas últimas décadas, seguindo uma ideologia mundial de desenvolver nos indivíduos a capacidade de se utilizar do código linguístico de modo mais significativo, propuseram a aplicação de novas metodologias a serem adotadas em sala de aula, levando as escolas a repensarem a função dos componentes curriculares, com vistas a “promover competências gerais, que articulem conhecimentos, sejam estes disciplinares ou não” (BRASIL, 2000, p. 11). No caso do estudo da língua materna, os documentos oficiais sugerem que as competências linguísticas sejam valorizadas, e que o estudo de gramática ocorra não mais como um fim em si, mas como uma forma de auxiliar os educandos em suas interações dialógicas.

Entretanto, é comum, ainda nos dias atuais, associar o ensino de língua portuguesa ao ensino de gramática (essa é a realidade encontrada nas aulas de língua materna da maioria das escolas brasileiras). O problema é que, embora devamos conhecer as regras da norma culta da língua, tal conhecimento não corresponde a todo o processo comunicativo, o qual deveria ser,

na verdade, o objetivo maior do ensino de língua materna. É desse modo que, ao privilegiar gramática e separá-la do ensino de literatura e de produção de texto, a escola capacita os indivíduos para fazerem uso da tecnologia de decodificação, ou melhor, proporciona-lhes a leitura (tirando-os do mapa dos analfabetos), mas não contribuindo com a construção de alunos capazes de manusear o código de acordo com a vontade de seu pensamento, ou de indivíduos aptos a extrair sentido dos textos lidos, dialogando com estes.

Há algumas décadas, Soares afirmava que “ao povo permite-se que aprenda a ler, não se lhe permite que se torne leitor” (SOARES, 2006, p. 25), já denunciando essa lacuna de conhecimento apresentada pelos indivíduos de um modo em geral, vítimas de um sistema que não dava a devida oportunidade aos educandos para que estes se tornassem seres autônomos, participantes ativos no processo dialógico da leitura.

Apesar do espírito inovador trazido para as discussões escolares pelos documentos oficiais, a teoria que rege essa política educacional também apresenta suas falhas; há teóricos que criticam seu posicionamento, por acreditarem que ele tem um foco acentuadamente neoliberal. A reforma educacional realizada na década de 1990 subordinou o ensino à lógica econômica e às demandas do mercado de trabalho, fato que “pode ser percebido no discurso que enfatiza a necessidade de um currículo cada vez mais flexível, para se adequar a um mundo produtivo em constante transformação e cada vez mais instável, que agora demanda uma qualificação para a ‘vida’” (MOEHLECKE, 2012, p. 48).

Os vários documentos e ações que vêm sendo realizados têm como justificativa estar se buscando o fortalecimento do Ensino Médio no país e promovendo a autonomia dos educandos, como é o caso do Programa do Ensino Médio Inovador (2009), cujo objetivo é dar ao Ensino Médio uma identidade integrada, em que se possa unir a formação propedêutica e a preparação para o mercado laboral. Contudo, a sujeição da educação às demandas do mundo do trabalho são patentes, e toda a questão sobre autonomia, descentralização, flexibilização e superação do caráter fragmentário trazem traços coincidentes com os encontrados no rearranjo do mundo produtivo: “na descentralização das grandes corporações industriais; na autonomia relativa de cada fábrica [...]; na flexibilização da organização produtiva para se ajustar à variabilidade de mercados e de consumidores” (MARTINS, 2000, p 72).

De acordo com os críticos, apesar de pregar o desenvolvimento cognitivo, por meio de um currículo mais flexível e mais adequado às demandas sociais, o que se identifica na prática é um discurso ideológico que deixa entrever: “a) a subordinação da educação ao mercado, ressignificando conceitos como flexibilização, autonomia e descentralização; b) a

permanência da separação entre formação geral e formação para o trabalho; c) o poder de indução relativamente limitado das diretrizes.” (MOEHLECKE, 2012, p. 48).

Entretanto, é inegável o caráter inovador da reforma educacional proposta nos documentos oficiais, respeitando a língua enquanto instrumento de comunicação entre os indivíduos e como elemento que dá sentido ao mundo, propondo práticas de linguagem que possam ir além das configuradas pelos padrões socioculturais hegemônicos.

Talvez o que ainda falte seja a realização efetiva das orientações educacionais, as quais, apesar de não serem mais tão atuais, ainda devem ser debatidas junto à comunidade escolar. Mesmo recebendo a influência da ideologia pregada pela nova ordem social adotada por todo o mundo, e por isso mesmo reproduzindo em muitos aspectos a lógica tecnoburocrática, os documentos oficiais que orientam a educação nacional também dão abertura para a superação do paradigma positivista instaurado pelas correntes teóricas que tiraram o prestígio e o espaço das ciências humanas da sociedade e do ambiente escolar, com a formação do educando para o mundo contemporâneo.

A ênfase dada ao trabalho com as múltiplas linguagens e com os gêneros discursivos em sala de aula possibilita o desenvolvimento de letramentos múltiplos nos educandos, isto é, de práticas de linguagem que proporcionem a efetiva inserção dos alunos nas mais diversas esferas sociais. Como afirmam as OCEM, “A lógica de uma proposta de ensino e de aprendizagem que busque promover letramentos múltiplos pressupõe conceber a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social.” (BRASIL, 2006, p. 28).

Não obstante, essa não é a única crítica feita à reforma educacional da década de 1990. Outro questionamento levantado é sobre o caráter de orientação, e não impositivo, dos documentos oficiais, o que permite que as unidades educativas do país não se sintam obrigadas a aderirem à reforma proposta. Como consequência dessa postura, constata-se que em muitas salas de aula ainda prevalecem os métodos tradicionais de ensino, com as disciplinas compartimentalizadas, aulas monológicas, desconectadas da vida real, sem experiências estimuladoras ou de formação para a participação dos educandos na vida social, econômica ou política.

Lógico que nem todos os educadores deram as costas para os documentos oficiais; muitos foram os que passaram a adotar medidas inovadoras, em particular no caso do estudo de língua portuguesa, adotando metodologias de maior incentivo à leitura e à produção de textos. Contudo, mesmo os documentos oficiais indicando a importância da apropriação linguística para a formação dos educandos, sugerindo uma educação que considere “a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação

simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir pensar e agir na vida social” (BRASIL, 2000, p. 24), propondo a contextualização dos componentes curriculares, a efetivação das propostas parece não ocorrer de fato, pois as escolas continuam apresentando, até os dias atuais, um déficit de rendimento escolar.

Fazendo uma avaliação do rendimento da qualidade de leitura apresentada por alunos da rede pública de ensino, Santos detecta a falha do sistema educativo, que embora tenha evoluído nas últimas décadas, ainda está aquém do esperado:

Com a publicação, a partir da década de 1990, dos PCN de ensino fundamental e médio, nos quais há destaque para a abordagem textual integrada a aspectos gramaticais e de estruturação textual, numa perspectiva interdisciplinar, houve maior ênfase no estímulo à leitura na escola. Porém, por motivos diversos, ainda é grande a defasagem dos alunos brasileiros com relação à qualidade da leitura de gêneros textuais variados – como atestam os resultados de avaliações do porte do PISA, provinha Brasil etc. (SANTOS, 2014, p. 22-23)

No que se refere à abordagem de textos literários, vale ressaltar que, apesar de hoje haver maior acesso a acervo bibliográfico, circulação de livros e ações governamentais sendo postas em prática, a democratização da leitura não consegue realmente se efetivar nas escolas públicas. O incentivo à leitura crítica e participativa não é prática comum no contexto da sala de aula – fato este que torna o processo de letramento desmotivador para os educandos. Não raro, encontram-se professores que mantêm as aulas centradas nos aspectos sistemáticos da leitura e da escrita, não oportunizando o verdadeiro adentramento dos educandos no mundo letrado.

Os PCN criticam o fato de que textos são trabalhados comumente em sala de aula como um pretexto para outros propósitos, como a análise de estruturas gramaticais, o que acaba por levar o educando a não encontrar sentido nos gêneros literários, pois “o que deveria ser um exercício para o falar/escrever/ler melhor se transforma em uma camisa de força incompreensível” (BRASIL, 2000, p. 16).

Também é comum o estudo da história da literatura, ao invés da análise da obra literária propriamente dita, com aprendizagem de datas, nomes de autores, fatos históricos que marcaram o período em que ocorreu determinado movimento estético, etc. – situação que similarmente à análise gramatical, leva os educandos a não encontrarem a essência do propósito das obras artístico-literárias para a formação cultural.

A história da literatura costuma ser o foco da compreensão do texto; uma história que nem sempre corresponde ao texto que lhe serve de exemplo. O conceito de texto

literário é discutível. Machado de Assis é literatura, Paulo Coelho não. Por quê? As explicações não fazem sentido para o aluno (BRASIL, 2000, p. 16).

As práticas de leitura que não promovem a efetiva interação do educando com os gêneros literários não colaboram com o letramento literário do aluno leitor, pois a obra literária só adquire sentido na multiplicidade de interpretações que constroem suas significações, isto é, quando não somente a visão do autor é a que conta, mas também aquelas oriundas da interação do leitor com a obra. Isso quer dizer que, para que a leitura de um texto literário faça sentido para o educando, faz-se necessário que este saia da passividade tradicionalmente a ele relegada e participe da pluralidade indefinida de significações que o texto literário oferece em sua abertura à interação dialógica, pois “a obra, assim como a réplica do diálogo, visa a resposta do outro (dos outros), uma compreensão responsiva ativa” (BAKHTIN, 1997, p. 299).

É por isso que os PCN sugerem que haja uma reavaliação das práticas pedagógicas em relação ao ensino de língua portuguesa, pois, no caso específico do estudo literário, o texto deve ser encarado como um espaço aberto a múltiplas leituras, já que ele permite uma pluralidade indefinida de significações; e seus sentidos não estão pré-estabelecidos pela visão do autor, pois cada “texto é o produto de uma leitura, uma construção do seu leitor” (CHARTIER, 2002, p. 61). Eis o porquê de a leitura literária ser tão importante para a formação do educando, pois ela exige dele uma leitura *responsiva ativa*, permitindo que o leitor dialogue com o texto, exigindo deste o compromisso com o diálogo ali travado.

Mas entre o texto e a prática que dele se apodera, há ainda o problema do veículo que traz a obra literária até o educando: o livro didático, que traz muito mais do que a mera intenção do autor. No livro *A história cultural*, Chartier, citando um texto do século XVI do espanhol Fernando de Rojas, afirma que a tentativa de tornar o texto mais facilmente decifrável, com títulos antecipadores, gravuras, recursos “que funcionam como protocolos de leitura ou lugares de memória do texto”, na verdade dá origem a “uma maneira de ler que não é de modo algum a das elites letradas, familiarizadas com o livro, hábeis na decifração, dominando os textos no seu todo” (CHARTIER, 2002, p. 130). Fazendo, pois, uma analogia daquela publicação com a dos livros didáticos, pode-se afirmar que, no intuito de tornar o texto literário mais didático e, por assim dizer, mais aprazível ao aluno (por meio de gravuras, de fragmentos de fácil entendimento, de lista vocabular, etc.), o livro didático acaba por desvirtuar a leitura literária, que perde o seu poder discursivo e se torna apenas um simulacro do que verdadeiramente as obras literárias representam.

Outra observação deve ser feita: o livro didático, pela sua própria limitação espacial, traz apenas uma ínfima parcela das produções artísticas já realizadas pelos seres humanos. Reproduzindo a ideologia pregada pelas academias e consagrada pela sociedade, ela repassa aos alunos somente aquilo que se encaixa nos parâmetros estabelecidos pela convenção, deixando de promover uma formação literária mais abrangente.

De acordo com Barbosa,

Práticas de leitura em instituições escolares adquirem, frequentemente, um caráter de obrigatoriedade. Aparentemente as normas que regulam essa obrigatoriedade foram estabelecidas pela escola (regulamentos). Contudo, tais normas já passaram pelo crivo da sociedade, de modo geral, e da comunidade que abriga a instituição escolar, de modo particular (BARBOSA, 2009, p. 36).

É assim que as instituições de ensino, ao sistematizar textos e autores nos livros didáticos, colaboram com o processo de manipulação do capital simbólico. Selecionando trechos de textos, figuras desconexas e imagens que tentam reproduzir o ideário de beleza e de verdade, ou melhor, do que é digno de ser apreciado, o livro didático acaba por influenciar os educandos na reflexão de apenas uma parcela das obras artísticas.

Além disso, o texto contido no livro didático difere da escolha que fazemos por motivação própria, que nos interessa no momento, pois já está lá disposto a ser analisado obrigatoriamente; sem contar o inconveniente de não respeitar o “nível de competência literária do aluno”, tratando “toda a turma como se estivesse no mesmo nível” (COSSON, 2014a, p. 47).

Nos livros didáticos, praticamente não se vê exemplos de poemas eróticos ou pornográficos do poeta baiano Gregório de Matos; ou outros poemas de Augusto dos Anjos além dos reiteradamente vistos pela sociedade; ou poemas de cordelistas consagrados pelo gosto popular, como é o caso de Patativa do Assaré, no Nordeste. Onde estão os poemas que falam do feio e do grotesco, comum nas produções artísticas de tantos escritores considerados “sérios”? Por que não expô-los aos educandos e não procurar debatê-los em sala de aula? Esses são questionamentos que deveriam estar presentes nos círculos de debates acadêmicos e escolares, pois gera preocupações, uma vez que uma grande parcela das obras de arte é simplesmente esquecida (ou mesmo escondida) sem nenhuma explicação.

Poderíamos citar inumeráveis exemplos, como é o caso de Raul de Leôni, na segunda década do século XX, ou de Bueno de Rivera, na década de 1940, que pela suposta anacronia ou por destoar das principais características de determinado movimento estético-literário, são simplesmente esquecidos pelos livros didáticos e distanciados do grande público. No caso do

primeiro poeta citado, publicando sua belíssima obra *Luz mediterrânea*, de traços notavelmente neoparnasianos, no ano de 1922, ano este emblemático para a literatura brasileira (pois foi quando se deu a Semana de Arte Moderna e, portanto, o início do Modernismo em nossas terras), teve seu nome esquecido pelos bancos escolares. No caso do mineiro Bueno de Rivera, pelos versos surrealistas e pela simbologia utilizada, que destoava da temática da geração de 45, a qual cronologicamente ele se inseria (mas não esteticamente), também teve seu nome excluído dos livros didáticos.

Outro fator de extrema preocupação é que a obra literária nunca é abordada em sua integridade na escola, ou melhor, os fragmentos do texto literário apresentados no livro didático não formam o leitor do livro (local onde de fato a literatura se apresenta materialmente). Além disso, a literatura vem perdendo espaço, dentro do ambiente escolar, para diversos outros gêneros textuais, hoje presentes nos livros didáticos como alternativa para a promoção de um maior contato dos educandos com formas diversas de escrita.

Cosson denuncia a perda de espaço da literatura na escola, o que é comprovado por vários indícios:

Um deles são os próprios livros didáticos que, se antes continham fragmentos de textos literários, hoje são constituídos por textos os mais diversos. As antologias dos livros didáticos de Língua Portuguesa, espaço tradicionalmente destinado à literatura na escola, são agora fragmentos recortados, adaptados ou condensados de gêneros, modalidades, contextos culturais e temas que passam ao largo da literatura. No melhor dos casos, os textos literários se perdem entre receitas culinárias, regulamentos, roteiros de viagem, fôlderes publicitários, bulas de remédio e textos jornalísticos que são esmagadora maioria. Essa nova organização do livro didático está de acordo com as teorias mais recentes do ensino de língua, as quais pressupõem que o leitor competente é formado por meio do contato com textos de uso social variado. Além disso, tendem a considerar que o texto literário, por seu caráter artístico, não apresenta a regularidade necessária para servir de modelo ou exemplo para o ensino da escrita, logo devendo ceder lugar a outros tipos de texto que apresentem tais características (COSSON. 2014a, p. 13).

Portanto, ainda são necessários debates nos dias atuais em prol da utilização da literatura como componente curricular, para que seja garantida, no ambiente escolar, a manutenção dessa parcela do capital cultural que contribui de modo peculiar com a formação de leitores críticos, numa busca de desenvolver práticas sociais de leitura nos educandos. Como diria o crítico literário Compagnon, “A literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio – alguns dirão até mesmo o único – de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida” (COMPAGNON, 2009, p. 47).

E há inúmeras possibilidades de uso da literatura na escola: enquanto instrumento de sensibilização, de promoção do pensamento e de experiências, para se levar os educandos à reflexão sobre o seu cotidiano e sobre as relações sociais, respeitando a proposta feita pela LDB de se criar um currículo orgânico, “superando a organização por disciplinas estanques e revigorando a integração e articulação dos conhecimentos, num processo permanente de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade” (BRASIL, 2000, p. 17), que teria, na literatura, um aporte ideal para tal execução metodológica.

Mais do que analisar a estrutura do nosso código linguístico no ambiente escolar, o ensino de língua materna visa à reflexão sobre o uso da língua tanto na vida quanto na sociedade, como instrumento de comunicação. Desse modo, o trabalho com gêneros literários apresenta resultados significativos na formação dos indivíduos, uma vez que “a literatura não deixa de ser realista, documentando seu tempo de modo lúcido e crítico; mas revela-se sempre original, não esgotando as possibilidades de criar, pois o imaginário empurra o artista à geração de formas e expressões inusitadas.” (ZILBERMAN, 2008, p. 17).

Portanto, é importante que a literatura esteja presente nas práticas de leitura realizadas dentro e fora do ambiente escolar, para que se torne uma experiência social e um exercício do pensamento na vida dos indivíduos.

4.3. O gênero poético no livro didático *Novas palavras*

A literatura está presente no currículo escolar das aulas de língua portuguesa no intuito de colaborar com a formação de leitores críticos e participativos. Os livros didáticos, como instrumentos básicos no processo de ensino-aprendizagem escolar, costumam trazer uma parte do acervo literário consagrado pela crítica como representativo, de forma a garantir aos educandos experiências com o estético e como incentivo ao desenvolvimento do letramento literário.

Nessa perspectiva, este subtópico se utiliza da seção *Literatura*, do livro didático *Novas palavras* vol. 1 (2ª edição), como *corpus* para o desenvolvimento de sua investigação, para análise de como a literatura e a formação do leitor vêm sendo abordadas a partir do gênero poético. Tal escolha se deve pelo fato de que o referido livro, aprovado em âmbito do PNLD, ter sido selecionado pelos professores da MIUS como suporte principal às aulas de língua portuguesa daquela escola.



Livro didático *Novas palavras* (2013)

Primeiramente, ao se analisar a estrutura do livro *Novas palavras*, identifica-se que ele está dividido em três temas: *Literatura*, *Gramática* e *Redação e leitura*, cada um deles dividido em capítulos, que por sua vez são compostos por várias seções, que dão horizontalidade à abordagem do conteúdo programático. Seguindo a costumeira tripartição do conteúdo curricular, fica a cargo do professor fazer os avanços e retrocessos que achar conveniente no livro, para poder ministrar tais assuntos paralelamente, ou talvez de forma conjugada, e não ser obrigado a finalizar um tema por vez.

A parte dedicada à *Literatura* está dividida em dez capítulos, os quais seguem uma linearidade histórica: após a introdução sobre literatura e texto literário, os demais capítulos apresentam, na ordem que se segue, os movimentos artístico-literários conhecidos como: Trovadorismo, Humanismo, Renascimento, Quinhentismo, Barroco e Neoclassicismo, os quais surgiram entre os séculos XII e XVII, nessa sequência apresentada.

Observa-se aqui que o livro didático em análise não apresenta grande inovação quanto à estruturação de suas partes. Muito críticos têm discutido a questão da estruturação pelo que se convencionou chamar de “escolas” literárias, ou seja, por uma abordagem cronológica das obras; isso porque o educando começa a estudar as obras cronologicamente mais distantes de nós para só depois estudar as mais recentes. Isso faz com que o aluno, que deveria ser motivado a travar contato com diversas obras, acabe se tornando inibido perante aquele linguajar mais difícil de séculos atrás.

Criticando esse modelo de ensino centrado mais nos programas curriculares estandardizados do que na fruição literária e na humanização pelo viés comunicativo das obras literárias, Cosson assevera:

Os que se prendem aos programas curriculares escritos a partir da história da literatura precisam vencer uma noção conteudística do ensino para compreender que mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada (COSSON, 2014b, p. 23).

Exemplo é o caso do Capítulo 3, que trata do Trovadorismo – movimento literário do século XIII, – que ocorrera em um momento histórico em que nem mesmo a língua portuguesa havia adquirido autonomia. No subtópico “Leitura”, há um poema na língua galego-portuguesa (língua falada, à época, ao norte de Portugal), que de tão diverso do léxico moderno, necessitou que uma paráfrase fosse colocada ao lado do poema. A título de exemplo, segue abaixo a referida cantiga:

Cantiga

*Sedia la fremosa seu sirgo torcendo,
sa voz manselinha freemoso dizendo
cantigas d'amigo.*

*Sedia la fremosa seu sirgo lavrando,
sa voz manselinha freemoso cantando
cantigas d'amigo.*

*– Par Deus de Cruz, dona, sei eu que havedes
amor mui coitado, que tam bem dizedes
cantigas d'amigo.*

*Par Deus de Cruz, dona, sei [eu] que andades
d'amor mui coitada, que tam bem cantades
cantigas d'amigo.*

– Avúitor comestes, que adevinhades!
(In: AMARAL, 2013, p. 43)

Como se percebe, não há motivação na leitura de um texto cujas palavras não se entende, especialmente quando os leitores são jovens com pouca leitura e saídos há pouco do ensino fundamental. O intrigante é que os próprios autores do livro didático eram conhecedores da dificuldade de sua leitura, a ponto de, logo abaixo, quando sugeriam nova leitura do poema, afirmarem: “Na leitura da cantiga você precisou decifrar o vocabulário. Vencida essa dificuldade, releia-a agora [...]”, numa demonstração clara da complexidade do texto e da certeza da dificuldade enfrentada pelos alunos.

Sendo assim, o exemplo mostra, de certo modo, uma inoperância do referido texto poético para a prática literária, uma vez que “o ensino de literatura deve ter como centro a experiência do literário” (COSSON, 2014b, p. 47), e não somente a leitura da obra em si. Todo o anacronismo, a aura que mistifica e torna o texto um elemento quase que sagrado, o uso de um dialeto diferente do português moderno, a necessidade de se recorrer a uma paráfrase para se entender o texto original, enfim, tudo isso distancia a produção artística em

apreço da vida e dos costumes dos jovens, que acabarão por se sentir incapazes de compreender integralmente aquela manifestação cultural.

Continuando a verificação do aspecto estrutural do livro, observa-se que cada capítulo é composto por vários subtópicos, que vão organizando as ideias apresentadas de modo a dividi-las em: introdução de leituras (de texto ou de imagens), realização de atividades, contextualização histórica e sugestões para enriquecimento do conteúdo estudado.

No geral, o livro segue a mesma tendência tradicionalista desenvolvida há décadas nas aulas de língua portuguesa; contudo, dois subtópicos se apresentam como elementos inovadores na abordagem literária, sendo dignos de destaque: um deles é o “E mais...”, que propõe atividades orais (de apresentação, debate, discussão, etc.) a serem realizadas em classe, estimulando o desenvolvimento de várias situações comunicativas; e o outro subtópico é o “Navegar é preciso”, em que há dicas de *sites* disponíveis na internet para que os alunos possam complementar o conteúdo estudado através do contato com outras experiências culturais, como filmes, músicas, entrevistas, documentários, etc.

No que tange ao conteúdo literário disponível no livro didático, vale frisar que, por mais que qualquer autor tenha a boa intenção de levar a maior quantidade de conhecimento possível sobre os gêneros literários aos educandos, mantendo a qualidade no processo de ensino-aprendizagem, ele vai se deparar com a limitação física do livro. No caso do *Novas palavras* não é diferente. É assim que obras densas, como novelas de cavalaria e romances, certamente virão fragmentadas no livro didático, para que os alunos tenham ao menos uma pequena noção do que se trata e, talvez, sintam-se motivados a realizar aquela leitura na íntegra, em outro momento e ambiente. E esse é o propósito da educação formadora, a de colaborar com o letramento literário dos educandos, ou seja, com o desenvolvimento de práticas sociais de leitura literária.

No caso de gêneros mais concisos, como é o caso do gênero poético, torna-se mais fácil sua análise e apreciação, uma vez que, na maioria dos casos, os poemas são escritos em poucas linhas. Observa-se que, no *Novas palavras*, há poemas em todos os capítulos do tema *Literatura*, em subtópicos como “Leitura” e “Atividades”. Contudo, em alguns momentos, aparecem somente fragmentos de poemas, possivelmente para que, aproveitando o espaço já reduzido para tal fim no livro didático, possa-se apresentar um maior número de exemplos. Em algumas leituras também há simplesmente a ocorrência de fragmentos de poemas, como é o caso da apresentação das obras de Gregório de Matos e de Bocage.

Infelizmente, essa atitude possibilita uma leitura meramente superficial, que não motiva nem auxilia na sua compreensão, não favorecendo, conseqüentemente, o pleno

domínio do sentido contido nos poemas. Muito embora o aluno passe a ter contato com um número maior de exemplos, apresentados em fragmentos, a efetivação da leitura não ocorre, uma vez que ele não é capaz de captar a ideia global do poema através de uma ou duas estrofes a ele apresentadas.

Não é por colocar o aluno em contato com as obras que a experiência com o literário vai efetivamente ocorrer. Embora a metodologia utilizada pelo livro didático tenha por objetivo aumentar o contato dos educandos com as obras artísticas, esse contato não será frutífero, já que a leitura não colabora com o diálogo entre alunos e texto literário. Na verdade, o livro didático deve proporcionar experiências aos educandos, como afirma Barbosa:

[...] a escola, por meio das práticas de leitura desenvolvidas em livros didáticos, pretende que sejam apreendidas experiências, saberes, visão e funcionamento de mundo. Assim, o livro é apresentado como portador de um ‘dizer’ que não é somente linguístico, informativo, mas também social. (BARBOSA, 2009, p. 40-1).

Identifica-se tal atitude em algumas atividades do livro, que justamente por não dar ao educando a condição de interpretar perfeitamente o sentido ali contido, realiza questionamentos apenas sobre a métrica, sobre adjetivos utilizados pelo poeta, pede-se para listar figuras de linguagem, entre outras solicitações que não colaboram com o processo de formação de um leitor crítico e reflexivo.

Apesar da estrutura horizontal dos capítulos, é possível que o livro didático seja manuseado verticalmente, favorecendo a flexibilização da leitura e a autonomia tanto do professor quanto dos alunos para que possam encontrar respostas num subtópico diferente do analisado. Exemplo é o que ocorre logo na abertura dos capítulos, pois todos eles iniciam-se pelo subtópico “Primeira leitura”, o qual pode apresentar uma gravura, um texto ou ambos. Nesse caso, antes mesmo do referencial teórico, o aluno já é exposto a uma obra artística do novo estilo analisado, sendo levado a buscar compreendê-la pelo que ela traz de inovador em relação às obras do período anteriormente visto.

Contudo, tal recursividade de sugerir buscas verticais para se compreender um subtópico anterior poderia ser mais bem explorado. Como exemplo, apresento a abertura do capítulo 4, que apresenta o Humanismo, em que no subtópico “Primeira leitura” há o poema “Cantiga sua partindo-se”, de João Ruiz de Castelo Branco, e a pintura “Martírio das onze mil virgens”, de C. de Figueiredo e G. Fernandes.

Eis as duas referências em questão, para análise:



Martírio das onze mil virrgens (detalhe), 1520

Cantiga sua partindo-se

*Senhora, partem tão tristes
meus olhos por vós, meu bem,
que nunca tão tristes vistes
outros nenhuns por ninguém.*

*Tão tristes, tão saudosos,
tão doentes da partida,
tão cansados, tão chorosos,
da morte mais desejosos
cem mil vezes que da vida.*

*Partem tão tristes os tristes,
tão fora d'esperar bem,
que nunca tão tristes vistes
outros nenhuns por ninguém.*

(In: AMARAL, 2013, p. 55)

O livro propõe aos alunos a exposição das impressões particulares que tiveram ao ler o poema, explicando como o entenderam, assim como também procura motivá-los, no subtópico “Navegar é preciso”, a experimentar práticas culturais que venham a complementar a leitura realizada, sugerindo pesquisa na internet para duas versões musicadas do poema em apreço.

Entretanto, duas críticas podem ser feitas em relação à metodologia adotada nesse capítulo: a primeira delas é em relação à pintura, que serviu apenas para ilustração da página. Embora a gravura “Martírio das onze mil virrgens” mantenha ligação temática com a cantiga (e essa foi certamente a motivação para ela ilustrar a página), não houve nenhum direcionamento no sentido de explorar essa aproximação; na verdade, a figura foi totalmente esquecida, tendo o exercício se pautado tão somente sobre o poema. A outra crítica é em relação à seção “Releitura”, cujo objetivo é o de realizar um exercício sobre a obra, mas que não promove o diálogo do autor com o texto, valorizando menos o contexto comunicativo do que as práticas de análise linguística, como o questionamento feito sobre o poema nas questões abaixo transcritas:

4. Na segunda estrofe, há uma longa amplificação da tristeza, que culmina em uma hipérbole.

a) Quais são os adjetivos enumerados na amplificação?

b) Que palavra, já tendo aparecido em versos anteriores, é repetida insistentemente nessa estrofe? Classifique-a gramaticalmente e explique o efeito que ela provoca no contexto.

c) Identifique os versos que apresentam a hipérbole e escreva-a na ordem direta das palavras.

5. Ao longo do poema ocorre a repetição insistente de um adjetivo.

a) Que adjetivo é esse?

- b) Qual é a ênfase pretendida com a repetição desse adjetivo?
 c) Há um momento em que o autor torna o adjetivo mais expressivo, substantivando-o. Transcreva o verso em que isso ocorre.

(AMARAL, 2013, p. 56)

Nesse exercício, vê-se claramente o uso do poema como pretexto para se analisar outros aspectos que destoam da interação dialógica entre leitor e texto. Os questionamentos solicitados não possibilitam o desenvolvimento da criticidade do educando, pois estão relacionados precisamente aos aspectos sintático-gramaticais do poema.

Essa postura é recorrente em toda a seção de *Literatura* do livro didático analisado. A maioria dos exercícios propostos pelo livro se refere a acontecimentos textuais, a assuntos que envolvem o período histórico em que surgiu o texto apresentado e à intenção do autor, sem abertura para a construção de sentidos do educando.

Em relação à contextualização histórica, faz-se oportuno frisar que o *Novas palavras* apresenta uma dosagem agradável das informações cronológicas, de modo a permitir que ele não se torne o cerne do estudo literário. Não obstante, em todos os capítulos, logo após a contextualização histórica, seguem-se exercícios cujo teor gira em torno de episódios históricos e estilos de época, sem espaço para a interpretação textual.

Embora a literatura absorva outros tipos de saberes, que necessitam de serem explorados na análise poética, deve-se lembrar que, para que o letramento aconteça de fato, o foco da abordagem deve ser a própria experiência do literário, com a abertura para a dialogia:

[...] a literatura é uma linguagem que compreende três tipos de aprendizagem: a aprendizagem da literatura, que consiste fundamentalmente em experienciar o mundo por meio da palavra; a aprendizagem sobre a leitura, que envolve conhecimentos de história, teoria e crítica; e a aprendizagem por meio da literatura, nesse caso os saberes e as habilidades que a prática da literatura proporciona aos seus usuários. As aulas de literatura tradicionais [...] oscilam entre essas duas últimas aprendizagens e, praticamente, ignoram a primeira, que deveria ser o ponto central das atividades envolvendo literatura na escola. (COSSON, 2014b, p. 47).

Por toda essa proposta metodológica apresentada pelo *Novas palavras*, com lições dirigidas e abordagens relacionadas à intenção do autor, constata-se que o *Novas palavras* não contribui com a abertura do texto literário, ou melhor, ele dificulta o seu diálogo com o educando. Ao se utilizar de gêneros literários apenas como pretexto para o estudo de gramática, exercício da escrita ou outra tarefa meramente utilitarista, o livro tolhe o poder sugestivo da obra e o poder criativo do aluno, o qual não irá dialogar com a obra, mas tão somente identificar o que se pede no livro didático.

Embora o *Novas palavras* tenha sido reformulado (esta é a segunda edição), ele não traz uma inovação no trabalho com o texto, seguindo um modelo serial, fortemente ligado ao contexto histórico em que as obras foram lançadas, com atividades que pouco estimulam a leitura, dificultando a realização de um debate mais subjetivo e participativo e distanciando as produções artístico-literárias da realidade dos educandos.

Desse modo, o estudo literário proposto pelo livro não colabora com a humanização pela experiência leitora, uma vez que nesse tipo de formação, a leitura deve ser concebida “não como o resultado satisfatório do processo de letramento e decodificação de matéria escrita, mas como atividade propiciadora de experiência única com o texto literário” (ZILBERMAN, 2008, p. 16).

Sabendo que o livro didático “É o principal instrumento de ensino/aprendizagem em sala de aula” (BARBOSA, 2009, p. 32), e que em uma instituição que objetiva formar leitores, como é a escola, a literatura deve estar presente nas aulas de língua portuguesa, o livro didático deve se tornar o principal aliado do professor para o desenvolvimento das práticas de letramento literário entre os educandos.

Desse modo, a alternativa plausível é a volta aos postulados dos documentos oficiais, que propõem a adoção de opções metodológicas que valorizem a propriedade sócio-interacionista da linguagem verbal, entendendo que “o processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral” (BRASIL, 2000, p. 18).

Com o livro didático *Novas palavras*, a busca por metodologias possíveis para a abordagem dialógica dos textos literários, que promovesse o letramento literário, poderia estimular os educandos a desenvolverem uma leitura crítica e participativa, a partir de um contato mais efetivo com os gêneros literários.

CAPÍTULO V

EXPERIÊNCIAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO NO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO

Neste capítulo, serão apresentadas as descrições e análises das intervenções ocorridas nas aulas de língua portuguesa na turma de 1º ano “A”, do ensino médio, da escola MIUS, em Umirim-CE. Procurando escapar da abordagem tradicional da literatura em sala de aula, que objetiva contemplar mais a formação das escolas literárias e sua delimitação no tempo e no espaço, procurou-se utilizar, nas intervenções realizadas, a abordagem de um modelo interativo de leitura, tomando o leitor como um sujeito ativo e responsivo (BAKHTIN, 2006) dentro do processo dialógico da leitura literária.

Nessa ideia, a leitura é analisada como uma atividade complexa, que mais do que se restringir à prática de decodificação de signos linguísticos, permite o diálogo entre leitor, texto e autor. Tal proposta aponta para a dialogia do processo de leitura, identificando que nem os modelos de leitura ascendente – em que o significado de um texto se dá pelas informações contidas no próprio texto – nem os modelos descendentes – que entendem que o significado de um texto está na mente do leitor – promovem a leitura interativa, uma vez que ambas centram-se numa perspectiva monológica (ou o texto ou o leitor fala, mas nunca ambos). A leitura, ao contrário, deve ser encarada como uma atividade interativa, pois “o ato de ler envolve tanto a informação impressa na página quanto a informação que o leitor traz para o texto” (MOITA LOPES, 2001, p. 149). Portanto, a leitura não pode estar centrada somente no texto ou no leitor, mas no intercâmbio mútuo dos conhecimentos do leitor, do autor e do texto.

O trabalho realizado com os sujeitos pesquisados em apreço, com o intuito de formar o leitor literário, procurou fornecer aos discentes os meios estratégicos para uma melhor compreensão leitora. Desse modo, foram aplicadas algumas estratégias de leitura abordadas por Solé (2009) na apreciação dos poemas “Carta de Pero Vaz” de Murilo Mendes, “Brasil” de Oswald de Andrade, “A F., favorecendo com a boca e desprezando com os olhos” de Jerônimo Baía, além de um soneto de Gregório de Matos, outro de Bocage e mais um último de Cláudio Manuel da Costa, todos contidos na seção “Literatura”, do livro didático *Novas palavras* (AMARAL, 2013).

O que passarei agora a relatar é fruto dos encontros que tive com os alunos acima mencionados, em que houve intervenções mensais (de agosto a dezembro) nas aulas de língua portuguesa com a proposta de desenvolver práticas sistemáticas de letramento literário nas

atividades pedagógicas convencionais, com o uso do livro didático. Como a sugestão aqui lançada visa à abordagem do gênero poético em sala de aula como alternativa para uma vivência estética do enunciado, bem como para a formação de leitores competentes e que assumam a leitura como um processo dialógico, procurei trabalhar com a proposta do letramento literário apresentada por Cosson (2014), pela sua eficácia na compreensão da leitura escolar, bem como no incentivo ao desenvolvimento de práticas sociais de leitura e de escrita.

A proposta aqui levantada é contrária às ações pedagógicas que dão demasiada atenção aos estudos gramaticais em detrimento da interação do aluno com os gêneros discursivos. Portanto, a sugestão feita é a de que, por meio de intervenções nas aulas de língua portuguesa, consiga-se a abertura de um espaço para oportunizar ao educando a interação de forma efetiva com o gênero poético, de modo a auxiliá-lo na significação desta manifestação artístico-literária e, de um modo mais abrangente, na tomada de posição individual por meio de atitudes responsivas ativas frente a enunciados socialmente constituídos.

Esse posicionamento é assumido porque acredito na escola enquanto um local privilegiado para o aprendizado, para a apropriação do conhecimento historicamente acumulado e para a construção das identidades e subjetividades dos educandos. De fato,

O papel da educação está exatamente na elevação do ser humano pela apropriação das mediações, dos instrumentos do pensamento, do refinamento dos sentidos, do conhecimento das leis da natureza, da capacidade de expressar e comunicar sentimentos e ideias aos demais homens, enfim, a educação é o campo que deveria contribuir para a formação de indivíduos subjetivamente mais humanos. (DA MATA, 2012, p. 78).

Portanto, ao tentar desenvolver, no âmbito escolar, práticas que proporcionem aos sujeitos da pesquisa uma vivência autêntica com a leitura e com a abordagem estética, acredito estar contribuindo com a apropriação dos produtos histórico-culturais e oportunizando aos discentes uma abertura para o desenvolvimento de suas subjetividades. Tais práticas visam ainda estimular os educandos a se interessarem pela leitura, em particular a literária, para que eles criem tal hábito e assumam a posição de parceiros da comunicação surgida com aquela leitura – o que deve levar o leitor a emitir um juízo de valor, ou seja, a se posicionar de forma autônoma não apenas frente a um enunciado literário, mas em qualquer relação dialógica.

Guiado pelo entendimento de que as obras possuem relações entre si, foram selecionados apenas poemas como textos principais das intervenções, para se garantir que tais

textos trariam ligações “de ordem temática, estilística ou qualquer outro meio que leve o aluno a perceber que a literatura funciona como um sistema com as referências de uma obra encontradas em outras e que compreender essas relações ajuda a aprofundar a interpretação de textos” (COSSON, 2014a, p. 162).

As análises buscaram esclarecer quais os significados das práticas de letramento literário nas intervenções realizadas e como a compreensão das estratégias de leitura pôde contribuir com o desenvolvimento da competência leitora nos educandos. A partir de todo esse trabalho, procurou-se construir uma discussão cientificamente embasada e comprometida com a proposta de letramento literário como uma ação dialógica no ambiente escolar.

5.1. O primeiro contato com a turma: avaliação do questionário

Iniciei a intervenção no 1º ano “A” da escola MIUS, no turno matutino, no dia 12 de agosto de 2015, com a aplicação de um questionário composto por 13 questões abertas, que serviu de base para uma compreensão sobre as práticas de leitura e de escrita dos educandos, suas preferências estéticas, se havia hábito leitor entre os integrantes de seu convívio social e familiar, entre outras informações pertinentes ao desenvolvimento de estratégias para o incentivo à leitura literária.

O perfil leitor dos alunos foi traçado a partir das análises das respostas dadas no questionário. Com isso, pretendi elaborar uma estratégia de intervenção nas aulas de língua portuguesa, de acordo com a sequência proposta por Cosson para o letramento literário em sala de aula, de modo a favorecer o contato dos educandos com o texto literário, numa perspectiva dialógica. Depreendendo suas carências, a proposta seria a de traçar metas que pudessem auxiliá-los no desenvolvimento de uma compreensão responsiva ativa do texto, valorizando-se a participação efetiva dos alunos nas atividades de leitura e possibilitando-lhes a prática dialógica pelo contato com textos literários.

O questionário foi respondido em sala de aula pelos 37 sujeitos pesquisados, tendo sido aplicado por mim em companhia do professor da disciplina. Os alunos tiveram que responder às seguintes perguntas:

1. Você gosta de ler? Por quê? Se sim, que tipo de leitura você gosta de fazer?
2. Qual foi o último livro que você leu? Gostou dele? Por quê?
3. Você já leu algum livro de literatura (conto, crônica, poesia, romance)? Qual?
4. Qual é o lugar, na sua casa, que você escolhe para ler?

5. Entre os seus familiares, tem alguém que gosta de ler? O que essa(s) pessoa(s) gosta(m) de ler?
6. Qual o seu programa de TV favorito?
7. Com que frequência você assiste/lê jornais?
8. Para você, qual a importância da leitura?
9. Você gosta de ler os livros de literatura indicados pela escola? Por quê?
10. Há alguma biblioteca que você frequenta? Qual? Pega livros emprestados dessa biblioteca? São livros de que tipo?
11. Para você, o que faz/não faz sentido nas aulas de literatura na sua escola?
12. Você gosta de poesia?
13. Lembra de algum poeta? E de algum poema?

Para não influenciá-los nas respostas, ative-me, no primeiro contato, à minha apresentação enquanto professor de língua portuguesa e pesquisador na área da educação, informando-lhes que estava analisando o ensino de linguagens na escola pública. Finda a apresentação, solicitei-lhes que respondessem às perguntas do questionário. De modo a preservar o anonimato, solicitei-lhes que não informassem seus nomes próprios, mas apenas algumas informações que julguei pertinentes: idade, sexo e residência (se na zona urbana ou na rural). Após a aplicação do questionário, procurei realizar um debate sobre a importância da leitura, o papel da escola nessa atividade, a função social da literatura e seu vínculo com a língua e a cultura de um povo.

Empenhei-me primeiramente despertar no aluno o entendimento para o que era o objetivo das intervenções a serem realizadas, procurando com isso a participação coletiva para um provável êxito desse trabalho por meio das intervenções que passariam a ocorrer todo mês a partir daquele momento nas aulas de língua portuguesa até o final do ano letivo.

A princípio, o intuito foi chamar a atenção dos alunos para o que seria uma formação cultural, qual a importância da leitura numa sociedade marcada pela informação e pela grafia, além de fazê-los refletir sobre o poder expressivo das palavras contidas no gênero poético e a atitude responsiva que ele suscita.

A avaliação das respostas do questionário proporcionou os seguintes dados: dos 37 alunos da sala de aula selecionada, 19 são homens e 18 mulheres; deles, 13 homens são residentes na zona urbana e 6 na zona rural, e dentre as garotas, 8 residem na zona urbana e 10 na zona rural. Esse quantitativo segue o padrão percentual de indivíduos da região que residem na zona rural, pois corresponde a 43% da classe, e demonstra um nível elevado de jovens que têm de se deslocar diariamente de suas localidades até a sede do município para ter

acesso à educação básica. Tal número ainda mostra a quantidade de jovens que têm dificuldade de acesso a material literário, pela ausência de bibliotecas, bancas de revistas ou similares em suas regiões.

Para exposição dos resultados atingidos pelas respostas dos sujeitos investigados, serão apresentados gráficos, os quais foram criados a partir das respostas obtidas. Seguido aos gráficos, será feita uma interpretação dos dados, de modo a esclarecer os procedimentos a serem adotados nas intervenções. Todos os questionários, com as respostas dos alunos, estão disponíveis no final da tese, no Apêndice II.

I. Você gosta de ler? Por quê? Se sim, que tipo de leitura você gosta de fazer?

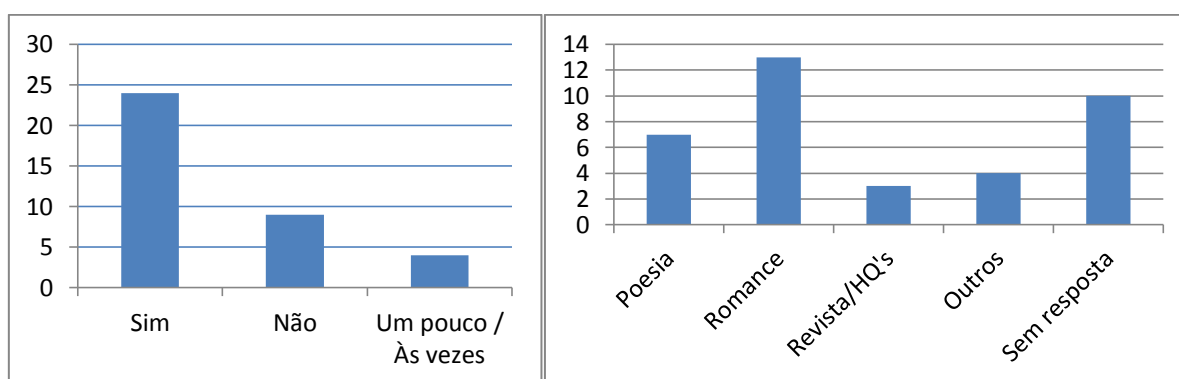


Gráfico 1a/1b. Interesse dos alunos por leitura; preferências de leitura

II. Qual foi o último livro que você leu? Gostou dele? Por quê?

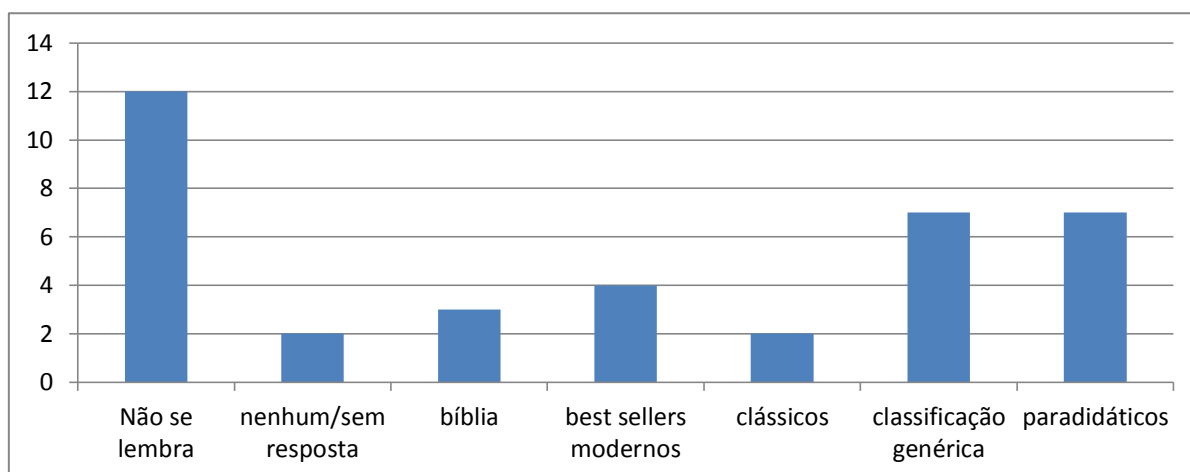


Gráfico 2. Último livro lido

III. Você já leu algum livro de literatura (conto, crônica, poesia, romance)? Qual?

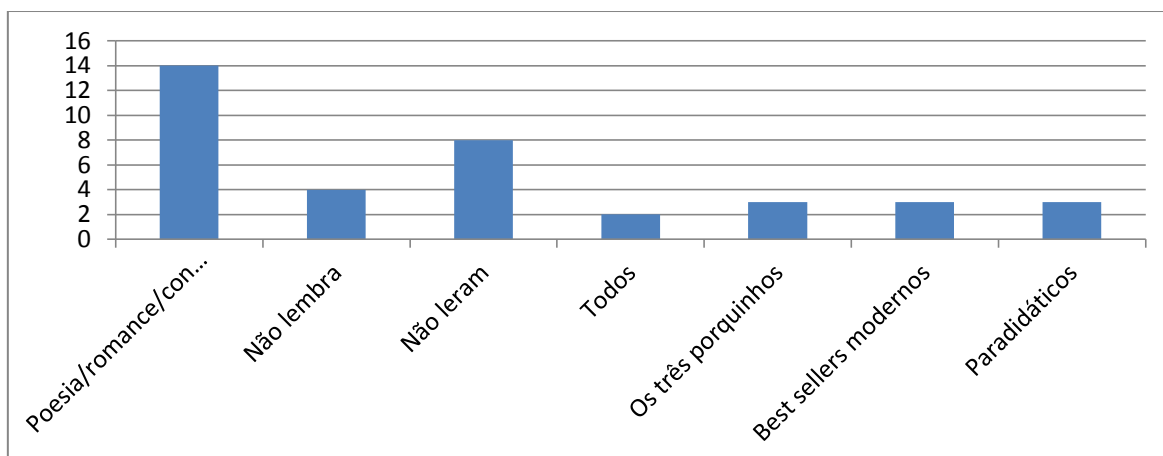


Gráfico 3. Livro de literatura que já leu

IV. Qual é o lugar, na sua casa, que você escolhe para ler?

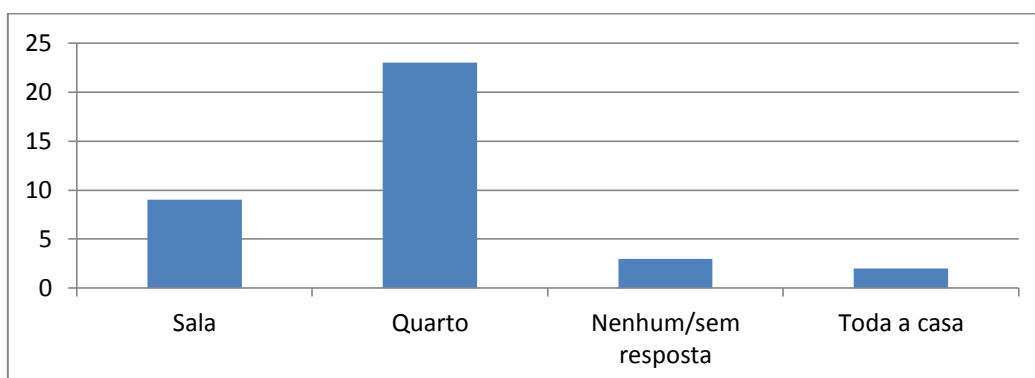
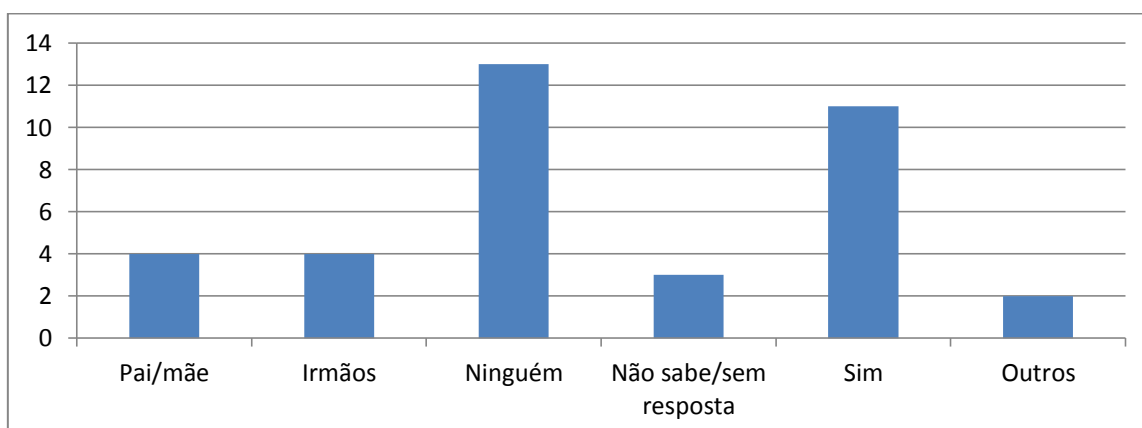


Gráfico 4. Lugar escolhido para leitura em casa

V. Entre os seus familiares, tem alguém que gosta de ler? O que essa(s) pessoa(s) gosta(m) de ler?



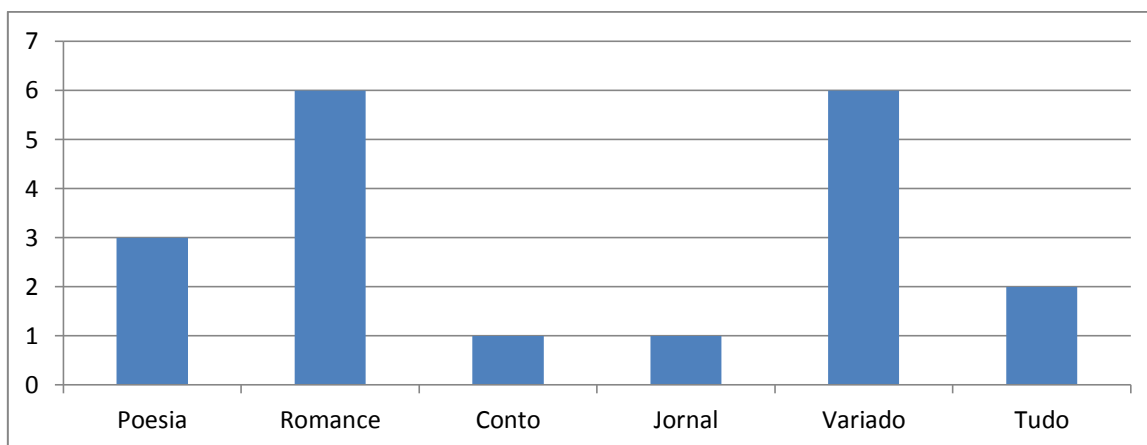


Gráfico 5a/5b. Leitores na família; preferência de leitura

VI. Qual o seu programa de TV favorito?

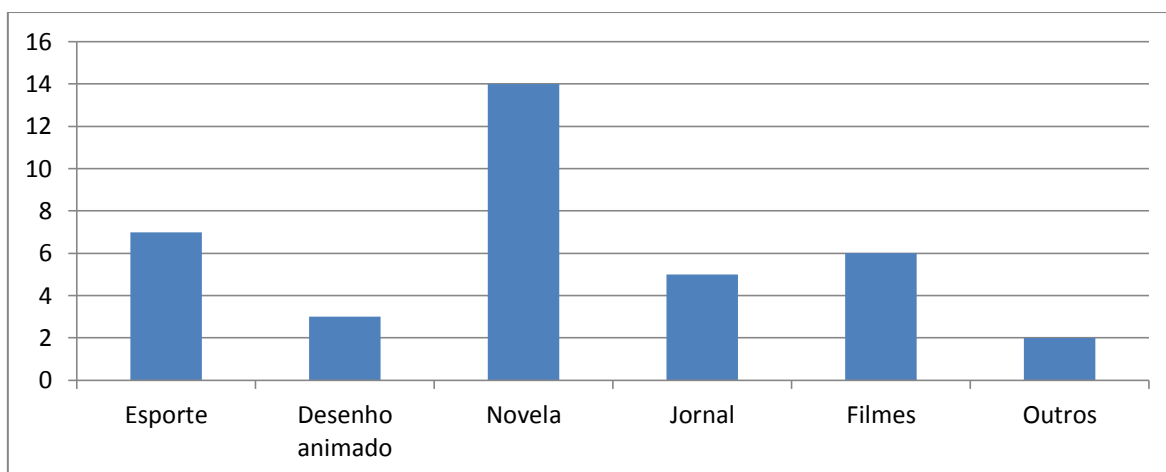


Gráfico 6. Preferência de programa televisivo

VII. Com que frequência você assiste/lê jornais?

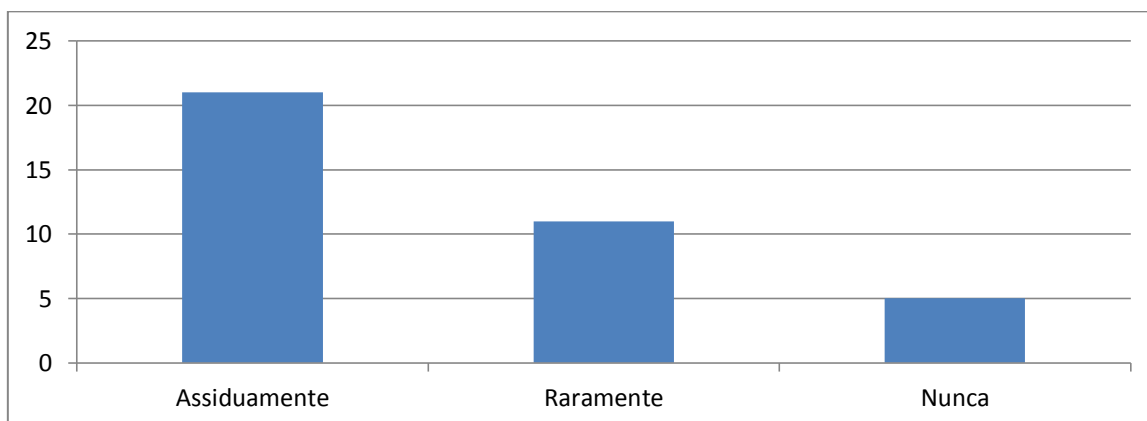


Gráfico 7. Frequência com que assiste/lê jornais

VIII. Para você, qual a importância da leitura?

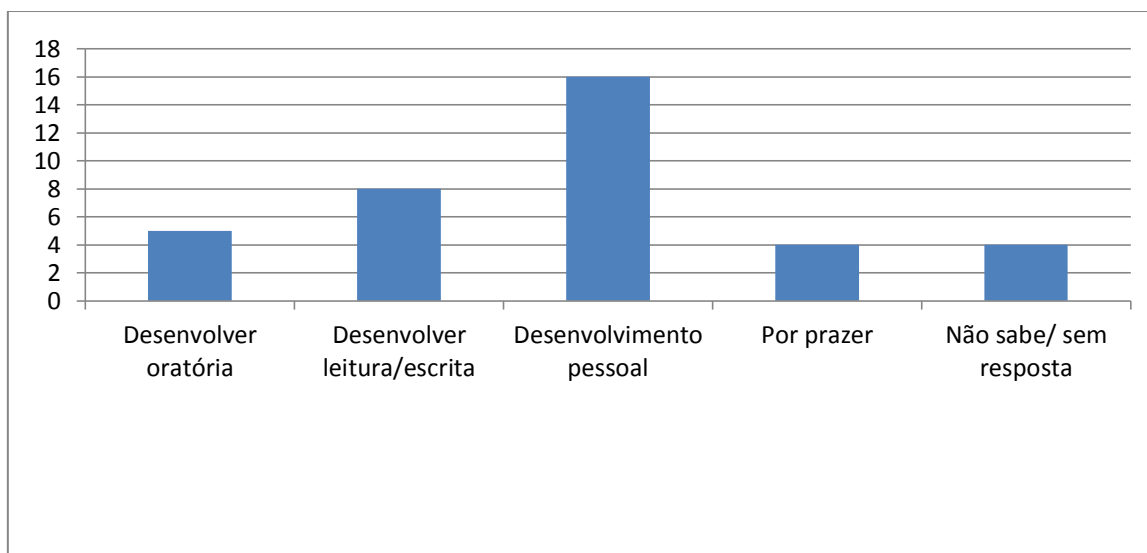


Gráfico 8. Importância da leitura

IX. Você gosta de ler os livros de literatura indicados pela escola? Por quê?

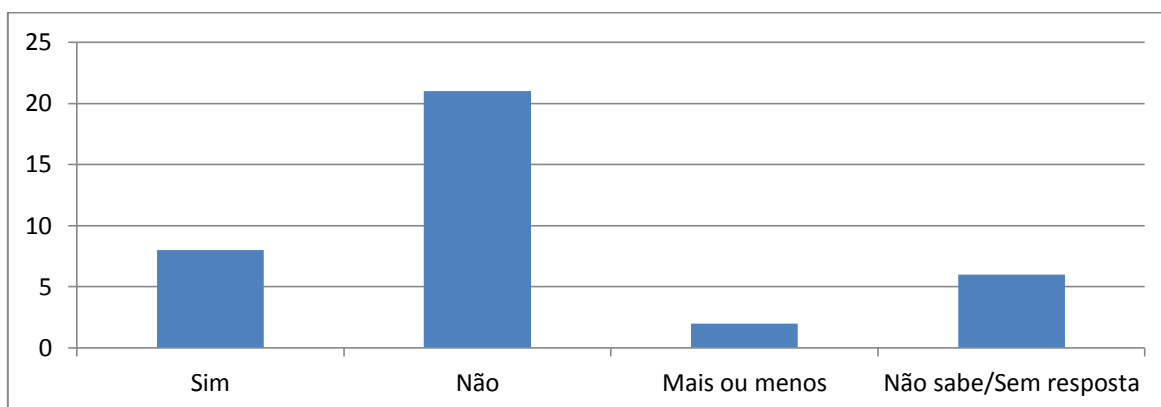


Gráfico 9. Gosto pela leitura indicada na escola

X. Há alguma biblioteca que você frequenta? Qual? Pega livros emprestados dessa biblioteca? São livros de que tipo?

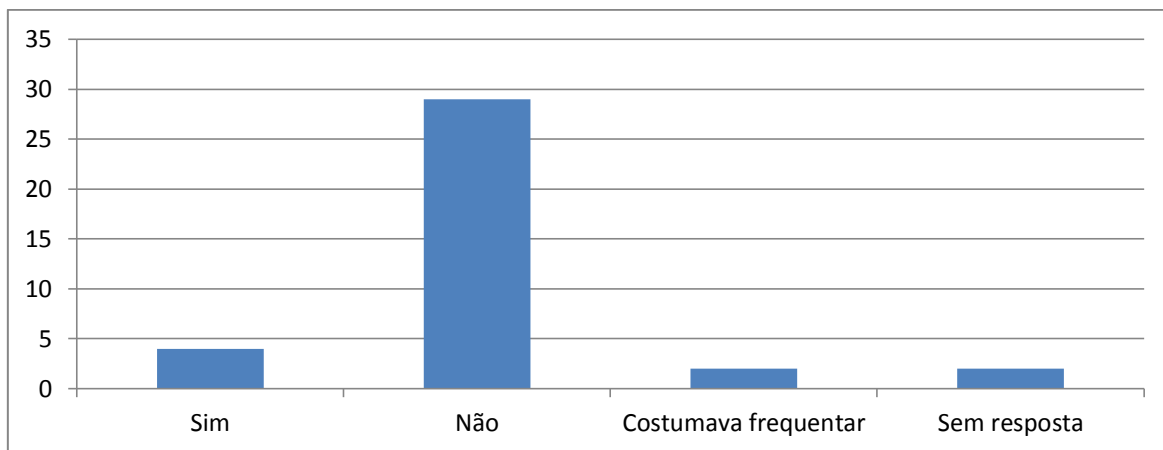


Gráfico 10. Biblioteca frequentada pelos educandos

XI. Para você, o que faz/não faz sentido nas aulas de literatura na sua escola?

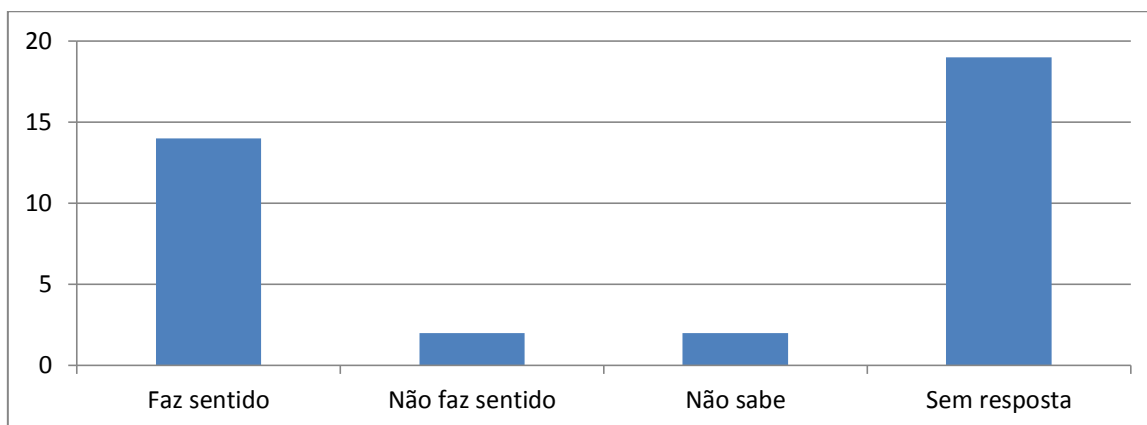


Gráfico 11. Sentido das aulas de literatura na escola

XII. Você gosta de poesia?

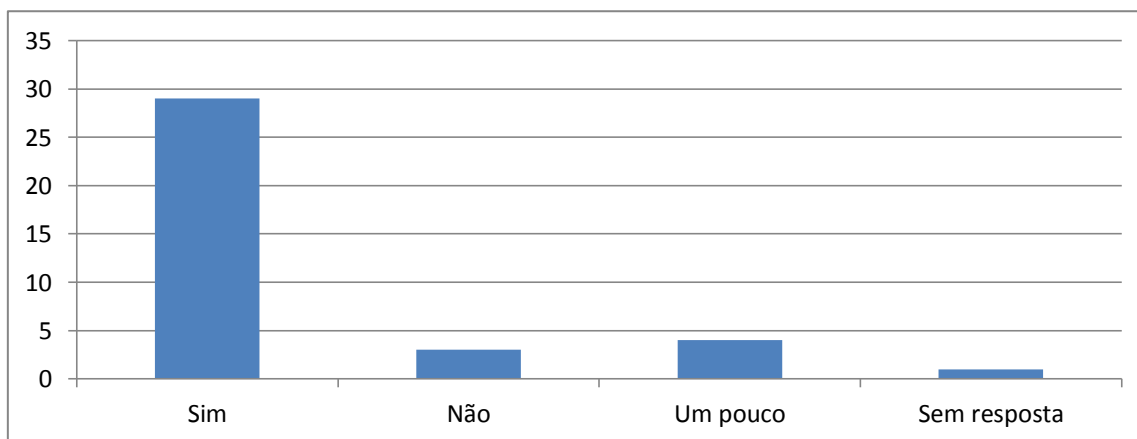


Gráfico 12. Gosto em ler poesia

XIII. Lembra de algum poeta? E de algum poema?

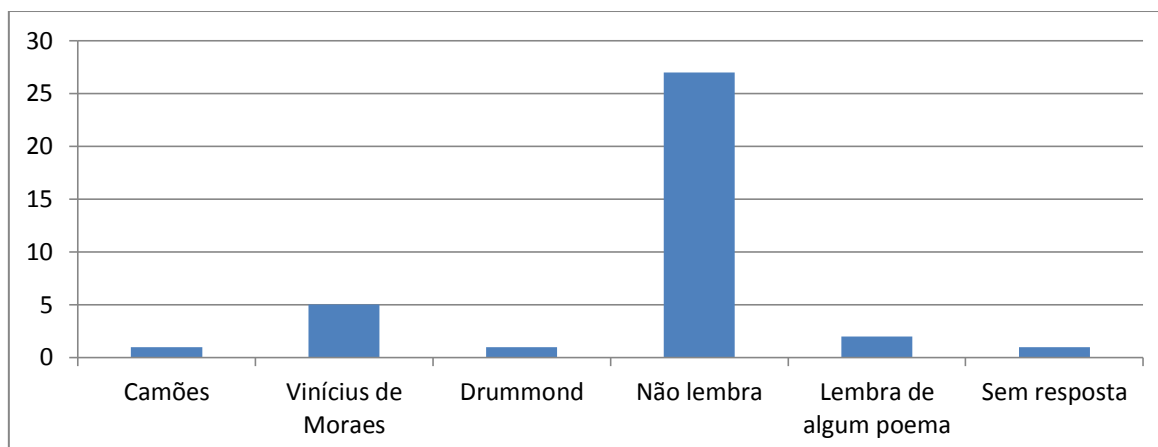


Gráfico 13. Poeta ou poema de que se lembre

À primeira pergunta feita, as respostas foram, em sua maioria, positivas. Contudo, alguns educandos parecem não ter um hábito leitor satisfatório, muito embora afirmem gostar de leitura. Essa constatação é feita por vários aspectos: primeiramente porque alguns informam gostar de leitura, mas não frequentam biblioteca, não lembram do último livro que leram, nem do nome de algum poeta ou de poema lido (apesar de também afirmarem gostar de poesia).

O tipo de leitura que gostam de fazer apresenta informações duvidosas, como a de alguns alunos que responderam simplesmente “livro” ou “literatura”, provavelmente tencionando informar o gênero “romance”. Outros citaram a Bíblia como resposta, talvez porque tal leitura é, para eles, a mais recorrente e acessível fora do ambiente escolar. Ainda houve uma situação particular em que o aluno respondeu “leitura silenciosa”; nesse caso, apesar de ser notória a falta de compreensão quanto à pergunta feita (sobre o gênero que mais o agrada), a resposta deixa entrever o desejo desse aluno em uma leitura individual, talvez mesmo uma leitura feita por conta própria, sem a intervenção do professor ou de terceiros.

Na segunda pergunta feita, a qual versava sobre o último livro lido por eles, embora se tenha obtido respostas muito variadas quanto à classificação (*best sellers*, paradidáticos, entre outros), assertivas como: “nenhum”, “não lembro” ou até “Cara, eu não me lembro de ter lido nem um livro”, demonstram o grau de desinteresse que muitos desses jovens têm pela leitura.

Outro fato que me chamou a atenção foi o do livro de literatura já lido por eles, em que 3 jovens responderam ter lido “Os três porquinhos”. Essa resposta deixa entrever que, apesar do livro citado pertencer ao gênero infantil e conter um discurso menos elaborado, próprio para o entendimento de crianças com um nível básico de leitura, foi a obra com que

eles realmente tiveram contato (possivelmente em alguma atividade didática). Ponho essas respostas em evidência porque elas evidenciam que há alunos que não realizam uma leitura proficiente, mesmo em ambiente escolar, pois se o aluno não identificar propósito na leitura que realiza, ele não gastará esforços ou não usará habilidades de leitura, e consequentemente, tal leitura não se tornará efetiva (ADLER; DOREN, 2014, p. 16).

Alguns alunos chegam a apresentar um posicionamento aversivo ao processo de leitura, como se essa atividade fosse pesada ou desnecessária, demonstrando o seu total descaso com o potencial da leitura para a constituição da subjetividade dos indivíduos. É assim que à pergunta: *Você já leu algum livro de literatura (conto, crônica, poesia, romance)? Qual?*, uma aluna respondeu “Nenhum, porque não gosto de ler”.

Quando inquiridos sobre os familiares que gostam de ler, e que tipo de leitura faziam, 13 entrevistados informaram que nenhum familiar gostava de leitura; já 11 afirmaram simplesmente que “Sim”, ou seja, havia familiar que tinha hábito leitor, não informando, entretanto, o grau de parentesco nem o tipo de leitura realizada.

Embora muitos alunos tenham respondido que assistem/leem jornal assiduamente, as respostas sempre se referem ao jornal televisivo, pois em muitas respostas temos o uso do verbo “assistir” para se referir a esse ato. Além disso, nove alunos ainda responderam que assistem a jornais, mas não leem. Um jovem chegou a afirmar: “Não gosto de ler jornais porque na minha rua não tem”, o que demonstra a escassez de acesso a material escrito, especialmente pelo baixo poder aquisitivo desses jovens e dos demais indivíduos de seu círculo de convivência, o que dificulta a apropriação da leitura como atividade social.

À oitava pergunta, 29 alunos acreditam que a leitura possibilita um desenvolvimento cognitivo, oportunizando maior aprendizado. O desenvolvimento do conhecimento individual é, possivelmente, a motivação para muitos deles para a atividade de leitura. Poucos foram os que informaram que leem por prazer (apenas 4 alunos). Afora os que não souberam se expressar, os demais acreditam no desenvolvimento da oratória, da leitura e da escrita, e outros ainda no da própria inteligência. Há um equívoco na crença desses últimos, pois uma vez que a linguagem é proposital, sintática e proposicional, sua posse, dê-se ela pela oralidade ou pela escrita, está associada a um tipo específico de organização mental, e não simplesmente a um mais alto grau de inteligência (CHOMSKY, 1998, p. 126). Cosson afirma que “Saber ler, apropriar-se da escrita, não torna uma pessoa mais inteligente ou mais humana, não lhe concede virtudes ou qualidades, mas lhe dá acesso a uma ferramenta poderosa para construir, negociar e interpretar a vida e o mundo em que vive.” (COSSON, 2014a, p. 33).

Ao confrontar as respostas sobre o gosto pela leitura e a importância desta (primeira e oitava perguntas) – em que foram obtidas respostas tais como: “ela nos faz ter um pensamento mais amplo”, “para a aprendizagem”, “faz bem à minha mente”, “ajuda a exercer a mente”, “ganhamos mais conhecimento” – com as respostas às últimas questões, nota-se certa incongruência de informações, pois a maioria dos alunos não lembrava o nome do último livro que havia lido e 9 alunos chegaram a afirmar nunca ter lido nenhum livro de literatura, mostrando descaso com a leitura de um modo geral e, em particular, com a leitura literária.

Na nona pergunta, 21 alunos responderam não gostar da leitura indicada pela escola, sendo enfáticos em suas negativas: ora é porque são cobradas obras pertencentes a um gênero de que o aluno não gosta, ora é porque a leitura não é interessante. Apesar de tais respostas, dois jovens chegaram a afirmar que a escola nunca indicou um livro sequer para leitura, o que é contraditório, quando muitos outros informam terem lido (gostando ou não) algum livro indicado pela escola.

Sobre as contradições que permeavam as respostas dos alunos, também à décima pergunta, “Há alguma biblioteca que você frequenta? Qual? Pega livros emprestados dessa biblioteca? São livros de que tipo?”, as respostas divergiram por completo da primeira (em que a maioria assegurou gostar de leitura), pois somente 6 alunos afirmaram frequentar a biblioteca da escola, e os demais não frequentavam nenhuma biblioteca. Um aluno ainda justificou que lia livros *online* e, dentre os que frequentavam biblioteca, um deles frequentava quando era aluno do ensino fundamental. Aqui, tive a certeza de que o hábito de leitura desses jovens era muito escasso, sendo esta também a realidade dos seus familiares e daqueles que fazem parte do seu convívio social, como deixaram evidente nas respostas à pergunta “Entre os seus familiares, tem alguém que gosta de ler? O que essa(s) pessoa(s) gosta(m) de ler?”.

Também busquei, pelo questionário, ter uma ideia do que, para eles, fazia ou não fazia sentido nas aulas de literatura da escola. Contudo, dos 37 alunos, 23 nada responderam, 8 responderam de forma totalmente vaga (com respostas como: “faz muito sentido”, “faz sentido”, “as leituras”, entre outras similares) e apenas 6 responderam de modo coerente, embora não tenha havido nenhuma crítica contra o modo de se ensinar a literatura. Quanto àqueles que se manifestaram favoráveis à leitura feita na escola, pouquíssimas respostas se referiam a uma leitura prazerosa, sendo que alguns afirmaram que esse tipo de leitura é importante por ser necessária em momentos posteriores, para alguma espécie de trabalho ou avaliação.

5.2. Intervenção de Agosto

A primeira intervenção realizada pela pesquisa ora relatada deu-se no início do segundo semestre, logo após a volta às aulas. Depois da aplicação do questionário, o que propiciou conhecimento sobre os hábitos leitores dos alunos e seus pensamentos sobre a escola, leitura, literatura e poesia, também se deu início ao desenvolvimento da sequência básica proposta por Cosson para o letramento literário junto aos alunos nas aulas de língua portuguesa.

As sequências didáticas propostas por Cosson constituem-se em exemplos de planejamento didático em forma de sequência, envolvendo a leitura literária numa perspectiva interativa de ensino. Não obstante tal proposta indique que “A sequência básica do letramento literário na escola [...] é constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação” (COSSON, 2014b, p. 51), ela não funciona como modelo, e sim como exemplos ajustáveis às necessidades apresentadas quando da sua implantação.

O próprio Cosson afirma que os exemplos de sequência didática por ele propostos “apresentam muitas possibilidades de combinação que se multiplicam de acordo com os interesses, textos e contexto da comunidade de leitores” e que “cabe ao professor determinar o que pode ser efetivamente usado em sua turma e em sua escola, desde que cumpra os princípios teóricos e metodológicos da proposta aqui apresentada” (COSSON, 2014b, p. 48-9).

O ganho em se utilizar um procedimento metodológico sistematizado em sala de aula se dá porque a sequência didática “é um modo de o professor organizar as atividades de ensino em função de núcleos temáticos e procedimentais” (LINO, 2006, p. 09). Além disso, a flexibilidade que a referida proposta apresenta respeita as peculiaridades dos alunos e possibilita os ajustes necessários à sua melhor execução. Para isso, permite não apenas a sequência básica, mas também a expandida, com a proposta de se trabalhar com diversas contextualizações (teóricas, históricas, estilísticas, temáticas etc.), influenciando assim na ampliação do horizonte de expectativas dos educandos e na possibilidade de expansão interpretativa.

É assim que idealizei iniciar a intervenção seguindo a referida estrutura, começando pela motivação dos alunos. Mesmo sabendo poder adotar a sequência expandida ou mesmo adaptar qualquer sequência às necessidades que a turma vier a apresentar ao longo do desenvolvimento da pesquisa, deve-se ter em mente que é somente através do contato efetivo

com os sujeitos da pesquisa que se tem a real noção de como deve se dar o procedimento a partir de então, ou seja, quais as possibilidades e potencialidades apresentadas pela turma.

Passarei agora a relatar os quatro passos da sequência básica adotada na primeira intervenção com a referida turma e a analisar a desenvoltura dos alunos ao longo dos encontros. Para manter a integridade dos alunos, farei uso de nomes fictícios, quando for necessária uma referência específica a algum dos sujeitos da pesquisa.

5.2.1. Motivação

A motivação foi o primeiro passo dado na intervenção realizada. Vários autores acreditam que ela deve levar o aluno a se sentir capaz de interagir com o texto, ou seja, deve ser significativa e motivante (SOLÉ, 2009, p. 43). Foi assim que dei início à primeira fase da sequência básica idealizada para a primeira intervenção junto à turma de alunos selecionada, procurando realizar uma prática de motivação que pudesse ser bem sucedida com todos os educandos. Desse modo, procurei trabalhar primeiramente com algum gênero discursivo que apresentasse valor estético e que fosse corriqueiro entre os jovens, chegando ao entendimento de que a música seria o gênero mais apropriado, pela popularidade apresentada e pelo poder de representação da cultura brasileira.

É inegável a afinidade e parentesco histórico havido entre poesia e música (DUFRENNE, 1969, p. 64), além da importância a que chegou a canção no Brasil; por isso, idealizei analisar com os alunos uma letra musical, no intuito de mostrar aos sujeitos da pesquisa que as manifestações artísticas fazem parte do nosso cotidiano, e que realizar uma abordagem estética de determinada criação artístico-verbal é ter a oportunidade de construir um discurso de valores, de se apresentar enquanto sujeito consciente e capaz de expressar seu pensamento individual, pois “o juízo de valor é sempre uma tomada de posição individual na existência” (BAKHTIN, 1997, p. 144).

Estudos realizados nas últimas décadas – como os de Brown (1963), Scher (1973) e Alonso (2001) – avaliam que há perfeita possibilidade de uma aproximação semiótica entre essas duas manifestações artísticas, especialmente quando se trata do gênero poético, pois enquanto manifestações artísticas que se utilizam do signo linguístico para expressão dos sentimentos, canções e poemas contam com recursos similares, tais como: musicalidade, utilização de figuras de retórica, além de silêncios e espaços vazios que apresentam carga semântica significativa. De fato, “os dois sistemas – musical e literário – poderiam a princípio

ser considerados como áreas de um único objeto de estudo: o do campo semiológico” (ALONSO, 2001, p. 11, tradução nossa)⁸.

Cosson acredita que a literatura, enquanto uso estético da língua, pode não estar mais presente apenas nas formas convencionais, também podendo aparecer deslocada, em outras configurações. De acordo com ele,

[...] longe de ter diminuído o seu espaço social, a literatura estaria em nossos dias experimentando uma nova forma de alargamento ao ser difundida em diferentes formatos e veículos, usualmente em composição com outra manifestação artística.

Nessa perspectiva, um dos mais bem-sucedidos avatares da literatura é a canção popular em suas várias versões rítmicas. Não se trata aqui de simplesmente conferir a certos setores da indústria musical – a Música Popular Brasileira, por exemplo – uma qualidade superior que pode ser assimilada ao discurso da poesia escrita ou mesmo o apagamento do elemento musical em favor da leitura da letra como poesia. Nem de que a poesia teria migrado para a música, quer porque já não encontra espaço no mercado editorial, quer porque retoma um relacionamento antigo, a exemplo das cantigas medievais, ainda que tais leituras possam ser incluídas nesse argumento. A canção popular é uma manifestação literária por si mesma porque emprega a palavra de modo literário, independentemente ou apesar do evidente parentesco que a letra tem com a poesia. Trata-se de uma forma distinta de fazer literatura que incorpora formas anteriores em um processo de transformação cultural, mas que não deve ser reduzida a elas. (COSSON, 2014a, p. 15-6)

Para esse momento inicial da proposta do letramento literário, escolhi a canção *Comida*, do músico Arnaldo Antunes, para atividade de apreciação e debate em sala de aula, pois além de acreditar na possível receptividade do gênero em apreço pelos sujeitos da pesquisa, o conteúdo da letra musical escolhida apresenta possibilidades de debate sobre arte, literatura, poesia e formação cultural. Além disso, pauto-me no posicionamento de Rojo, para quem a escola deve assumir o desafio de possibilitar aos educandos várias práticas sociais de leitura e de escrita, inclusive por meio de textos que não constam nas listas canônicas. Para ela, compete à escola “potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica.” (ROJO, 2009, p. 12).

Inicialmente, dividi a turma em grupos de quatro alunos, cada um recebendo a letra da música selecionada; solicitei a participação voluntária de alguém para recitar a canção para a turma, porém, vencidos pela timidez, hesitaram em fazê-lo. Compreendi que não se tratava de má vontade ou descaso com nossa pesquisa, pois eles se mostravam atentos a mim, esperando algum comando (desde que não os expusesse de modo individual naquele momento). Nesse

⁸ Texto original: Los dos sistemas – musical y literario – podrían en principio ser considerados como áreas dentro de un único objeto de estudio: el del campo semiológico.

instante, o professor Davi, regente da disciplina naquela turma, se voluntariou para ler a letra da canção; em um dado momento da leitura, já se fazia um certo coro de vozes, com alguns alunos acompanhando a leitura do professor, só que de forma musicada, seguindo a melodia conhecida pela gravação da banda Titãs.

Comida, que se inicia com os versos “Bebida é água./ Comida é pasto./ Você tem sede de quê?/ Você tem fome de quê?”, foi a abertura para um breve debate em torno da arte e de sua função no meio social. O propósito dessa ação foi o de atualizar o conhecimento dos alunos, para que os mesmos tivessem um saber prévio sobre o referido assunto quando fôssemos ler os poemas selecionados para a primeira intervenção; para que os jovens se sentissem aptos a debater e expor suas impressões pessoais, sendo capazes de desenvolver uma estratégia de leitura pré-textual: a utilização do conhecimento prévio (SOLÉ, 2009, p. 107).

Mesmo sabendo que o professor deve se apresentar menos como dinamizador e mais como um moderador do debate em sala de aula, “evitando dar a primeira e a última palavra sobre a obra” (COSSON, 2014b, p. 115), foi necessário que eu desse início à abordagem sobre a arte, de modo a vencer o entrave do silêncio dos alunos. Ao explicar-lhes quais são as manifestações humanas que podem ser caracterizadas como artísticas, identifiquei que os sujeitos da pesquisa não possuíam muita noção sobre o que poderia de fato ser apontado como uma obra de arte, pois ao realizar perguntas dirigidas tais como: “poesia é arte?”, “texto jornalístico é arte?”, “dança é arte?”, “e-mail é arte?” etc., as respostas variavam aleatoriamente, e a maioria deles passava a questionar suas próprias respostas ao longo das minhas indagações.

Minha atitude, nesse momento, foi a de levar os alunos a participar de forma dinâmica de um diálogo a partir da letra musical selecionada, para que eles se sentissem parte integrante do processo comunicativo ali proporcionado, assumindo o que Bakhtin denomina de *compreensão responsiva ativa*, que é a participação ativa do sujeito numa dada esfera de comunicação verbal. Procurei mostrar-lhes que a leitura da letra da canção apreciada constitui-se em uma atividade dialógica, o que implica, consequentemente, na emissão de um juízo de valor por parte do interlocutor:

Compreensão responsiva nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma resposta (seja qual for a forma de sua realização). O locutor postula esta compreensão responsiva ativa: o que ele espera, não é uma compreensão passiva que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 291)

Não obstante a procura em mostrar aos educandos a possibilidade de desenvolvimento autônomo de suas ideias por meio da troca de experiências e da livre reflexão em torno da canção em apreço, faltava-lhes ainda a liberdade de debater abertamente sobre a temática sugerida. Das possíveis causas para esse entrave inicial, uma delas era possivelmente pelo baixo nível de leitura em que boa parte daqueles alunos se encontrava (identificado tanto pelas respostas ao questionário quanto pelos seus contatos com a letra musical).

Embora a participação tenha sido reduzida até aquele momento, e o potencial de muitos ainda pudesse estar encoberto, a análise da canção realizada demonstrava, segundo o entendimento de Adler e Doren para os níveis de leitura, que poucos eram os alunos que apresentavam traços do nível analítico – quando o leitor identifica não somente os elementos explícitos, mas também a intenção do autor, bem como passa a dialogar com o texto, em uma atitude responsiva e responsável –, encontrando-se a maioria entre os níveis elementar e o inspecional. Desse modo, fazia-se mais do que necessário uma intervenção que possibilitasse àqueles jovens uma formação na perspectiva de letramento, entendendo aqui o referido termo “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 2008, p. 18).

Portanto, a proposta do letramento escolar realizado a partir do contato com manifestações literárias vinha justamente para sugerir àqueles jovens uma leitura engajada, que promovesse a autonomia dos indivíduos pela abertura à relação dialógica com o texto, de modo a aprimorar o nível elementar de leitura dos educandos e auxiliá-los no alcance de níveis posteriores de compreensão leitora. De acordo com a ideia do letramento literário, “É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade da leitura seja significativa” (COSSON, 2014b, p. 27), ou melhor, é por meio de uma perspectiva crítica, que promova a conscientização dos indivíduos, que a leitura pode se tornar um utensílio de libertação das limitações impostas pelo modelo tradicional de ensino e pela escassez de acesso, em termos materiais e sociais, ao capital cultural.

Outro motivo de bloqueio à fluidez da atividade também pode ter se dado pelo histórico das aulas tradicionalistas, às quais os sujeitos da pesquisa estavam acostumados. Nesse processo, há um padrão monológico de ensino, que geralmente leva os alunos à passividade, uma vez que em sala de aula só há uma visão correta, que é a da autoridade ali presente: o professor.

Barbosa denuncia esse tipo de ensino, afirmando que:

Nas instituições escolares com relação à leitura, são estabelecidas estratégias no sentido de que o aluno venha a perceber determinados sentidos e não outros. Assim, ele se submete às regras institucionalizadas, repetindo, na “compreensão” da leitura, as “mesmices” que ele próprio acha que a instituição espera ver repetidas. (BARBOSA, 2010, p. 35).

Contrariando essa política recorrente em modelos antiquados de ensino de linguagem, o letramento literário representa a possibilidade de uma leitura interativa, transhistórica e intercultural. Como o intuito principal da leitura interativa é a abertura ao diálogo, então também há a abertura para a análise de produções atuais, como ocorrido com a Motivação, e não somente de um cânone pautado em um “sistema de ensino que aspira ao monopólio da consagração das obras do passado”, que “somente *post mortem* e após uma longa série de provas e experiências pode conceder o signo infalível de consagração que consiste na conversão das obras em “clássicos” pela inserção nos programas.” (BOURDIEU, 2007, p. 122).

Após a finalização dessa primeira etapa, em que poucos alunos interagiram ativamente, solicitei-lhes que abrissem seus livros no capítulo 6, para darmos início à introdução do conteúdo temático.

5.2.2. Introdução

Para o letramento literário, a introdução é uma etapa breve, “porque seu papel é apenas sugerir uma porta para o texto e não determinar a interpretação, ou seja, ela serve para despertar o interesse do aluno pela obra e não conduzir sua leitura” (COSSON, 2014b, p. 80). A introdução não consiste apenas em apresentar o autor; ela deve funcionar mais como uma entrada temática, onde o professor vai buscar informações que possam ser ampliadas com a leitura dos alunos; será mais uma sugestão, de modo a sistematizar o debate que deve ser gerado nos círculos de leitura.

Na introdução do primeiro encontro, busquei realizar uma abordagem sobre o ponto que une os dois poemas selecionados para esta intervenção (“Carta de Pero Vaz” de Murilo Mendes e “Brasil” de Oswald de Andrade): o fato de ambos terem sido escritos por poetas modernistas. Embora o tema do capítulo estudado seja o Quinhentismo no Brasil, ou seja, a literatura brasileira dos anos de 1500, os poemas aparecem como uma releitura da nossa história, dando graça e atualidade às duas manifestações literárias havidas no Brasil à época: a literatura informativa e a catequética.

No capítulo abordado, o *Novas palavras* traz fragmentos da famosa carta de Pero Vaz de Caminha ao Rei Dom Manuel, relatando como ocorrera o achamento do Brasil, assim como curtos informes sobre a literatura catequética do padre José de Anchieta; o restante do capítulo é composto por um pouco da história do referido período em que tais manifestações literárias ocorreram, um resumo do capítulo e exercícios. Das atividades a serem respondidas no caderno, duas delas apresentam os poemas acima relatados, um servindo como paródia do texto oficial e ou outro como versão humorística da formação do Brasil.

O interessante dessa organização foi a atualização da temática, de modo que ela pudesse ser trabalhada pelo professor sem se tornar enfadonha, pois uma das características das manifestações modernistas é a apresentação de um desejo de aplicação de novos processos artísticos à temática nacional. Nessa introdução, pôde-se detectar o desejo de libertação da poesia modernista, renovando e abasileirando nossa arte, que para tomar consciência de si, foi “preciso autodeterminar-se, refletindo a gente e o meio que lhe davam origem” (RAMOS, 1997, p. 49).

Embora a poesia de Murilo Mendes apresente como principal característica a “projeção em si mesmo das dores e tristezas que atormentam a humanidade” (OLIVEIRA, 1963, p. 357), o que une a poesia de Oswald de Andrade à sua, mesmo cada um pertencendo a uma fase do Modernismo (à primeira e à segunda fase, respectivamente), é a visão humorística da realidade brasileira apresentada pelos dois poetas em muitas de suas obras. Com temáticas por vezes oscilando entre o deboche, o humor e o poema-piada, ambos os poetas procuraram realizar uma releitura da história brasileira, muitas vezes com intenções satíricas.

É inegável a atualização da temática abordada no capítulo pela seleção dos poemas modernistas, o que colabora sobremaneira com a recepção dos educandos. Contudo, o livro em si não proporciona a tão necessária interação dialógica entre leitor e texto, trazendo exercícios que abordam praticamente a visão do autor e que solicitam inferências e conhecimentos gramaticais, sem dar oportunidade à abertura para que o educando possa desenvolver uma reflexão crítica.

Foi assim que, ao findar esse primeiro momento com os alunos, solicitei-lhes a criação individual de um diário de leitura, para que eles, em casa, pudessem registrar suas experiências e entendimento das leituras realizadas. Para o encontro seguinte, dando continuidade à sequência básica iniciada com a canção *Comida* como motivação preliminar e introdução ao conteúdo, solicitei que fossem lidos em casa os dois poemas selecionados – “Carta de Pero Vaz”, de Murilo Mendes, e “Brasil”, de Oswald de Andrade (In: AMARAL,

2013, p. 103-104) –, ambos contidos no capítulo 6, no subtópico “Atividades” e, ao invés de responderem aos questionamentos levantados no livro didático, que eles anotassem os pontos que achassem mais interessantes e relatassem suas experiências ao lerem os poemas.

5.2.3. Leitura

Como o gênero poético é geralmente bastante curto, como é o caso dos dois poemas selecionados para esse momento da sequência básica, não é preciso despender muito tempo com a leitura. Por isso, para finalização da sequência básica iniciada, dividi os alunos em novos grupos de três ou quatro integrantes, solicitando que antes da leitura eles trocassem informações entre si sobre o que cada um escreveu. Essa atividade inicial serviu para que os jovens pudessem interagir e descobrir pontos em comum quando da leitura individual.

Similarmente ao ocorrido na primeira aula, em que eu havia solicitado a participação voluntária de algum aluno que quisesse ler a canção utilizada na motivação, novamente solicitei que alguém se manifestasse para recitar o primeiro poema que aparece no capítulo 6: “Carta de Pero Vaz” (*Ibidem*, p. 103). Mais uma vez, contudo, nenhum estudante se manifestou; então, fui chamando aleatoriamente os alunos, mas à medida que eu apontava, eles se recusaram veementemente, afirmando não saber ler poesia.

Num primeiro momento entendi aquela recusa: embora já tivéssemos tido nosso primeiro encontro, o projeto era novo, aula diferente, com música, dois professores na sala de aula ao mesmo tempo, tudo muito confuso para aqueles jovens acostumados com aulas bem demarcadas e momentos certos para manifestar seu entendimento, por meio de atividades realizadas no caderno. Mas a situação não poderia continuar daquela forma; algo deveria ser feito para que a interação dialógica pudesse ocorrer de fato.

Como não houve manifestação positiva dos discentes, informei-lhes que eu queria analisar a desenvoltura deles na leitura, e que embora poesia divergisse de expressões em prosa por diversos fatores, como as linhas descontínuas, as rimas e entonações, exigindo assim uma dedicação maior do leitor que vai declamar, pois nesse caso “não basta que a voz seja bela, é preciso ainda que seja bem empregada” (DUFRENNE, 1969, p. 16), ainda assim eu gostaria de ouvi-los.

Alunos – (Respostas misturadas) *Pede para a Sofia ler...*

Professor – *Por que a Sofia?*

Vítor – *Porque ela gosta.*

Alunos – (Respostas misturadas) *Ela vive lendo.*

Sofia – *Não... eu leio mais romances, tipo best-sellers.*

Professor – *Mas você se voluntaria a recitar o poema?*

Sofia – *Não... vocês professores sabem ler poesia melhor que eu.*

Não contestei de pronto a resposta dela, informando-lhes que eu iria recitar aquele poema, mas que o segundo seriam eles a seguirem o meu exemplo. Minha aceitação àquela proposta se deu por acreditar no posicionamento de Solé acerca das estratégias de leitura, para quem as táticas abordadas durante esse processo podem se basear na observação da leitura compartilhada entre estudantes e docentes, uma vez que “os estudantes têm de assistir a um processo/modelo de leitura, que lhes permita ver as ‘estratégias em ação’ em uma situação significativa e funcional” (SOLÉ, 2009, p. 116). Eles concordaram com o meu acordo, embora eu ainda tivesse algum receio de que quebrariam quando eu solicitasse a realização da tarefa. Após essa conversa, pedi a todos que me acompanhassem numa leitura silenciosa do poema que se encontrava no livro didático.

A título de apreço, segue abaixo o poema recitado:

Carta de Pero Vaz

*A terra é mui graciosa,
Tão fértil eu nunca vi.
A gente vai passear,
No chão espeta um caniço,
No dia seguinte nasce
Bengala de castão de oiro.
Tem goiabas, melancias.
Banana que nem chuchu.
Quanto aos bichos, tem-nos muitos.
De plumagens mui vistosas.
Tem macaco até demais.
Diamantes tem à vontade,
Esmeralda é para os trouxas.
Reforçai, Senhor, a arca.
Cruzados não faltarão,
Vossa perna encanareis,
Salvo o devido respeito.
Ficarei muito saudoso
Se for embora d'aqui.*

(MENDES, M. In: AMARAL, 2013, p. 103)

Quando do segundo poema, os alunos já se encontravam mais abertos à participação, e não foi difícil conseguir voluntários que se dispusessem a lê-lo. A aluna Ângela, que estava sentada na primeira fileira, voluntariou-se para ler o poema “Brasil”, o qual reproduzo a seguir:

Brasil

*O Zé Pereira chegou de caravela
 E perguntou pro guarani da mata virgem
 – Sois cristão?
 – Não. Sou bravo, sou forte, sou filho da Morte
 Teterê tetê Quizá Quizá Quecê!
 Lá longe a onça resmungava Uu! ua! uu!
 O negro zonzo saído da fornalha
 Tomou a palavra e respondeu
 – Sim pela graça de Deus
 Canhem Babá Canhem Babá Cum Cum!
 E fizeram o carnaval*

(ANDRADE, O. In: AMARAL, 2013, p. 104)

Da leitura realizada pela aluna, vale frisar que ela não fez as pausas que dão a cadência rítmica ao poema; além disso, a aluna ainda leu o vocábulo “perguntou”, do segundo verso, de acordo com as normas gramaticais (“perguntou”), acreditando se tratar de um simples erro de digitação, destoando assim do propósito do texto, que era o de mostrar a variedade de vozes, e consequentemente de etnias, que formam o Brasil: o indígena (com suas línguas tonais e predominância de sons oclusivos dentais e do /r/ vibrante), o africano (com predominância de sons bilabiais, guturais e nasalizados), o português (com a conjugação verbal perfeita, como em “Sois cristão?”), que os brasileiros costumam desrespeitar) e o resultado dessa miscigenação, o brasileiro (que pronuncia erroneamente as palavras, como em “perguntou”).

A princípio, nenhum aluno identificou o recurso estilístico utilizado pelo poeta, nem sua intenção de destacar as etnias por aspectos linguísticos. Contudo, era inteligível que eles ainda não apresentassem esse nível de compreensão, pois de acordo com Adler e Doren, o leitor adquirirá habilidades leitoras importantes para se tornar um indivíduo letrado (embora possa não ser ainda um leitor proficiente) entre o final do ensino fundamental e o início do ensino médio, quando já é capaz de obter um letramento funcional (ADLER; DOREN, 2014, p. 27).

Foi assim que procurei, mesmo sem desmerecer seu esforço, recitar novamente o poema, para que todos ouvissem e entendessem a melodia que deve acontecer, pelas pausas e entonações, quando um poema é recitado, para que, logo em seguida, pudéssemos passar para a última etapa dessa primeira intervenção.

5.2.4. Interpretação

De acordo com a proposta do letramento literário, a discussão literária deve abrir um espaço para a autonomia do aluno, e não procurar condicioná-lo àquilo que já vem

preestabelecido ou que o professor deseja ouvir. Assim sendo, após a leitura compartilhada (a qual não deveria suplantiar o processo de interpretação textual), o contato com o texto deveria ficar a cargo do próprio leitor, uma vez que é na interação dialógica e responsável com o texto que o leitor se sente um sujeito ativo, desenvolvendo sua autonomia nesse processo.

Foi assim que evitei simplesmente repassar aquilo que eu sabia e esperar que os alunos recebessem passivamente o meu ponto de vista sobre a leitura; para isso, incentivei-os a manifestar suas próprias impressões acerca da leitura dos poemas realizada em casa e realizando, dessa forma, uma interação dialógica com o texto, pois:

[...] a concepção dialógica de linguagem implica a assunção de um *leitor ativo*, um sujeito que interage, via texto, com outras vozes, dentre elas a voz de quem produz o texto objeto de leitura. Aqui cabe a afirmação *ler é construir sentidos*. Chamo essa leitura de *leitura autoral*, uma leitura significativa, não a melhor ou a “correta”, mas aquela que permite olhar os textos para além do que manifestam de forma explícita em sua superfície (CAVALCANTI, 2010, p. 13).

Como no primeiro momento da intervenção os educandos ainda não haviam apresentado uma interação com o texto que pudesse ser chamada de *leitura autoral*, uma vez que a participação fora mínima, eu estava apreensivo quanto à atuação deles nesse segundo momento. Entretanto, surpreendi-me ao identificar que alguns alunos haviam de fato lido os poemas e realizado as anotações que eles acreditaram ser pertinentes. Procurei sistematizar a exegese coletiva do poema, colocando na lousa alguns pontos convergentes que eram citados por eles, tais como: ocorrência de algumas palavras de difícil entendimento, forma zombeteira de parodiar a verdadeira carta de Pero Vaz e linguagem coloquial, de modo que o debate não fugisse do tema proposto.

Os próprios alunos informaram que não foram capazes de compreender totalmente o poema, não conseguindo, contudo, explicar a real causa para essa falta de compreensão. Porém, eu bem sabia que, além de não ser comum a abordagem de compreensão leitora junto aos alunos, possibilitando a eles pensarem sobre as próprias dificuldades por eles apresentadas, com a consequente busca de soluções para os problemas enfrentados, a questão era também de condicionamento dos discentes à forma preponderante de se trabalhar com literatura em sala de aula, onde “o aluno internaliza o princípio inerente ao poder institucionalizado, segundo o qual sua leitura deve ser balizada por um quadro de referência construído pelo professor” (BARBOSA, 2010, p. 28). Dessa forma, ao solicitar deles uma interpretação livre dos fatos elencados nos poemas, faltou-lhes a referência com que haviam

se acostumado ao longo das atividades escolares de leitura, fato que os levou a sentirem a dificuldade na compreensão poética.

Pela proposta do letramento literário, eu tinha de mostrar àqueles jovens que eles não poderiam ficar excluídos do processo de interpretação, esperando passivamente pelo meu entendimento sobre o texto. Por isso, procurei fazê-los entender que o poema, enquanto um enunciado, deve ser visto como uma unidade de comunicação verbal; e mesmo sendo um gênero escrito, e por isso mesmo o receptor não conta com a presença física do locutor, ainda assim o poema traz a marca de um discurso, o que suscita, portanto, a reação de resposta ou de entendimento de um interlocutor idealizado pelo poeta, e que agora se faz presente com a nossa participação na leitura.

Para Bakhtin, até mesmo a obra de arte literária deve ser encarada em sua característica dialógica:

[...] desde a breve réplica (monolexemática) até o romance ou o tratado científico – comporta um começo absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados-respostas dos outros (ainda que seja como uma compreensão responsiva ativa muda ou como um ato-resposta baseado em determinada compreensão). O locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa [...] (BAKHTIN, 2003, p. 194).

Poucos alunos conseguiram depreender uma parte da intenção dos poetas, como a renovação dos textos de referência. A maioria dos sujeitos da pesquisa, estando entre os níveis elementar e inspecional de leitura, não apresentou a compreensão responsiva necessária para o bom entendimento da mensagem. Nesses casos, eles não chegavam a questionar a veracidade dos fatos contidos nos poemas, ou mesmo a compará-los com o texto original ou com o contexto da miscigenação brasileira apresentado em “Brasil”. Isso leva a crer que os alunos não haviam descoberto a interdiscursividade que deveria existir entre os poemas analisados, a carta de Pero Vaz de Caminha e outros conhecimentos de mundo que porventura eles poderiam trazer sobre a temática abordada.

Cavalcanti, ao falar sobre *leitura autoral* e a interação que um leitor ativo pode realizar de outras vozes com a do texto lido, cita como exemplo o caso do poema “Brasil”, o qual:

[...] demanda do leitor, para que o diálogo possa ser desvelado, um conhecimento de outros textos literários, das relações que estabelece com pontos de vista sobre o Brasil, sobre a questão da nacionalidade, que são representados nesses textos. Isso não significa que o leitor que não tem esse conhecimento não vai entender o poema, mas sim que essa lacuna será um obstáculo para que preencha determinados vazios

do texto, como a crítica a uma certa concepção de nacionalidade brasileira. (CAVALCANTI, 2010, p. 51)

Refletindo sobre as respostas daqueles que escreveram suas impressões sobre os poemas no diário de leitura, identifiquei que muitos se resumiram a tentar entender tão somente o significado literal dos vocábulos, não reconhecendo a intertextualidade, a releitura da história brasileira, nem o sentido dos recursos artísticos utilizados pelos poetas.

O nível inspecional detectado – o qual funciona similarmente a um *skimming*, analisando o texto de modo superficial e procurando retirar o máximo de informação num determinado espaço de tempo – fora identificado por atitudes como a da aluna Ângela, que leu o poema “Brasil”, que desrespeitando o ato criativo do poeta, pronunciou corretamente o vocábulo “preguntou”, intencionalmente grafado em desacordo com a gramática normativa para representar a linguagem comum do homem brasileiro. Provavelmente, na ânsia de realizar uma leitura funcional, seu intuito foi simplesmente o de inferir informações de modo rápido, fato que fez com que lhe escapasse a licença poética de que Oswald de Andrade fez uso no poema lido.

A incompreensão da intencionalidade do poeta deu-se pela inobservância do jogo poético ali ocorrido. Como se sabe, textos herméticos, como é caso de textos poéticos, “devem exigir um processamento mais lento do leitor, que deverá processar primeiro um significado e depois o outro.” (LEFFA, 1996, p. 23). Então a leitura inspecional, a qual se encontra no nível subconsciente do leitor, não foi suficiente nesse caso, uma vez que direcionou o leitor para uma compreensão com lacunas de interpretação.

Também foi identificado o nível inspecional na atitude dos poucos alunos que informaram que, mesmo não sabendo o significado de vocábulos como “caniço”, “castão” e “encanareis”, resolveram encerrar a leitura para poder compreender o significado dos vocábulos, seja por meio da estratégia do uso do dicionário, seja por uma tentativa de descobrir tais significados pelo contexto.

A maioria dos alunos, contudo, mesmo tendo lido o poema, não sabia o significado de alguns vocábulos, nem compreendeu o que eram as expressões “Teterê tetê Quizá Quizá Quecê!” e “Canhem Babá Canhem Babá Cum Cum!”, que tinham na verdade o intuito de reproduzir os sons típicos das etnias indígena e africana, respectivamente. Por não corresponderem verdadeiramente a nenhum vocábulo da língua portuguesa, o entendimento do seu significado tornou-se turvo para os alunos. Na verdade, “Os estudos experimentais que se baseiam na decisão lexical mostram que precisamos de mais tempo para rechaçar uma série

de letras que não formam uma palavra do que dizer ‘sim’ a uma palavra real existente na língua que conhecemos” (GODOY; SENNA, 2012, p. 96).

A falta de compreensão do poema poderia, certamente, ter levado os alunos a uma apatia, pois liam, mas não compreendiam; ou talvez a uma atitude responsiva não condizente com o proposto pelo poeta. Receoso de chegar a esse resultado, propus uma estratégia de compreensão leitora: a análise dos signos linguísticos que dificultaram o entendimento deles ao lerem o material em casa, assim como uma atenção especial ao jogo fonético presente no quinto e no décimo versos.

Da análise com os alunos, chego à compreensão de que, muito embora o poema seja modernista (e a linguagem, conseqüentemente, mais atual), há em sua composição alguns vocábulos bastante arcaicos, como é o caso do advérbio “muito”, que aparece na sua forma contraída “mui”, raramente usada no Brasil (e hoje praticamente em desuso), mas recorrente nos antigos documentos oficiais portugueses, como é o caso da carta de Pero Vaz de Caminha a El-Rei Dom Manuel sobre o descobrimento do Brasil. Esse recurso foi fruto da atitude humorística de Murilo Mendes, justamente para indicar o distanciamento histórico entre o descobrimento e nossa vida moderna; ele realmente queria causar esse estranhamento no leitor, que se sentiria incomodado em confrontar a estrutura arcaica da linguagem portuguesa com o coloquialismo brasileiro, como ocorre entre “plumagens mui vistosas” e “Tem macaco até demais”.

Após discussão sobre a linguagem coloquial presente na obra, marca da modernidade pela tentativa de ruptura com todo o protocolo da carta oficial de Pero Vaz de Caminha, instiguei os jovens a falar um pouco mais sobre outros pontos que talvez tivessem sido ressaltados quando da leitura feita em sala de aula, muito embora a maioria não tivesse escrito nada sobre o mesmo.

O aluno Pedro manifestou-se, informando que, para ele, o poema conta sobre as riquezas da terra. Após procurar enriquecer esse ponto de vista, debatendo quais seriam essas riquezas (de ordem natural) e o porquê de, na carta original, esse fato ter chamado tanto a atenção dos portugueses, chegamos à abordagem dos versos: “Diamantes tem à vontade,/ Esmeralda é para os trouxas.”. Aqui, eles não falaram muito, mas compreenderam quando foi feita uma ligação com a famosa lenda do “Eldorado”, que conta que em algum lugar do novo mundo (como foram chamadas as Américas) havia uma cidade toda feita de ouro, com muitas pedras preciosas e riquezas extraordinárias. Por mais que a carta oficial de Pero Vaz de Caminha não relate ao rei qualquer descoberta de jazida (até aquele momento não haviam visto ouro nem prata), havia indícios de que esta terra tinha tais metais em abundância; daí a

atitude sarcástica de Murilo Mendes, ao afirmar que a nova terra tinha tamanha quantidade de diamantes, que apenas “os trouxas” gastariam tempo procurando por esmeraldas.

Convidados a prosseguir no entendimento do poema, o aluno Lucas me perguntou o significado de “arca”, ao que o aluno Vítor procura responder; só que, associando “Senhor” e “arca”, no décimo quarto verso, possivelmente tomando o título de nobreza apresentado pela própria representação divina (como o fazem os textos bíblicos, grafando inclusive o referido nome com inicial maiúscula), faz referência à passagem bíblica sobre a Arca da Aliança. Diante dessa análise, que fugiu do que havia de fato no texto, mostrei-lhes que arca, sinônimo de barco, era o transporte utilizado pelos portugueses à época. Ainda assim, o trecho é de difícil entendimento, pois eles não compreendem o significado da interpelação “Reforçai”. Novamente, ocorre outra referência intertextual bíblica: por entenderem arca como barco, houve algumas manifestações acreditando que “reforçar” seria aqui colocar animais na arca, tal qual a passagem bíblica sobre a Arca de Noé.

Talvez a dificuldade de prosseguirem com um entendimento adequado sobre o real significado do que havia no texto tenha se dado por uma continuidade da intertextualidade com o trecho bíblico; a partir daí, houve a tentativa de manter os vocábulos numa mesma ambiência semântica (a do universo religioso), onde forçosamente buscaram significados linguísticos similares, persistindo nesse sentido. Tal entendimento do poema em apreço, destoando do seu sentido original, demonstra que os alunos não haviam dialogado de fato com a mensagem repassada pelo poeta – fato que obstruiu uma compreensão mais abrangente do poema.

Essa ocorrência vem reforçar a necessidade que se apresenta de uma educação que promova a leitura interativa, que requeira mais do que a ação mecânica de decodificar palavras. Isso porque o simples entendimento do significado denotativo dos vocábulos não é suficiente para a constituição de um leitor proficiente, uma vez que as palavras podem assumir vários sentidos nos enunciados, de acordo com as circunstâncias de produção do discurso. De acordo com o pensamento de Bakhtin,

[...] o elemento que torna a forma linguística um signo não é sua identidade como sinal, mas sua mobilidade específica; da mesma forma que aquilo que constitui a decodificação da forma linguística não é o reconhecimento do sinal, mas a compreensão da palavra no seu sentido particular [...] (BAKHTIN, 2006, p. 95).

As palavras ganham, segundo Bakhtin, sentido particular em contextos e situações precisos; o sistema abstrato de normas cede à aplicação da língua viva, com todo o seu poder

sugestivo, sujeita aos mais diversos contextos ideológicos. No caso específico da intervenção realizada, quando na análise exegética o termo “arca” não é identificado em seu contexto preciso, que é o das grandes navegações, sua aplicação dá margem a uma interpretação que destoa do sentido global do texto.

A ideia de Bakhtin sobre a decodificação dos signos linguísticos comunga com os postulados do letramento, que afirmam que saber ler não é suficiente para o sujeito, pois a decodificação é só uma parte do processo de entendimento do discurso. Como fica bastante evidente no relato ora feito, apesar de os sujeitos da pesquisa estarem no ensino médio e, portanto, já serem proficientes em leitura, a apropriação dessa técnica não foi suficiente para um entendimento adequado do que foi lido por eles.

Ainda procurei chamar a atenção dos alunos para os últimos versos de “Carta de Pero Vaz”, onde é feita uma sátira tanto à condição financeira da Corte portuguesa, quanto ao desejo daqueles que haviam se aventurado no descobrimento, de voltar a Portugal. No poema, detecta-se que eu lírico, após fazer todo um elogio sobre o achado português, chegando inclusive a sugerir ao rei que viesse pra cá, faz por fim seu apelo: “Ficarei muito saudosos/ Se for embora d’aqui.”, isto é, se ele, o eu lírico que representa o próprio escrivão da frota do descobrimento, pudesse retornar a Portugal, sua terra natal.

A graça de Murilo Mendes, interpretando um sentimento possível de Pero Vaz de Caminha, demonstra claramente a visão do europeu sobre as novas terras conquistadas do outro lado do oceano. Contudo, esse sentido escapou ao entendimento dos alunos, que não conseguiram identificar perfeitamente o que estava implícito no poema.

Provavelmente a ênfase dada simplesmente à leitura em si tenha sido a causa do pouco envolvimento dos leitores com o texto. Adler e Doren acreditam que a ação de tomar a leitura como simples decodificação é na verdade o primeiro estágio de quem entra em contato com a linguagem escrita; e acaso os demais estágios que compõem a leitura elementar (palavra-mestra, uso do contexto e refinamento das habilidades adquiridas) não sejam completamente adquiridos, o leitor poderá até compreender o significado de sentenças e falar de elementos explícitos, mas não consegue aprofundar sua análise textual, pois não consegue realizar uma leitura de modo independente e reflexiva. Na concepção desses autores, a maioria dos jovens apresenta deficiência nesse estágio do nível elementar, sendo vários os motivos (social, econômico, falta de leitura no meio familiar etc.); mas uma das principais causas é a ênfase dada à simples habilidade de decodificação, ênfase esta dada tanto pela escola quanto pelo próprio indivíduo.

Também Vygotsky acredita que a prática escolar não dá a devida importância à leitura e à escrita, pois nela “Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal” (VYGOTSKY, 2005, p. 125). Desse modo, deixa-se de lado o caráter dialógico do texto para se privilegiar a mecânica da leitura monológica.

Quando convidei os alunos a seguirmos em frente e ler o poema “Brasil”, observei uma maior receptividade da turma, talvez pelo desenvolvimento da aula, mais dinâmica e atrativa do que as aulas convencionais, ou quem sabe pela própria interação dos alunos comigo desde a motivação.

Nesse momento, identifiquei uma abertura para mostrar-lhes a importância de se dialogar com o texto, de buscar inúmeras informações tanto no texto quanto fora dele, para que a leitura deixasse seu lado mecânico e tomasse um viés mais investigativo. Assim, iniciei solicitando algumas informações, como nome do autor, título do poema, etc. Tais perguntas tiveram a intenção de avaliar a atenção dos alunos, ou seja, se eles faziam, conscientemente ou não, uso da estratégia de inferência, incentivando-os a procurar realizar perguntas sobre o texto lido como forma de desenvolverem uma leitura mais participativa.

A dificuldade até aquele momento por mim encontrada em levar o interesse na apreciação artística certamente não era fruto de insubordinação ou de dificuldades na interpretação textual; na verdade, a maioria até se apresentava atenta perante minha apresentação. Mas o problema era justamente essa atenção em forma de passividade, fruto de uma herança cultural que tolhe dos indivíduos de classes menos favorecidas a oportunidade de apreciar uma obra de arte pelo simples prazer estético. Seria, no dizer de Bourdieu (2007), o seu *habitus*, ou melhor, como a sua subjetividade foi moldada, de modo que tais apreciações se tornassem desnecessárias, ou pior ainda, inalcançáveis a eles.

Buscando proporcionar aos alunos a apropriação do discurso literário, procurei realizar uma abordagem hermenêutica do poema, uma vez que a hermenêutica, quando observando as práticas de leitura como processo produzido historicamente, “se esforça por compreender como é que um texto pode ‘aplicar-se’ à situação do leitor” (CHARTIER, 2002, p. 24). Dessa forma, pedi que os alunos, a princípio, indicassem a razão do título do poema, ou seja, que assunto ou temática seria abordada, envolvendo questões sobre a nossa terra; e para isso, eu propus elencarmos os possíveis temas. O primeiro nome citado foi “carnaval”, palavra que encerra o referido poema; depois, citaram a “independência”, “religião” e outros vocábulos desconexos do contexto. Querendo que eles compreendessem a mensagem contida no poema, tive de informá-los que eles estavam deixando escapar a essência do que o poema abordava.

O maior problema na falta de compreensão, talvez, tenha se dado porque os discentes não compreenderam o humor contido na polifonia apresentada pelo eu lírico e nas metáforas surgidas. Essa é uma das dificuldades encontradas frente a textos escritos, pois enquanto no discurso oral a expressão (tom irônico, indignado, simpático, admirativo) é transmitida por entonação expressiva, “no discurso escrito nós a adivinhamos e a percebemos graças ao contexto que envolve o discurso do outro, ou graças à situação transverbal que sugere a expressão apropriada” (BAKHTIN, 2003, p. 319).

Ao avaliar conjuntamente os vocábulos citados, os próprios alunos foram capazes de entrar no jogo dialógico com o poema, desvendando os seus sentidos. Foi assim que os discentes entenderam que o verso “– Sim pela graça de Deus” não estava falando sobre religião, mas apenas demonstrando a sujeição do negro africano, trazido como escravo para o Brasil, aos costumes portugueses; assim como o verso “O Zé Pereira chegou de caravela” não falava de independência, mas sim do descobrimento, da chegada dos portugueses vindos de além mar. O aluno Vítor ainda chegou a se desculpar pelo equívoco, afirmando que o tema da independência estava muito presente entre eles porque a escola iria participar do desfile cívico comemorativo ao dia 07 de setembro.

Procurando auxiliar os sujeitos da pesquisa na compreensão e entendimento dos significados linguísticos contidos no poema abordado, prosseguimos com a análise poética, onde solicitei discussão sobre o significado de “carnaval” naquele contexto. A grande maioria só sabia que carnaval era uma festa brasileira; contudo, a aluna Paula pediu a palavra e disse que carnaval é uma mistura, onde nada faz sentido: todo mundo faz algazarra, se mela e brinca sem distinções de classes sociais. A partir dessa resposta, que tinha de fato chegado à essência do que Oswald de Andrade queria sugerir, interroguei se eles associavam o carnaval aos outros elementos do texto poético; nesse momento, eles compreenderam que o carnaval a que o poeta se referia era a mistura de etnias havida no Brasil. Então questionei onde estavam presentes, no poema, tais etnias, e a maioria da sala procurou interagir, informando que se tratavam do homem branco europeu (na figura do Zé Pereira), o indígena (guarani) e o negro. Eu disse a eles que o poema ainda trazia mais uma voz, representada pelo próprio eu lírico do poema, bem marcado no segundo verso, mais precisamente na palavra “preguntou”, que seria pronunciada pelo fruto dessa mistura étnica, o autêntico brasileiro miscigenado, tropeçando nas regras gramaticais e também fazendo parte desse carnaval de etnias.

A abordagem da literatura e sua inserção em um dado momento histórico feita pelo livro didático *Novas palavras* colaborou para quebrar um pouco com a história serial a que estamos acostumados, como se os eventos fossem atividades estanques e inevitáveis, a ocorrer

ao longo do tempo. Uma análise histórico-social das manifestações artísticas teria que inseri-las em um contexto maior e mais dinâmico, em que a intertextualidade transhistórica seria uma atividade corriqueira, de modo a captar não somente a essência estética das obras, como também todo o sentido de sua construção.

Contudo, o referido livro didático não traz, em sua estrutura organizacional, a abertura necessária para a interação autônoma e crítica do educando. É aqui que entra a proposta do letramento literário, que mesmo fazendo uso do livro didático em questão, busca desenvolver práticas de leitura e escrita em sala de aula que libertem os alunos do poder coercitivo da gramática normativa como único parâmetro a ser avaliado, possibilitando que a prática dialógica entre texto e educando aconteça de fato. Caso contrário, a linguagem continuará sendo utilizada didaticamente como um instrumento de primazia do sistema (representado pelo professor, por ser o conhecedor das normas) sobre os alunos, e a escola funcionará como um microcosmo da sociedade, não contribuindo para o desenvolvimento do aluno reflexivo.

Como análise dessa primeira intervenção, ocorrida em dois momentos no mês de agosto com a sala de aula selecionada, entendi que, no decorrer do processo de intervenção, somente uma pequena parcela dos alunos correspondeu às expectativas quanto a esse tipo de abordagem, procurando interagir com o gênero poético e compartilhar suas respostas por meio de enunciados próprios. Contudo, a maioria da turma ainda permaneceu calada (ou pela timidez, ou pela influência do professor da disciplina, constantemente solicitando silêncio, mesmo em momentos de leitura ou de diálogo), resignada à ação de olhar para o livro ou simplesmente de acompanhar aqueles que interagiam num diálogo que interligou debates históricos, políticos e sociais. Nessa primeira intervenção, poucos foram os momentos em que a maioria dos alunos participou ativamente da aula, com debates e questionamentos sobre a análise poética.

Como atividade a ser desenvolvida em casa, solicitei aos alunos que confrontassem duas gravuras, contidas tópico “Leitura de imagem” do capítulo 7, nas páginas 111 e 112 do livro *Novas palavras*, observando as diferenças entre ambas e anotando-as no diário de leitura, de modo que pudessemos debater no próximo encontro alguns tópicos que eles acreditassem serem merecedores de destaque em relação a tais figuras.

5.3. Intervenção de Setembro

A intervenção realizada em setembro procurou dar continuidade à proposta da busca pela participação efetiva dos discentes em práticas dialógicas. Manteve-se a sugestão do

trabalho com a poesia de modo sistematizado como alternativa pedagógica de contribuição com o processo de formação leitora e com o desenvolvimento das potencialidades reflexivas do educando, por meio de discussões sobre assuntos surgidos com a leitura do gênero poético, além de incentivo ao uso de estratégias de leitura para uma melhor interação com os enunciados contidos no poema selecionado.

Por algum motivo, o professor da disciplina não havia conseguido dar início ao conteúdo do capítulo 7 do livro didático, capítulo este do qual selecionei um poema contido na seção “Leitura” para apreciação junto com a turma. Esta informação me foi repassada pelo professor da disciplina quando nos preparávamos para entrar em sala de aula, quando ainda estávamos na sala dos professores. O seu receio era o de que a turma não correspondesse à intervenção, já que eu iria iniciar uma abordagem literária antes que os alunos tivessem tido contato com as características daquela estética. Tal preocupação fazia sentido, pois o conhecimento sobre o movimento literário em questão poderia servir como estratégia de leitura, auxiliando os educandos a terem uma noção do tema, antes mesmo da leitura.

O professor propôs que ele iniciasse o capítulo com os alunos e que eu comesse aquela intervenção logo após esse momento. Fiquei receoso pelo tempo de que dispúnhamos, mas como ele me garantiu maior tempo no segundo encontro da intervenção de setembro, deixei para que a entrada temática ocorrida na *Introdução* só acontecesse nesse momento posterior, ficando para este encontro apenas a *Motivação*.

Passarei a relatar, portanto, as etapas seguidas nessa nova intervenção, as quais, deixo antecipadamente registrado, não mudaram em relação à primeira, ou seja, continuou-se com a sequência básica proposta por Cosson para o letramento literário.

5.3.1. Motivação

A análise do significado dos signos verbais demonstra que estes são construídos diariamente, a partir do contato direto dos falantes com a língua, ao colocá-la em uso. De fato, o significado das palavras pode variar não apenas de acordo com a região ou o grupo de falantes, mas também com a intenção do locutor, que materializa seu pensamento em uma forma concreta de enunciação. É por isso que, em uma relação dialógica, o contato dos parceiros da comunicação verbal com determinado gênero discursivo vai requerer destes a habilidade em lidar com aquela esfera específica de utilização da língua.

No caso dos gêneros literários, o contato do receptor com qualquer forma estética de texto exigirá dele uma atenção especial ao poder sugestivo dos vocábulos, pois “A linguagem

literária é *plurissignificativa*, porque nela o signo linguístico é portador de múltiplas dimensões semânticas, tende para uma multivalência significativa” (SILVA, 1968, p. 30).

Como a proposta de letramento literário em sala de aula aqui apresentada é pautada na análise do gênero poético, e este é, em sua essência, composto por vocábulos de significância plurivalente, buscou-se para a motivação de setembro uma dinâmica que pudesse abordar o significado dos signos linguísticos em um dado contexto e a metáfora enquanto figura de retórica.

O intuito de se trabalhar a metáfora na motivação foi o de levar os educandos ao entendimento sobre a construção poética, uma vez que o poema, enquanto texto (e por isso mesmo enunciado), exige do leitor um pacto, para que haja ajuste da leitura e compreensão do conteúdo. “A questão da relação entre discurso e referente desloca-se para a do contrato entre enunciador e enunciatário, de tal forma que um produza e o outro interprete os efeitos de realidade.” (BARROS, 2002, p. 118).

A atividade consistiu em equipes de quatro integrantes receberem gravuras de elementos variados em folhas de papel, tendo que selecionar apenas um par delas que apresentasse alguma analogia entre si; em seguida, os integrantes da equipe teriam de escrever uma sentença que, realizando uma comparação tácita entre os dois elementos, deixassem em evidência a(s) característica(s) em comum detectada(s) pelo grupo. Acaso sentissem dificuldade em realizar a associação, os alunos ainda poderiam trocar de gravuras entre as equipes, procurando aquela que se adequasse mais aos propósitos da dinâmica proposta.

Como exemplo norteador da atividade, solicitei que os alunos analisassem, no capítulo 3 do tema “Gramática”, o qual trata das figuras de linguagem, o exemplo dado sobre metáfora. O livro traz duas fotografias: uma de um circo e outra de um balão, e logo abaixo das figuras, quatro características de cada elemento.

Eis as figuras apresentadas:



Imagens do livro *Novas palavras*, p. 202

De acordo com o material didático, o circo é grande, é fixo no chão, tem forma arredondada e tem luz dentro; já o balão, é pequeno, pode se mover, tem forma arredondada e tem luz dentro, ou seja, as duas últimas características elencadas são similares, o que permite que uma comparação mental seja estabelecida entre ambos os elementos, como ocorrido na sentença “O circo era um balão aceso com música e pastéis na entrada”, de Oswald de Andrade.

O intuito da dinâmica era o de levar os alunos a entenderem a diferença entre a linguagem denotativa e a conotativa, bem como o efeito de sentido que os enunciados podem tomar quando em sua composição são usados recursos estilísticos tais como metáfora, metonímia, antítese, hipérbole, entre outras. Para isso, foi selecionada a metáfora como exemplo por ela ser uma das principais figuras de retórica e pela sua ampla utilização na linguagem poética, já que ela traz ao enunciado uma significação maior e mais motivadora, ampliando o campo semântico dos vocábulos.

Pela ausência de alguns alunos, foram formadas apenas oito equipes, cada uma selecionando apenas duas figuras que apresentassem ligação de algum tipo, resultando nos seguintes pares: garoto-gato; menina-flor; pavão-arco-íris; pais-espelho; carro esportivo-asas; coração-geleira; folha de maconha-burro; olho-fogo. Desses pares, eles passaram a idealizar uma sentença que evidenciasse a intenção de causar um efeito de sentido figurado em seus enunciados, chegando-se às frases listadas abaixo:

1. Esse garoto é um gato.
2. Esta menina é uma flor.
3. O pavão é um arco-íris vivo.
4. Meus pais são um espelho para mim.
5. O piloto voava na pista com seu carro esportivo.
6. O assassino tinha o coração gelado.
7. O usuário de drogas é um burro, porque causa mal a si mesmo.
8. Os olhos dela tinham o fogo da paixão.

Essa atividade foi realizada para que os alunos pudessem entender como se dá efetivamente o emprego dos vocábulos em outro sentido que não o literal na construção de enunciados, pois “devemos distinguir entre os sentidos virtuais que uma palavra possui enquanto unidade léxica memorizável [...] e o *sentido* que ela adquire ao nível manifestativo da *performance* linguística, quando figura em determinado contexto” (LOPES, 2008, p. 282). Os mecanismos linguísticos do emprego conotativo das palavras foram apreendidos pelo

próprio contato dos discentes com a experiência estética vocabular, por meio da criação de frases que usassem o recurso expressivo da metáfora.

Sobre essa figura de retórica, é o linguista Bloomfield quem afirma que somos capazes de nos desviar da norma linguística estabelecida, utilizando significados variantes, que nos forcem a procurar entender o significado transposto do novo termo usado em lugar do termo comum. Para ele,

Inúmeras formas linguísticas são usadas para mais de uma única situação típica [...]. Um homem pode ser uma *raposa*, um *burro* ou um *cachorro sujo*; uma mulher, um *pêssego*, *limão*, *gata* ou *ganso*; pessoas são *afiadas* e *intensas* ou *maçantes*, ou mesmo *brilhantes* ou *nevoentas*, de acordo com sua sagacidade; *calorosas* ou *frias* no temperamento; *tortos* ou *retos* nas condutas; uma pessoa pode *estar nas nuvens*, *no mar*, *perder o controle*, *estar por fora*, ou até *fora de si*, sem na verdade se mover do local. O leitor será capaz de adicionar exemplos praticamente ilimitados; não há maior aborrecimento do que a enumeração e classificação dessas “metáforas” (BLOOMFIELD, 1973, p. 149, tradução nossa).⁹

A metáfora se dá pelo jogo de palavras ocorrido dentro da frase, através de uma comparação tácita, onde há alguma similaridade entre dois elementos, ocorrendo ao se retirar uma palavra do seu contexto original (denotativo) e colocá-la em um novo campo de significação (conotativo). As comparações implícitas poderão dar duplo sentido aos enunciados, por isso é necessário uma atenção significativa dos interlocutores às estruturas que se utilizam desse recurso expressivo, para que a compreensão do enunciado seja mantida.

Essa motivação procurou demonstrar que as figuras de linguagem são recursos estilísticos que aumentam a qualidade do texto, pela amplitude expressiva que ele pode adquirir quando o enunciador é capaz de sair do processo comunicativo convencional e formular um discurso que contenha uma visão estética. No caso específico da metáfora, ela contribui para a criação de novas formas de consciência sobre determinado elemento, já que os enunciados que a contêm passam a representar uma nova realidade ao indicar o que há em comum no domínio de dois elementos específicos.

A aula foi encerrada com a motivação, e acordamos em finalizar esta segunda intervenção no próximo encontro, com a concretização das demais etapas do letramento literário.

⁹ Texto original: Very many linguistic forms are used for more than one typical situation [...]. A man may be a *fox*, an *ass*, or a *dirty dog*; a woman, a *peach*, *lemon*, *cat*, or *goose*; people are *sharp* and *keen* or *dull*, or else *bright* or *foggy*, as to their wits; *warm* or *cold* in temperament; *crooked* or *straight* in conduct; a person may be *up in the air*, *at sea*, *off the handle*, *off his base*, or even *beside himself*, without actually moving from the spot. The reader will be able to add examples practically without limit; there is no greater bore than the enumeration and classification of these “metaphors.”

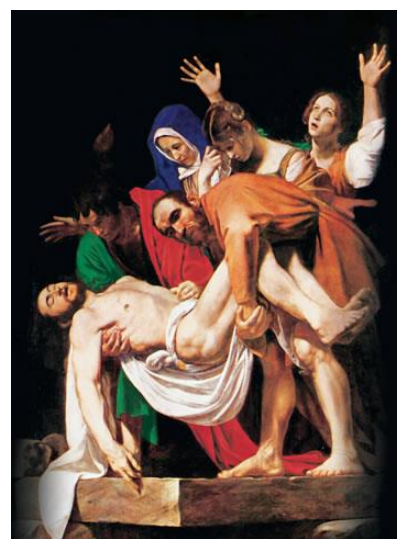
5.3.2. Introdução

Para a *Introdução*, preparei uma atividade solicitada ainda em agosto, de abordagem de material contido no próprio livro didático: um exercício que propõe análise comparativa entre duas pinturas que trazem a mesma temática: a da deposição de Jesus Cristo da cruz, após seu falecimento, sendo recebido nos braços de sua mãe Maria. Essa cena é muito conhecida, tendo sido trabalhada por vários artistas, que tentaram imprimir, àquele momento, uma visão permeada pela cultura e ideologia do meio em que o artista estava imerso.

As pinturas se encontram na seção “Leitura de imagem”: a primeira, “Pietà”, de Pietro Perugino, é um exemplo de arte renascentista; a segunda, “Deposição da Cruz”, de Caravaggio, é uma obra de características marcadamente barrocas. A título de exemplo, apresentamos logo abaixo as duas gravuras trabalhadas pelo livro didático:



Pietà (1494-1495), de Pietro Perugino



Deposição da Cruz (1602-1604), de Caravaggio

Como os autores do livro confrontam os dois quadros para apresentar as características das artes clássica e barroca, respectivamente, iniciei pedindo que os alunos descrevessem para a turma suas impressões ao observarem as gravuras e o que haviam registrado no diário de leitura. Solicitei-lhes que falassem sobre as gravuras, como elas foram idealizadas, quais seriam seus propósitos e as diferenças básicas entre elas. Acreditei que essa seria uma excelente forma de realizar um debate sobre as características do movimento estético-literário do século XVII, que ficou conhecido como Barroco, levando os sujeitos da pesquisa a me informar o quanto sabiam sobre o tema.

Eles até sabiam, mas como a maioria não realizou a atividade em casa, não apresentou prontamente os argumentos necessários para um debate sobre a estética barroca. Notei que muitos deles apresentavam certo receio de se manifestar, permanecendo na inércia de observar o livro, à espera de que eu continuasse a ministrar a aula.

Desse modo, a participação não fora tão efetiva quanto eu previa, nem ali, oralmente, nem em casa, com anotações no diário de leitura. Apesar de os alunos respeitarem a proposta de intervenção nas aulas de língua portuguesa e permanecerem quietos, à espera de minha exposição como se esta devesse ser inquestionável, meu papel ali era na verdade o de combater esse tipo de atitude em que o educando se coloca numa condição inferior e passa a receber unilateralmente as informações.

O problema é que geralmente os alunos se encontram em uma situação alienada e passiva, fruto do autoritarismo e do tradicionalismo que ainda hoje impera na maioria das aulas ministradas, sem uma interação real entre professor e alunos. Como resultado, nas aulas de leitura, estes ficam à espera da visão do professor, que na opinião deles, é o único ali capacitado intelectualmente para aquela atividade. “Trata-se, na maioria dos casos, de um monólogo do professor para os alunos escutarem. Nesse monólogo o professor tipicamente transmite para os alunos uma versão, que passa a ser a versão autorizada do texto.” (KLEIMAN, 2002, p. 24).

Para Bourdieu, os indivíduos geralmente apresentam disposições negativas em relação à escola. No caso dos estudantes oriundos de classes mais desfavorecidas culturalmente, estes são levados a uma condição chamada por ele de auto-eliminação, que consiste na “depreciação de si mesmo, a desvalorização da escola e de suas sanções ou a resignação ao fracasso e à exclusão” (BOURDIEU, 2007, p. 310). Essa perspectiva é fruto de uma estimativa inconsciente de não se obter êxito para aqueles pertencentes às classes cujo acesso ao capital cultural é restrito; e desse modo, a leitura lá realizada acaba por também sofrer o mesmo estigma.

Mas em propostas como a do letramento literário, em que é proporcionado aos educandos mais do que a mera leitura de obras artísticas, permitindo-lhes experienciar o literário, ela abre um espaço para que estes tenham acesso à vivência do mundo por meio da palavra, contemplando efetivamente o letramento literário e rompendo com o paradigma da literatura como elemento inalcançável. É desse modo que o letramento literário possibilita o deciframento consciente de obras artístico-literárias aos portadores de *habitus* considerados ilegítimos pelos grupos detentores do poder.

Seguindo o raciocínio da prática educativo-crítica, a tarefa do educador não é a de transferir conhecimento para um sujeito paciente no processo de ensino-aprendizagem; antes, ele deve instigar o educando a produzir sua compreensão acerca do que se é ensinado. De fato, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2008, p. 22), pois é somente pela reflexão crítica que os alunos podem sair da passividade e se insurgirem como seres autônomos, capazes de tomar consciência de si e do mundo, e desse modo, agir sobre ambos.

Em conversa posterior com o professor da disciplina, quando a aula havia encerrado, participei-lhe da minha angústia em não ver a participação efetiva de todos os alunos, nas intervenções; então, o professor me sugeriu trabalhar somente com aqueles que quisessem cooperar, deixando os demais excluídos da interação em sala de aula. Lógico que eu não poderia seguir tal conselho, pois que nossa proposta era justamente a da tomada de consciência e da democratização da cultura, com a promoção de um espaço de debate pleno, onde todos os alunos pudessem ter a oportunidade de desenvolver práticas dialógicas por meio do contato efetivo com o gênero poético.

De acordo com o entendimento da proposta do letramento literário, a escola pode auxiliar o discente no desenvolvimento de práticas sociais de leitura e escrita, pela abertura no trato com os gêneros literários enquanto enunciados válidos, com autor e destinatário, pela exigência que todo texto suscita de uma compreensão responsiva ativa por parte do destinatário.

A oferta de um ensino público e gratuito, que se queira libertador e democrático, certamente não é tudo, pois o ensino e a aprendizagem fazem parte de um processo que tem como membros principais o docente e o discente. Assim sendo, enquanto membro de tal processo, o discente não pode ser avaliado como objeto, e sim como sujeito de desejos, anseios e expectativas; e se suas expectativas não extrapolam a simples realidade de onde eles provêm, é porque a ideologia social os convenceu de que eles são presas desse mundo e dessas perspectivas.

Alguns sujeitos da pesquisa pareciam indiferentes à minha atuação, e isso me incomodava sobremaneira. Notava essa falta de abertura para o debate, para a aventura da leitura, para a entrega pessoal ao prazer estético, nas palavras aleatórias em alguns momentos nas aulas, bem como em muitas respostas por eles dadas no questionário realizado no primeiro encontro que tivemos, onde alguns alunos afirmaram categoricamente não gostar de leitura. Embora os que assim responderam ao questionário não representasse a maioria,

acredito que a opinião de que eles não gostavam de leitura deve ser compartilhada por muitos, apesar de só alguns terem a coragem de assumir tal desinteresse em público.

Essa exclusão a que muitos dos próprios alunos se relegavam nas atividades de apreciação artística demonstrava que eles ainda não se sentiam motivados ou mesmo capazes de realizar a ação solicitada. Embora jovens letrados, o comportamento destes que apresentavam resistência ao diálogo com os textos estéticos demonstrava a necessidade de uma intervenção que pudesse levá-los à apropriação dos bens culturais, à compreensão de seu poder de contato com manifestações artísticas e inclusão social. E quando falo de poder de inclusão social é pelo espaço que o próprio sujeito vai buscando, dentro da sociedade de que faz parte, que muitas vezes lhe parece inacessível. Como atesta Mollica, “a conquista dos espaços sociais, ocupados por grupos de diferentes graus de letramento, em princípio, parece influir no funcionamento dos membros em sociedade, permitindo-lhes atingir graus diferenciados de inserção social e de interação com formas culturais” (MOLLICA, 2007, p. 16).

Vale ressaltar aqui que, para aqueles alunos inquietos, que realizavam algum burburinho certamente proveniente de assunto diferente do que estava sendo debatido, ou para que aqueles que davam risos ou que fugiam da estrutura padrão “professor fala e aluno escuta”, o professor da disciplina não hesitava em pedir-lhes silêncio, de modo que eu não tivesse nenhuma interrupção. Eu não estava satisfeito com aquele modelo de aula, e fazer parte daquilo fugiria da proposta que buscávamos implantar; então solicitei ao professor Davi que deixasse os jovens à vontade para interagir e, se necessário, falar o que eles achassem interessante, uma vez que eles próprios deveriam compreender a responsabilidade de ser dada a eles a palavra.

Para que os alunos adquirissem maior suporte informacional sobre as estéticas configuradoras dos quadros abordados, solicitei-lhes que, de posse do livro didático, lessem no livro algo sobre os principais aspectos da arte barroca e tentassem debater com os colegas mais próximos, à luz desses traços característicos, o que as obras tinham de barroca ou de neoclássica. O meu objetivo era o de proporcionar-lhes conhecimento mínimo para que pudessem realizar alguma estratégia de leitura, como o estabelecimento de previsões sobre o texto. A partir daí, iniciamos uma abordagem sobre as duas gravuras, procurando entender a natureza de cada uma.

Os alunos, após a leitura e o debate com os colegas, sentiram-se mais confortáveis para falar, informando que uma das diferenças entre os quadros é porque enquanto o primeiro é mais claro, os personagens são todos serenos e a cena se assemelha a uma escultura, o

segundo apresenta muita sombra, os personagens trazem marcas de sofrimento na face e suas ações dão ideia de movimento.

Expliquei-lhes que tais diferenças refletiam ideias específicas de cada período histórico e, conseqüentemente, dos movimentos artísticos desenvolvidos nesses períodos. Enquanto a arte renascentista buscava trazer a sobriedade da antiguidade clássica, com suas formas estáticas que denotam serenidade, a arte barroca apresenta a dor e o sofrimento do ser humano, que é mortal e se angustia diante de sua condição peregrina frente à vida.

Levantei indagação acerca das diferenças havidas entre a figura de Cristo nas duas pinturas, mas eles não conseguiram se expressar; entendiam apenas que ele fora representado morto, mas não conseguiam formular uma resposta mais complexa, com riqueza de detalhes. Mostrei-lhes que na primeira gravura a serenidade está presente até na figura de Jesus morto; a intenção ali é a de representar a cena bíblica a partir do ideário de serenidade clássico. Já na segunda, a intenção é a de causar comoção em quem a contempla; o que interessa no Barroco é a figura do Jesus sofredor, humano, sentindo as dores da carne para salvar a humanidade, que é pecadora e da qual fazemos parte. Dessa forma, o Jesus de Caravaggio, além de morto, traz um corpo mais musculoso do que o de Perugino, permanecendo assim mais próximo da realidade; sua face, diferentemente da retratada no quadro renascentista, traz as marcas da dor que o levaram até a morte, pois seu semblante encontra-se desfigurado (boca aberta, cabeça pendente, túnica que pouco cobre suas partes pudicas etc.).

Foi assim que chegamos todos à conclusão de que as obras apresentadas representam dois processos estéticos contraditórios: de um lado a razão, do outro a paixão; de um lado as belas formas, do outro a agitação da vida etérea e fugaz; de um lado a estática, do outro a dinâmica. Todo esse debate sobre as características da arte barroca tiveram a intensão de ampliar os conhecimentos dos educandos e colaborar com o aprofundado sobre a referida temática, de modo que eles fossem mais capazes de dialogar sobre o poema selecionado para esta intervenção.

5.3.3. Leitura

O capítulo 7 do *Novas palavras* traz mais trechos de obras em prosa do que em poesia, contando apenas com dois poemas na seção “Leitura” e um em “Atividades”. Portanto, sem muita possibilidade de escolhas, selecionei o primeiro desses poemas, intitulado “A F., favorecendo com a boca e desprezando com os olhos”, do poeta barroco português Jerônimo Baía, como atividade de leitura e interpretação em sala de aula.

O poema escolhido constitui-se em um soneto, quer dizer, trata-se de um poema composto por quatro estrofes, tendo as duas primeiras quatro versos cada (quartetos) e as duas últimas três (tercetos), totalizando quatorze versos. Dados os recursos estilísticos tais como rimas, pausas e métrica, o poema exige do leitor a realização de pausas corretas para se respeitar a melodia e a marcação do ritmo.

Embora seja interessante a realização de uma leitura que respeite as peculiaridades do gênero em apreço, mais importante ainda é o próprio ato da leitura, que deveria ser atividade corriqueira entre os alunos não apenas na escola, mas em seu cotidiano, já que nessa atividade, que também é uma forma de comunicação, tem-se a interação entre os sujeitos escritor e leitor, num processo dialógico, por meio da linguagem.

Em relação a esse aspecto da interação dialógica frente à linguagem escrita, Bakhtin fala que, diante de um texto escrito, teremos a consciência do escritor e a do leitor, o qual também pratica seu ato de juízo ao interpretar aquilo que lê. Portanto, no ato da leitura,

Há encontro de dois textos, do que está concluído e do que está sendo elaborado em reação ao primeiro. Há, portanto, encontro de dois sujeitos, de dois autores. O texto não é um objeto, sendo por esta razão impossível eliminar ou neutralizar nele a segunda consciência, a consciência de quem toma conhecimento dele. (BAKHTIN, 2003, p. 334).

É por essa razão que o processo da leitura deve ser incentivado em sala de aula, para que o educando desenvolva o gosto por ela e, conseqüentemente, seja capaz de interagir reflexivamente com os enunciados ali contidos. Essa prática é o que Kleiman (2008), Soares (2006), Cosson (2007) e Rojo (2009) chamam de letramento, a capacidade e predisposição do indivíduo em fazer uso social da linguagem escrita, compreendendo a dimensão ideológica que permeia todo do discurso.

Sabedor de que os alunos já tinham algum conhecimento sobre a estética barroca, busquei levá-los à ativação do conhecimento prévio, de modo que a leitura do poema fosse enriquecida com as informações obtidas no livro didático. A ativação do conhecimento prévio dos alunos é uma necessidade para a concretização da leitura dialógica, pois a compreensão leitora se constrói com base num ponto de vista comum entre autor e leitor, por meio de trocas discursivas, uma vez que a elaboração de enunciados ocorre com base em três aspectos: “o horizonte espacial comum dos interlocutores, o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores, e sua avaliação comum dessa situação” (BRAIT, 2005, p. 67).

Expliquei a eles que a utilização do conhecimento prévio como estratégia de leitura serviria para se ler o poema com o enriquecimento de uma bagagem cultural que eles possuíam. Ao leva-los ao conhecimento sobre essa estratégia de leitura, eles compreenderam que, antes de se ler um texto, uma ajuda à sua compreensão seria a de buscar mentalmente o conhecimento que se tem sobre aquele tema.

Para o desenvolvimento dessa etapa, buscando também uma maior participação dos jovens que se sentam no final da sala, desloquei-me até aquele local e solicitei que algum aluno se voluntariasse para recitar o poema. Como não houve manifestação positiva, apontei para o aluno Pedro, que não hesitou; então lhe pedi que fosse até a frente da sala e recitasse o poema de pé, procurando declamá-lo para a turma. Para minha surpresa, não houve objeção; foi como se ele quisesse mostrar aos demais sua habilidade com a leitura ou talvez mostrar pra mim que ele aceitaria o desafio.

Eis o poema, para apreciação:

A F., favorecendo com a boca e desprezando com os olhos

Quando o Sol nasce e a sombra principia,
A doce abelha, a borboleta airosa
Procura luz ardente e fresca rosa,
Que faz a terra céu e a noite dia.

Mas quando à flor se entrega, à luz se fia,
Uma fica infeliz, outra ditosa,
Pois vive a abelha e morre a mariposa
Na favorável rosa e chama impia.

Filis, abelha sou, sou borboleta,
Que com affecto igual, com igual sorte,
Busco em vós melhor luz, flor mais selecta.

Mas quando a flor é branda, a chama é forte
Néctar acho na flor, na luz cometa;
A boca me dá vida, os olhos morte.

(BAÍÁ, Jerônimo. In: AMARAL, 2013, p. 113)

Apesar do aceite do aluno à tarefa de recitar o poema e da leitura sonora que se deu, deixo registrado que houve duas pausas não esperadas nessa atividade. A primeira delas, que ocorreu no final do primeiro verso, foi motivada pelos colegas, pois quando o jovem leu a palavra “principia”, leu-a com acentuação na sílaba “ci”, tendo alguns alunos, em coro, pronunciado corretamente. O jovem parou momentaneamente a leitura e olhou pra mim, como se pedindo a confirmação da pronúncia correta; fiz sinal para continuar. Posteriormente, ao ler o primeiro verso da segunda estrofe, talvez pelo desconhecimento do significado da palavra “fia”, ele finaliza o verso com entonação interrogativa, mais uma vez olhando para

mim; novamente, pedi-lhe que continuasse a leitura, pois ao se ler poemas, não se deve parar diante de algum obstáculo, como palavras desconhecidas (ADLER; DOREN, 2014, p. 229).

Solé adverte que “Para ler eficazmente, precisamos saber o que podemos fazer quando identificamos o obstáculo, o que significa tomar decisões importantes no decorrer da leitura” (SOLÉ, 2009, p. 125). Para o caso em questão, como Pedro não teve a compreensão de como agir diante da identificação de uma lacuna, competiu a mim o direcionamento da ação, de modo que o problema fosse compensado em seguida. Isso porque, após a leitura de um texto, uma das estratégias de compreensão leitora é o uso de dicionário.

Outra estratégia poderia ter sido utilizada durante o processo de leitura: a tentativa de descobrir o significado de palavras desconhecidas pelo contexto. Foi por isso que solicitei que a leitura fosse retomada, explicando-lhes posteriormente como resolver um problema como esse.

5.3.4. Interpretação

Divididos em grupos, solicitei aos alunos que houvesse um debate entre eles sobre a construção do poema ora recitado, quais as principais metáforas usadas pelo poeta e qual a mensagem que ele quis passar ao leitor. Entendendo que “ao leitor deveria ser garantido o direito de, na leitura, mesmo de um texto didático, libertar-se das amarras, de tornar palpáveis e nítidas as imagens que recolher e, assim, relacioná-las à sua própria história” (BARBOSA, 2009, p. 81), longe de simplesmente direcionar a leitura do aluno para o entendimento que eu próprio fiz do texto, realizei essa condução inicial para instigá-los a interagir de forma dialógica com o enunciado, dando-lhes alternativas de opinar sobre a construção e as ideias contidas no poema.

Não obstante essa abertura, a abordagem interativa teve de certo modo um direcionamento inicial, já que minha solicitação foi para que o debate se desse sobre as metáforas, a construção e a mensagem do poema. Mas há uma razão para esse princípio norteador, pois o ensino de literatura não pode ser tomado como uma atividade inquestionável, como se a abertura da obra literária legitimasse qualquer interpretação. Para Cosson, o professor deve tomar a leitura literária como uma *experiência* a ser “discutida, questionada e analisada, devendo apresentar coerência com o texto e a experiência de leitura da turma” (COSSON, 2014b, p. 113). Desse modo, procurei, nessa atividade, oportunizar o desenvolvimento de um debate estruturado, em que os alunos teriam a possibilidade de emitir seu olhar e suas conclusões, pautados num direcionamento inicialmente sugerido.

Ao dar autonomia aos discentes para expressar o que sentiram ao ler o poema, eles iniciaram com uma reclamação sobre o léxico, pois alguns vocábulos foram para eles de difícil entendimento. Palavras como “airosa”, “fia”, “ditosa” e “ímpia”, por não fazerem parte do cotidiano deles, dificultou sobremaneira a compreensão do sentido poético. Desse modo, pedi ao professor Davi que conseguisse alguns exemplares de dicionário para as equipes, e enquanto isso, sugeri que eles procurassem entender as metáforas presentes no primeiro quarteto.

Mesmo sem o entendimento completo do significado do poema lido, a maioria dos alunos demonstrou estar além do nível elementar de leitura, uma vez que já era possível identificar onde ocorriam as obstruções da compreensão, além de também compreenderem o uso metafórico de alguns vocábulos, ou seja, eles demonstravam maior domínio do texto e reconhecimento de figuras de retórica. No processo de leitura, mais do que decodificar, o leitor precisa compreender os valores assumidos pelas palavras dentro de um contexto específico:

Começamos a analisar a estrutura da sentença logo que vemos ou ouvimos as primeiras palavras. Estas ativam as estratégias de processamento de organização de palavras em sentenças. Mas a determinação da estrutura sentencial não é a única tarefa necessária para a compreensão de sentenças. Além de decidirmos se a sentença processada é aceitável gramaticalmente, temos que identificar o papel semântico de cada palavra na construção de um significado coerente da sentença como um todo. (GODOY; SENNA, 2012, p. 87)

Das metáforas ali contidas, eles reconheceram que “abelha” e “borboleta” equivalem ao próprio eu lírico. Instiguei-lhes a ir mais além, perguntando se, para eles, “luz” e “rosa” também estavam sendo usadas em sentido metafórico ou em sentido literal; após algumas controvérsias, a aluna Cristina disse acreditar que, se “luz” e “rosa” estão ligadas a “abelha” e “borboleta”, que estão em sentido metafórico, então provavelmente as duas primeiras palavras citadas também seriam metáforas, apesar de ela mesma não saber ao que se referiam. Foi aí que os levei a confrontar a primeira estrofe do poema com o seu último verso: “A boca me dá vida, os olhos morte.”. Nesse momento, os integrantes de uma das equipes compreenderam o uso metafórico de “luz” e de “rosa”, afirmando que a primeira significa “olhos”, e a segunda, “boca”.

Quando uma realidade é pensada em comparação mental com outra, de forma tácita, ocorre uma metáfora, figura de retórica que amplia a possibilidade de expressão simbólica dos enunciados. A compreensão dessa construção estética, pela análise do poder significativo dos vocábulos, tem sua importância porque, através de sua apropriação e utilização pelo sujeito,

este passa a ampliar suas relações comunicativas e expressivas, pelo poder comunicativo dessa forma de expressão estética em enunciados concretos.

Lucien Febvre e Chartier tratam da apropriação vocabular como “utensilagem mental”, ou seja, o poder de manipular os homens de uma época, de acordo com o uso que determinados grupos sociais fazem dos “utensílios” disponíveis, onde aqueles que dominam o código “aplicarão a quase totalidade das palavras ou dos conceitos existentes; os mais desprovidos só utilizarão uma ínfima parte da utensilagem mental da sua época, limitando assim, comparativamente aos seus próprios contemporâneos, o que lhes é possível pensar” (CHARTIER, 2002, p. 39).

Com o domínio das figuras de retórica, o falante pode construir enunciados que apresentem outro olhar para a realidade, potencializando sua representação pela construção de enunciados com vocábulos de grande significação. Esse é o caso do uso das metáforas, as quais, envolvendo correspondências com determinado domínio de conhecimento, criam associações inovadoras e promovem um discurso rico de significância.

De acordo com o pensamento aristotélico, “A metáfora consiste no transportar para uma coisa o nome de outra, ou do gênero para a espécie, ou da espécie para o gênero, ou da espécie de uma para a espécie de outra ou por analogia” (Aristóteles, 1984, p. 260). No caso específico do poema analisado, o vocábulo “luz” foi transportado para o lugar de “olhos” e “rosa” para o lugar de “boca”, e ao lado dessa nova construção, foi criada toda uma ambiência semântica no entorno dos novos signos, no intuito de organizar um novo mundo sensível, capaz de ordenar as ideias do poeta e dar ao leitor um maior entendimento sobre o assunto literal, ampliando os sentidos entre linguagem e mundo.

Em um enunciado, por meio da associação tácita entre signos linguísticos, determinadas características dos elementos intercambiáveis são realçadas, tanto de similitude quanto de diferença entre eles. Quando “temas e figuras, relacionados, repetem, no nível do discurso, a conciliação e a diferenciação das duas dimensões da linguagem, a abstrata e a figurativa [...]” (BARROS, 2002, p. 115), há o acréscimo de sentido ao discurso, pela conversão de um termo literal em outro figurado. Comprova-se isso no poema “A F., favorecendo com a boca e desprezando com os olhos”, onde figuras como “abelha”, “borboleta”, “luz” e “rosa” assumem valores abstratos e apresentam ao leitor uma nova temática. O seu grau de figurativização é alto, fazendo realçar, nos tercetos, nova configuração temática ao se desvendar o sentido dos símbolos elencados nos quartetos.

Nesse momento, e já com os dicionários em mãos, pedi que o poema fosse lido mais vezes, silenciosamente, e que eles procurassem entender toda a ambiência semântica do

poema. Feita a pesquisa, o diálogo fluiu mais naturalmente, pois os alunos já conheciam não só as palavras que compunham o enunciado, mas também o jogo metafórico do poema. Esse conhecimento foi de suma importância, pois tais elementos metafóricos não representam uma realidade; eles têm, na verdade, a função de “classificar e organizar a realidade significativa, estabelecendo relações e dependências temáticas.” (BARROS, 2002, p. 116). É assim que, similarmente a uma abelha que encontra uma “fresca rosa”, o eu lírico também fica ditoso, como se tivesse encontrado néctar naquela flor. Contudo, diferentemente da “mariposa”, que ao contato com a luz acaba morrendo, o eu lírico, em contato com o olhar de Filis, não morre literalmente, tal qual a borboleta; mas seu sofrimento, causado pelo provável desprezo de que é vítima, faz-lhe acreditar que esta seria a melhor representação para o sentimento por que ele passa.

É assim que, pelo entendimento de que a mariposa morre ao contato com a lâmpada, a associação foi feita de modo que a compreensão do leitor fosse maior do que a informação literal da sua aproximação do olhar da amada. A metáfora sai do campo puramente linguístico para ir ao das ideias e conceitos. A dependência temática criada pelo poeta para os signos por ele utilizados constrói uma nova percepção e apreciação do real, dando um sentido diferenciado à realidade vigente. Desse modo, ao criar uma representação metafórica para expressar todo o seu sentimento, ele reordena sua realidade significativa, associando sua imagem à da abelha e à da borboleta, com quem encontra semelhanças temáticas.

Embora o gênero poético se distinga da linguagem coloquial – enquanto esta se caracteriza pela praticidade e objetividade, a poesia faz uso de construções complexas, que envolvem figuras de retórica, utilizando a língua para evocar imagens que ultrapassam a significação literal dos vocábulos –, ele é, ainda assim, uma produção de discurso, e dessa forma, não perde sua virtude semântica. Mesmo repleto de subjetividade, o texto poético não se entrega aos devaneios egoístas, sem pensar no seu interlocutor, pois

Minha emoção só adquirirá ressonância lírica na medida em que eu não me sentir solitariamente responsável por ela, mas em que me sentir solidário com os valores do outro em mim, em que sentir minha passividade no possível coro dos outros, um coro que me terá rodeado de todos os lados e que parece proteger-me contra o pré-dado *imediato* e premente do acontecimento existencial. (BAKHTIN, 2003, p. 185)

A produção de discurso é uma atividade realizada mediante a utilização da língua enquanto instrumento, com a produção de enunciados. Compreender esse tipo de construção é entender que o ato comunicativo é o momento mais importante da relação dialógica, pois é quando um indivíduo, identificando ou idealizando um interlocutor, projeta-se no tempo e no

espaço como sujeito de fala, capaz de fazer uso de determinado código linguístico, e realizar seu discurso de modo individual e próprio.

De acordo com Benveniste, “Antes da enunciação, a língua não é mais do que a possibilidade da língua. Depois da enunciação, a língua se efetua em uma instância do discurso, que emana de um locutor, forma sonora que espera um receptor e que suscita, em troca, outra enunciação” (BENVENISTE, 1999, p. 84, tradução nossa)¹⁰. Eis a necessidade de se promover uma educação dialógica, em que os educandos se sintam parte integrante desse processo comunicativo, que aponte para a língua não como um objeto abstrato, e sim como um elemento real que permite a interação dialógica, ou melhor, que possibilita ao indivíduo sua inserção no meio social pela construção de enunciados que expressem sua individualidade enquanto locutor e seu juízo de valor enquanto ser pensante e social.

Robert Jauss afirma que, na recepção de uma obra de arte literária, precisa-se “de um lado aclarar o processo atual em que se concretizam o efeito e o significado do texto para o leitor contemporâneo e, de outro, reconstruir o processo histórico pelo qual o texto é sempre recebido e interpretado diferentemente, por leitores de tempos diversos.” (JAUSS, 2002, p. 70). Desse modo, os alunos, ao lerem o poema de Jerônimo Baía, tiveram de se apropriar daquelas expressões em desuso na atualidade para entenderem primeiramente seu significado, para depois iniciarem um processo de análise histórica, buscando compreender tanto o significado contido no poema quanto os motivos condutores daquela construção.

Procurou-se, ao final da aula, entender a recepção do poema analisado quando de sua publicação, no século XVII, e fazer um correlato com a recepção moderna, identificando a possibilidade daquele mesmo sentimento ser experienciado na atualidade. Pedi que os alunos escrevessem suas impressões acerca do requinte das ideias, das ambiguidades apresentadas e do sentimento do eu lírico, dando a eles o poder de formar um juízo estético sobre o poema lido.

5.4. Intervenção de Outubro

Para organizar a intervenção de outubro, iniciei realizando uma autoavaliação das atividades executadas e da sequência até então trabalhada em sala de aula, numa tentativa de aperfeiçoar o trabalho de formação de um leitor autônomo, potencializando os efeitos do

¹⁰ Texto original: Antes de la enunciación, la lengua no es más que la posibilidad de la lengua. Después de la enunciación, la lengua se efectúa en una instancia de discurso, que emana de un locutor, forma sonora que espera un auditor y que suscita otra enunciación a cambio.

letramento literário para a formação dos educandos. Como a proposta de intervenção buscava seguir o programa do livro didático *Novas palavras*, continuei com a sequência dos capítulos do tema *Literatura*, onde seria abordada a arte literária barroca produzida no Brasil.

Em virtude das experiências tidas nas intervenções anteriores, pude delinear novos objetivos práticos e condizentes com a capacidade de interação dos sujeitos da pesquisa, para o desenvolvimento do letramento literário, como a proposta de uma expansão no processo de interpretação poética, a qual pudesse ultrapassar os limites textuais de forma mais consistente e articular um diálogo mais amplo dos leitores com a obra.

Foi assim que decidi realizar uma abordagem por meio da sequência expandida, objetivando o aprofundamento da leitura de um dos aspectos constituintes do poema selecionado, o qual poderia estar centrado “sobre uma personagem, um tema, um traço estilístico, uma correspondência com questões contemporâneas, questões históricas, outra leitura, e assim por diante, conforme a contextualização realizada” (COSSON, 2014b, p. 92). Esse ajuste – já previsto desde a idealização das intervenções e admitido na proposta do letramento literário – se deu para se chegar a uma participação mais efetiva dos estudantes, de modo que as atividades demandassem um maior envolvimento dos alunos no diálogo com o texto.

Dessa forma, passarei a abordar os passos seguidos na intervenção que se deu no mês de outubro, continuando a proposta do letramento literário junto aos sujeitos da pesquisa.

5.4.1. Motivação

Na terceira intervenção realizada na MIUS, levei como motivação o poema “Fanatismo”, de autoria de Florbela Espanca. Tal escolha se deu por dois motivos básicos: primeiramente pelo amor ser a temática principal tanto do poema da motivação quanto do poema selecionado para o texto principal; depois, porque “Fanatismo” foi musicado pelo cantor cearense Raimundo Fagner, o que me fez acreditar que isso poderia influenciar na boa aceitação pelos alunos, dada a fama do cantor e sua origem.

Apesar da popularidade de Fagner na região, poucos alunos já haviam ouvido a música “Fanatismo”; mas, para minha surpresa, as alunas Paula e Sofia conheciam alguns poemas de Florbela, o que favoreceu a motivação dos demais alunos, pois o conhecimento apresentado pelas jovens instigou, de certo modo, outros colegas ao interesse não só pelo poema selecionado para esta atividade, mas também pelos demais poemas que compõem a obra de Florbela. Esse estímulo dado aos educandos, ainda que acontecido na motivação, está no

cerne da proposta buscada por esta pesquisa para o letramento literário: “uma concepção maior de uso da escrita, uma concepção que fosse além das práticas escolares usuais.” (COSSON, 2014b, p. 11).

Nessa motivação, o objetivo foi o de debater a temática do amor, preparando os alunos para a análise que deveriam realizar a partir do contato com a poesia barroca, de ambiência semântica similar à encontrada no poema de Florbela.

Antes do contato propriamente dito com a letra da canção, procurei mostrar-lhes que, antes da leitura, uma estratégia bastante útil é a realização de perguntas a serem feitas ao texto, na tentativa de antecipar as informações por ele trazidas e gerando, conseqüentemente, certas expectativas em relação à leitura. De acordo com Solé, “Quando os alunos formulam perguntas pertinentes sobre o texto, não só estão utilizando o seu conhecimento prévio sobre o tema, mas também – talvez sem terem essa intenção – conscientizam-se do que sabem e do que não sabem sobre esse assunto” (SOLÉ, 2009, p. 110). É bom salientar que as expectativas surgidas a partir desse posicionamento antes da leitura podem se confirmar ou não; mas o seu maior ganho encontra-se menos na confirmação de tais expectativas do que na constituição das antecipações, dando aos leitores certo direcionamento e levando-os a uma melhor assimilação do conteúdo textual.

Para incitá-los a um primeiro contato com o poema “Fanatismo”, sugeri a formulação de algumas perguntas sobre o texto (desde questionamentos superficiais como: “Gostarei do poema?”, a outros mais densos, do tipo: “A temática me agrada?” e “O que sei sobre a poetisa?”), de modo a ativar o conhecimento dos discentes sobre o poema.

A título de exemplo, transcrevo o poema de Florbela a seguir:

Fanatismo

*Minh'alma, de sonhar-te, anda perdida.
Meus olhos andam cegos de te ver.
Não és sequer razão do meu viver
Pois que tu és já toda a minha vida!*

*Não vejo nada assim enlouquecida...
Passo no mundo, meu Amor, a ler
No mist'rioso livro do teu ser
A mesma história tantas vezes lida!...*

*"Tudo no mundo é frágil, tudo passa...
Quando me dizem isto, toda a graça
Duma boca divina fala em mim!*

*E, olhos postos em ti, digo de rastros:
"Ah! podem voar mundos, morrer astros,
Que tu és como Deus: princípio e fim!..."*

Após uma análise conjunta da letra, quis saber a opinião própria dos alunos sobre a temática em apreço, instigando-lhes a me dizer o que achavam do amor enquanto sentimento. Notei o constrangimento da maioria em falar sobre essa temática, especialmente por parte das garotas, porque alguns rapazes, jocosamente, quiseram associar amor a sexo. Indaguei-lhes então sobre a possibilidade de alguém amar da forma que o eu lírico se expressou, procurando obter a participação do maior número de alunos.

Professor – *Então, pessoal, será que o amor da poetisa era mesmo real?*

Alunos – *[burburinhos]*

Professor – *Vocês acham que alguém pode amar outro com tamanha intensidade?*

Aluno Fernando – *Pode nada!*

Professor – *Por que não?*

Alunos – *[risos]*

Professor – *Então quer dizer que esse amor de Florbela é fingimento?*

Aluna Sofia – *Não, professor... Ela pode ter amado, mas a ponto de comparar ele a Deus? Não sei...*

Professor – *Então vocês acham impossível alguém amar dessa forma?*

Aluno Vítor – *Ah, professor, hoje em dia é meio impossível, sabe? Porque ninguém se apega mais não...*

Aluna Sofia – *Talvez, na época dos meus avós, eles pudessem até amar; mas hoje, é difícil mesmo.*

Respeitando a pouca idade (e a consequente pouca vivência) dos discentes, procurei realizar com eles uma análise dos hábitos sociais e como estes moldam as consciências dos indivíduos, tornando-as automáticas, pois “[...] à ideia, construção consciente de um espírito individual, opõe-se, passo a passo, a mentalidade sempre coletiva que rege as representações e juízos dos sujeitos sociais, sem que estes o saibam.” (CHARTIER, 2002, p. 41). Informei-lhes que as representações coletivas, muitas vezes, afeta nossa visão individual, nossa maneira particular de encarar a realidade; e para jovens imersos em uma cultura de desapego ao amor abnegado por outra pessoa, que banalizou o sexo e passou a tratar o respeito pelo parceiro/cônjuge/namorado(a) como fraqueza ou atitude passadista, era entendível a crença na pouca probabilidade da existência de um amor tão intenso quanto aquele da letra da canção.

Procurei, a partir daí, realizar uma reflexão acerca da evolução da sociedade e das práticas coletivas, iniciando com o questionamento sobre qual a razão para que tivéssemos deixado de sentir com tanta intensidade. O meu intuito era o de unir os elementos intelectuais das culturas da época de Florbela e a da nossa e construir, junto com os alunos, um sistema de

representação válido, que fizesse sentido para eles. Os alunos informaram que tínhamos a capacidade de amar, só não mantínhamos mais a predisposição como outrora, como a que provavelmente a própria Florbela vivenciou. Perguntei então o que eles pensavam das paixões doentias e dos crimes passionais, dos casais que permanecem unidos em matrimônio por décadas, e até o que eles esperavam para si em relação ao matrimônio. Grande foi a euforia, muitos querendo comentar sobre casos conhecidos ou vivenciados por eles mesmos, e aos poucos alguns descobriram o intuito do debate: o de entendermos que aquele amor de “Fanatismo” não era tão distante assim da realidade deles.

Ao se identificarem na condição de interlocutores em uma situação comunicativa, os alunos compreendem que o texto constitui-se em um enunciado de valor, exigindo deles, na leitura, uma resposta ao discurso ali contido:

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão. (BAKHTIN, 2006, p. 131-2)

O letramento pode contribuir com a construção do pensamento crítico, sobre como os indivíduos se posicionam frente ao próprio meio em que se encontram, envolvendo não apenas a negociação de textos escritos e seus significados, mas as próprias interações sociais, pois além de um construto educacional, ele também é sócio-histórico, já que os textos se relacionam aos contextos sociais e culturais em que ocorrem.

5.4.2. Introdução

Foi a partir dessa compreensão coletiva acerca do amor como sentimento humano, bem como de suas possibilidades, que se deu início à etapa da *Introdução*. Embora o livro didático *Novas palavras* não apresente um conteúdo satisfatório sobre a arte barroca realizada no Brasil, minha apresentação foi organizada a partir do seu conteúdo. O capítulo que estava sendo trabalhado pelo professor com a turma era o oitavo, intitulado “O Barroco brasileiro”; nele encontra-se uma visão muito simplória desse movimento estético-literário em nossas terras.

Na verdade, o capítulo faz simplesmente uma rápida alusão aos nomes de três poetas barrocos (dentre eles, o de Bento Teixeira, autor da primeira obra barroca no Brasil), sem

comentários profundos sobre a estética por eles apresentada, recursos estilísticos ou sequer qualquer fragmento de obra. As onze páginas que compõem o referido capítulo são praticamente sobre a vida e a obra de Gregório de Matos, com leituras fragmentadas e exercícios pautados todos em poemas do “Boca do Inferno”¹¹, mas tudo no intuito de catalogar os motivos condutores do espírito barroco, sem espaço para debates mais complexos.

Essa organização, a meu ver, não colabora com a perspectiva do ensino de literatura enquanto arte, pois objetivando tratar rapidamente das principais tendências barrocas trabalhadas por Gregório de Matos (temática religiosa, lírico-amorosa e satírica), os exemplos dados foram simples fragmentos esparsos de alguns poemas, que não representavam, naquela pobreza de conteúdo, a grandiosidade da obra barroca desenvolvida no Brasil.

Procurei escapar um pouco da organização didática do livro *Novas palavras*, embora não pudesse esquecer que o livro didático “ainda se configura como instrumento indispensável em sala de aula” (BARBOSA, 2009, p. 33); e se minha intervenção tinha como objetivo colaborar com o trabalho desenvolvido pelo professor em seu cotidiano escolar, eu não poderia recusar o material didático usado por excelência nas escolas. Foi assim que deixei de lado alguns comentários e subtópicos voltados à história do século XVII, e me concentrei na análise sobre a poética de Gregório de Matos, sobre os motivos condutores de sua poesia a partir do contexto histórico e literário da época.

Realizando leitura do material contido no livro didático com os alunos, procuramos entender o porquê da utilização feita pelo poeta baiano de certos recursos estilísticos nas suas construções poéticas. O conhecimento sobre o autor foi importante porque sua produção literária, como produto de linguagem, pede uma relação sociointeracional com o leitor. De fato, ler pressupõe reconhecer a presença do outro, familiarizar-se com textos os mais diversos:

Pressupõe também o desenvolvimento de uma atitude de leitor crítico, o que significa, entre outros aspectos, perder a ingenuidade diante do texto dos outros, percebendo que atrás de cada um há um sujeito, com uma certa experiência histórica, com um determinado universo de valores, com uma intenção. (FARACO, 2012, p. 93)

Acreditando que os alunos, de posse de maior entendimento sobre a estilística barroca, seriam capazes de ler de forma mais autônoma algum poema, informei-lhes qual seria o

¹¹ Alcinha recebida pelo poeta Gregório de Matos Guerra, em virtude de seus poemas de teor satírico e erótico, os quais escandalizaram a sociedade da época.

poema a ser abordado no próximo encontro, deixando-os à vontade para lê-lo em casa para que, no encontro seguinte, pudéssemos debatê-lo com maior criticidade.

Também queria entender se eles seriam capazes, a partir daquele momento, de desenvolver por conta própria alguma estratégia de compreensão leitora. Como ainda nos restavam alguns minutos de encontro, busquei auxiliá-los com o recurso da previsão. Informando-lhes que o poema a ser lido no próximo encontro se tratava de um soneto de temática lírico-amorosa, perguntei a eles se saberiam indicar qual o sentimento predominante para o eu lírico do soneto. Como respostas, ouvi palavras tais como: “alegria”, “felicidade” e “paixão”, todas de teor positivo, por acreditarem que falar de amor significa estar apaixonado, e assim sendo, trata-se de um sentimento sublime.

Encerrei aquele momento pedindo aos alunos que lessem o poema selecionado e pensassem nas respostas a que haviam chegado com aquela previsão.

5.4.3. Leitura

Antes de iniciarmos a leitura do poema, procurei saber quais as estratégias por eles realizadas para melhor entender o texto. Quase ninguém soube informar os procedimentos utilizados; era como se eles tivessem apenas lido o soneto sem a preocupação com o próprio ato de organizar determinado artifício de compreensão.

Apenas sete alunos se manifestaram a princípio, afirmando terem lido a lista vocabular disponível no próprio livro didático, no final do soneto, como forma de procurar entender melhor o significado dos versos ali contidos. Deles, dois leram a lista antes da leitura do poema, e os outros cinco, depois. Ainda houve uma aluna que informou ter procurado auxílio em um dicionário, tentando encontrar um significado mais abrangente para alguns vocábulos contidos no poema.

Tentei convencê-los (aos alunos e ao professor), a partir dos exemplos dos colegas que procuraram uma alternativa para melhor entender o poema, da importância de se encontrar, de forma autônoma e individual, a melhor estratégia de compreensão leitora para si. Procurei demonstrar que, no processo de leitura no ambiente escolar, “As técnicas de ação previstas deveriam dar lugar à ação de cada um” (BARBOSA, 2010, p. 54), rompendo assim com a normatização secular da leitura institucionalizada e instaurando uma oportunidade de o aluno se tornar um agente ativo nesse processo.

Procurando entender com eles se a melhor estratégia de compreensão seria a leitura do significado de vocábulos antes ou depois da leitura do poema, a maioria acreditou que se

conhecessem primeiramente o significado do que estavam lendo, seria mais fácil a interpretação.

De fato, pelas características próprias da poesia barroca, de tendência cultista (e o respectivo rebuscamento da forma de escrita), seria mais interessante a realização de alguma atividade que os levasse a se familiarizar primeiramente com os termos e vocábulos, de modo que tal conhecimento servisse de auxílio à compreensão textual, evitando assim que a atividade se torne desmotivadora para os alunos. Com a análise prévia do significado dos vocábulos, a compreensão textual tornar-se-ia plausível, de modo que o leitor pudesse atribuir significados ao conteúdo do texto, pois “também é preciso assegurar-se de que os leitores dispõem dos conhecimentos necessários para abordá-los, isto é, que não ficam tão longe das suas expectativas e conhecimentos que sua compreensão resulte impossível – o que também desmotiva.” (SOLE, 2009, p. 43).

Reproduzimos, a seguir, o poema selecionado do livro didático, para acompanhamento dos resultados dessa análise:

Soneto

*Ó tu do meu amor fiel traslado
Mariposa, entre as chamas consumida,
Pois se à força do ardor perdes a vida,
A violência do fogo me há prostrado.*

*Tu de amante o teu fim hás encontrado,
Essa flama girando apeteçada,
Eu girando uma penha endurecida,
No fogo, que exalou, morro abrasado.*

*Ambos, de firmes, anelando chamas,
Tu a vida deixas, eu a morte imploro
Nas constâncias iguais, iguais nas famas.*

*Mas, ai! que a diferença entre nós choro;
Pois acabando tu ao fogo, que amas,
Eu morro, sem chegar à luz, que adoro.*

(GUERRA, Gregório de Matos. In: AMARAL, 2013, p. 131)

Para a atividade de leitura, selecionei a aluna Helena, dentre os jovens que se manifestaram para tal ação. A aluna procurou ler o poema de forma rápida, dominando até certo ponto as rimas e pausas naturais do soneto. Entretanto, em sua leitura, ela acabou trocando o vocábulo “prostrado” (4º verso) por “proposta” e “abrasado” (8º verso) por “abraçado”.

De acordo com Adler e Doren, essa atitude de trocar uma palavra desconhecida por outra do seu conhecimento faz parte das estratégias básicas de leitura, conquistada pelo leitor

ainda em nível elementar. Esse é um estágio em que o leitor, assimilando a sonorização inicial dos vocábulos, tende a completar a palavra (ADLER; DOREN, 2014, p. 25). Não obstante, nesse caso a estratégia não foi frutífera, pois o sentido não foi identificado corretamente. Cabe aqui observar que essa aluna em questão se preocupou mais com a simples realização da leitura do que com o entendimento do texto – característica de um nível elementar, pois o que interessa, para o leitor que ainda se encontra nesse nível, é a leitura em si, e não o seu verdadeiro significado.

O texto, tomado em sua relação dialógica entre leitor e escritor, exige que a leitura seja uma atividade crítica e reflexiva, em que o sujeito leitor percebe os efeitos de sentido do enunciado de forma responsiva. Para que o enunciado se mantenha dentro do processo dialógico, faz-se necessária a compreensão deste por parte do interlocutor, o que pressupõe não somente o enunciado em si, mas a própria enunciação, o que implica a presença do sujeito no ato discursivo, levando para a leitura o seu eu, suas experiências sócio-históricas e promovendo comunicações com outros enunciados. (BRAIT; MELO, 2005).

Ao categorizar a compreensão leitora dessa jovem, identificamos que ela ainda não evoluiu para o segundo nível, pois ao final da leitura do poema, ela não havia apreendido muita coisa do que foi lido, ou seja, sua leitura ainda permanecia elementar.

5.4.4. Primeira Interpretação

No dia da leitura do soneto de Gregório de Matos, perguntei sobre a previsão do conteúdo poético, se o sentimento do eu lírico era mesmo o de “alegria”, “felicidade” e de “paixão”, como eles haviam previsto ao final do encontro anterior, ao serem informados que sua temática era lírico-amorosa. Eles estavam receosos de darem suas respostas; somente após alguma insistência, alguns começaram a interagir, afirmando que havia paixão, mas que o sentimento não era de alegria; era, na verdade, de angústia e de tristeza.

Quis saber deles, então, se a previsão havia os auxiliado de alguma forma, e eles informaram que não. Tive então que conversar sobre o sentido dessa estratégia de leitura, que mesmo não se chegando ao resultado esperado pela previsão, essa atividade estratégica para a compreensão leitora teve sua utilidade, pois gerou uma expectativa neles, que passaram a esperar algo do poema. Os alunos devem entender que a não realização do que fora previsto é uma possibilidade dessa atividade, e que “o importante não é a exatidão, mas o ajuste e a coerência” (SOLÉ, 2009, p. 28). Mesmo que sua expectativa não tenha se concretizado, ainda

assim a referida ação foi positiva, no sentido de que proporcionou aos discentes uma abertura para pensar sobre o texto, para iniciar um diálogo com ele e com o eu lírico.

Sobre a referida estratégia de compreensão leitora, um fato deve ser observado: diferentemente de um gênero narrativo, que em geral, pela extensão, possibilita ao leitor o desenvolvimento de previsões ao longo da realização da leitura, com sua confirmação, negação e geração de novas previsões, o poema, pela sua concisão, talvez não permita que essa estratégia se desenvolva muitas vezes ao longo de sua leitura; não obstante, antes do processo de leitura, o poema pode oferecer indicadores que possibilitem a sua realização (estrutura, título, iniciais maiúsculas no meio dos versos, vocábulos repetidos, entre outros).

Para o soneto selecionado, busquei como recurso a informação sobre a temática condutora do poema, associada ao conteúdo do livro didático. Vale ressaltar que, enquanto processo mental, uma estratégia auxilia no desenvolvimento de outras mais no aluno, que passa a contar com a funcionalidade de mais artifícios para a compreensão textual.

Solicitei que os jovens lessem o poema mais uma vez, de forma silenciosa, para que pudessem analisá-lo com mais propriedade e confrontá-lo com o poema “Fanatismo” da motivação. Enquanto alguns já iniciavam discussões sobre o entendimento tido dos dois poemas, outros se mantiveram calados, como receosos de participarem do debate. Incitei esses últimos a interagir, mas alguns me informaram que embora soubessem o sentido do que estava escrito, não sabiam organizar suas ideias.

Um caso em particular me chamou a atenção: o aluno Mário mostrou grande resistência ao próprio ato da leitura silenciosa. Questionei-o se já havia lido o poema em classe ou mesmo em casa, ao que o jovem me informou que iria iniciar a leitura em breve. Notando o descaso para com a atividade, pedi-lhe que me informasse sua expectativa em relação à leitura do soneto, ao que obtive um simples “nenhuma” como resposta. Perguntei sobre seu interesse pela poesia, e ele me respondeu não ser somente poesia, na verdade nada escrito lhe interessava. Esse problema dificultava a realização de uma leitura engajada, uma vez que são as expectativas do leitor em relação ao texto que orientam o processo da leitura participativa e contribuem para o desenvolvimento da compreensão textual.

Acaso o leitor não tenha um objetivo para a leitura que será realizada, esta ação se tornará enfadonha e possivelmente infrutífera. Isso porque a leitura deve ser considerada como um processo “no qual o leitor participa com uma aptidão que não depende basicamente de sua capacidade de decifrar sinais, mas sim de sua capacidade de dar sentido a eles, compreendê-los” (MARTINS, 2003, p. 32). Desse modo, o leitor, que tem papel ativo nesse processo, é quem dá sentido ao texto com o qual passa a dialogar. Eis o porquê de pessoas que

não entendem o significado e a importância da leitura simplesmente terem uma aversão por ela.

Em um contato mais particularizado com esse aluno, identifiquei que ele tinha dificuldade na decodificação de palavras. Tal fato provavelmente era a causa da recepção negativa do gênero poético para este jovem nas atividades de leitura de nossas intervenções, pois:

Para que uma pessoa possa se envolver em uma atividade de leitura, é necessário que sinta que é capaz de ler, de compreender o texto que tem em mãos, tanto de forma autônoma como contando com a ajuda de outros mais experientes que atuam como suporte e recurso. De outro modo, o que poderia ser um desafio interessante – elaborar uma interpretação adequada – pode se transformar em um sério ônus e provocar o desânimo, o abandono, a desmotivação. (SOLÉ, 2009, p. 42)

O caso do aluno Mário foi o mais impactante, tanto pela resistência apresentada pelo jovem quanto pela necessidade que ele tinha de formar as sentenças de forma fluida e autônoma. Mas pode-se afirmar, em linhas gerais, que além do pouco estímulo ao desenvolvimento da criticidade nas aulas convencionais, outra dificuldade enfrentada pelos sujeitos da pesquisa reside na sua deficiência de capital cultural. Exemplo disso foi o caso da intervenção realizada, que mesmo com o poema motivador e a abordagem das características da poesia barroca, faltou para muitos dos educandos a profundidade de conhecimento e de maturidade para uma análise crítica, o que dificultou não só a compreensão textual, como também os argumentos para o debate eram notoriamente minimizados. De fato,

O estudante não consegue atingir a compreensão satisfatória do material lido porque lhe faltam conhecimentos, não propriamente de estrutura de sua língua materna, da qual ele é falante competente, mas sim de todos os componentes curriculares cujo domínio lhe ficou precário, principalmente porque não desenvolveu habilidades de leitura para aquisição de informações. Nesse círculo vicioso, a raiz do problema pode ser identificada então na dificuldade que a escola apresenta para ajudar seus alunos a construir habilidades de leitura como ferramenta de apreensão do conhecimento. (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2010, p. 16)

Além da carência elencada, também precisa ser dito que muitos alunos não têm muito contato com a leitura fora do ambiente escolar, e muito menos com o gênero poético, resultando na dificuldade de entendimento da mensagem poética. Isso porque há um entrave na decodificação do significado das palavras, bem como no sentido do texto como um todo.

Isso aconteceu na leitura do soneto de Gregório de Matos, pois várias palavras eram de difícil entendimento. Ao invés de se questionar a estética barroca ou se realizar um confronto

com o poema da motivação baseados na temática abordada, muitos alunos se ativeram tão somente ao aspecto morfológico e sintático.

Não obstante as dificuldades apresentadas, houve boas participações por parte de vários alunos, os quais realizaram consideráveis análises do poema de Gregório de Matos, como foi o caso dos alunos Lucas, Paula e Sofia, que apesar de não terem chegado a realizar uma atividade que ultrapassasse significativamente os limites do soneto, ainda assim demonstraram autonomia em suas argumentações.

A maioria dos alunos se pautou na identificação de características do estilo barroco no soneto em apreço, como a presença de antíteses, o cultismo e o uso exagerado de metáforas; não buscaram relações com o poema motivacional ou mesmo com outro texto com que o soneto de Gregório de Matos pudesse dialogar. Também os três alunos supracitados, embora apresentando uma atitude responsiva ativa frente ao poema, ainda assim não conseguiram ir além deste, não se utilizando do texto motivacional para desenvolver suas argumentações.

Sobre as antíteses, perguntei-lhes se “vida” e “morte” haviam sido empregados em sentido literal ou figurado. Alguns ainda vacilaram em responder, mas a maioria identificou o sentido figurado dos vocábulos. Então questionei o real significado dessas palavras no contexto poético, mas eles não quiseram dar uma resposta. Para auxiliá-los nessa análise, evoquei o famoso verso camoniano, “Amor é fogo que arde sem se ver”, confrontando-o com o “fogo” do soneto examinado, mostrando-lhes que a metáfora do fogo é uma expressão corriqueira nos poemas sentimentais como referência ao amor. A partir daí, eles foram identificando o sentido metafórico de “vida” e de “morte”, chegando a descobrir que ambas eram fruto do sentimento do poeta, que via morte nas ações da amada, que se entregava ao fogo (das paixões, das festas, etc.), na mesma proporção que ele perdia a “vida”, ou seja, o ânimo e a felicidade.

No intuito de instigá-los a uma abordagem voltada ao desenvolvimento das relações intertextuais, perguntei quais as semelhanças e as diferenças que eles viam entre as vozes dos poemas apreciados, ao tratarem sobre o amor. Muitos deles procuraram interagir, identificando que embora ambos tratassem de um amor muito forte, vindo de alguém apaixonado, em “Fanatismo” há uma contemplação total ao ser amado, diferentemente do soneto de Gregório de Matos, que traz um eu lírico ressentido com a pessoa que ele tanto ama.

Para colaborar com os alunos para que eles apresentassem algum posicionamento mais aprofundado do poema, eu ainda tinha que instigá-los mais, para que os pontos principais do poema fossem o centro das discussões. Dessa forma, busquei realizar mais uma interpretação, auxiliado por uma contextualização histórica.

5.4.5. Contextualização Histórica e Segunda Interpretação

Em busca de proporcionar aos educandos apreciações mais densas do soneto analisado, resolvi partir para o que Cosson chamou de sequência expandida do letramento literário, propondo uma segunda leitura, com o objetivo de aprofundar um determinado aspecto contido no texto.

Antes de tudo, procurei levar os educandos ao desenvolvimento de mais estratégias de leitura; para isso, solicitei que antes da leitura fizessem perguntas ao texto, para auxiliá-los na compreensão, e que durante a leitura, procurassem esclarecer as dúvidas que haviam elencado na estratégia anterior. Quis mostrar que, associado a um bom conhecimento prévio do assunto, a própria leitura lhes ofereceria as informações de que necessitavam para uma análise textual adequada.

O conhecimento prévio que se objetivou trabalhar nessa interpretação foi o entendimento do contexto histórico em que se deu a estética barroca, acreditando que na execução do ato de leitura, “[...] o leitor precisa conhecer o jogo de espelhos que se interpõe entre ele e a realidade. Podemos dizer que o leitor precisa possuir, além da competência sintática, semântica e textual, uma competência específica da realidade histórico-social refletida pelo texto” (LEFFA, 1996, p. 16). Foi assim que busquei oferecer aos alunos um conhecimento contextualizado que os embasasse na nova abordagem do soneto (embora respeitando o poema como o horizonte de leitura daquela atividade). Desse modo, parti para uma contextualização histórica, uma vez que “Essa contextualização visa relacionar o texto com a sociedade que o gerou ou com a qual ele se propõe a abordar internamente” (COSSON, 2014, p. 87). No caso do poema de Gregório de Matos, seria um modo de levar os alunos a buscarem, por si próprios, a compreensão das causas da estética barroca por meio de uma comparação histórica.

É importante o entendimento sobre a contextualização histórica e as características do movimento literário em que a obra em apreço se insere, pois estas podem direcionar o estudo a ser realizado da obra, já que o poeta, enquanto agente social, é um sujeito de *habitus*: influenciado em suas disposições, modos de perceber, sentir e pensar o mundo. Contudo, tal contextualização não pode ser o fim da nossa análise poética, visto que o sujeito também possui sua individualidade; e isso significa que embora essas disposições adquiridas pela interiorização das estruturas sociais influem no nosso agir e pensar, elas são flexíveis, refletem o exercício de ser condicionável, como capacidade natural de adquirir capacidades não-naturais (BOURDIEU, 2001, p. 189).

Além disso, saliento o pensamento de Bakhtin sobre o universo discursivo da linguagem e suas reflexões sobre dialogia, mesmo em estudos literários. A linguagem poética não pode representar o absoluto, visto que se constitui em uma manifestação de linguagem. É por isso que ela se abre à multiplicidade de significados, fruto da vitalidade da polifonia do discurso literário.

Para essa atividade interpretativa, solicitei que os jovens realizassem uma leitura individual, registrando os resultados a que chegaram em seus diários de leitura. Como forma auxiliar na construção de ideias, sugeri-lhes a leitura (também individual) do conteúdo do próprio livro didático sobre a referida temática, em tópicos como “Características barrocas” e “Um pouco de história”, contidos nos capítulos 7 e 8 do *Novas palavras*.

Vale ressaltar aqui que, nessa segunda interpretação, dei relevada importância à leitura individual, pois na proposta do letramento literário, o contato com o texto abre, para o leitor, a oportunidade de expressar seu pensamento particular de forma autônoma. Assim, acreditei que, após o contato coletivo, uma nova leitura, de forma particularizada, oportunizaria aos educandos uma maior interação com a forma artística e um melhor entendimento sobre o propósito estético do autor, ao adotar determinado formato para a sua obra de arte literária.

O que eu queria era proporcionar um momento de verdadeira contemplação do poema, onde cada aluno sentisse a responsabilidade da apreciação e da emissão de um juízo de valor sobre o texto lido, pois:

A experiência estética não se inicia na compreensão e interpretação do significado de uma obra; menos ainda, pela reconstrução da intenção de seu autor. A experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com (*Einstellung auf*) seu efeito estético, isto é, na compreensão fruidora e na fruição compreensiva. (JAUSS, 2002, p. 69).

Após leitura silenciosa e anotações, solicitei que eles se manifestassem de forma voluntária, expondo à turma o que haviam identificado pelo viés do contexto histórico. Muitos procuraram participar, embora a maioria deles tenha se atido à mesma superficialidade da primeira abordagem. Porém, algumas respostas começavam a se mostrar mais criativas do que nos encontros anteriores, gerando discussões intrigantes sobre o assunto.

Ao identificarem que a visão da mulher no poema era muito próxima à concebida pela igreja na Idade Média, houve um debate sobre a ligação havida entre igreja e Estado, assim como a dominação das mentes pelos dogmas religiosos, o que provavelmente levou Gregório de Matos a escrever não somente poemas religiosos, mas até os lírico-amorosos deixavam entrever o forte laço do homem brasileiro do século XVII com a igreja.

Também se debateu o uso da antítese como resultado do conflito entre o corpo e a alma, o que demonstra que a antítese estética originou-se de uma antítese psicológica. É assim que as contradições artísticas do Barroco podem ser facilmente identificadas naquilo que era vivido pelo homem da época – a vontade de viver e, ao mesmo tempo, o medo de pecar.

Ao final dessa intervenção, percebi que o aprofundamento da leitura foi uma prática benéfica no processo de letramento literário. Ao organizar uma sequência expandida de análise textual, mostrei-lhes a possibilidade de irem além da abordagem que estavam realizando até aquele momento.

5.5. Intervenção de Novembro

Na quarta intervenção realizada, deu-se início ao conteúdo do capítulo 9 do livro didático, que versa sobre o Neoclassicismo português. Como os alunos ainda não haviam estudado as principais características desse estilo de época, eu faria uso da etapa de *Introdução* para tal fim.

Perguntando ao professor da disciplina sobre a viabilidade de, no próximo encontro, eles já terem lido algo sobre o Neoclassicismo, ele mostrou a dificuldade, em virtude dos demais conteúdos (de gramática e produção de texto, os quais são ministrados em aulas diferentes) que precisavam ser repassados no período correto. Desse modo, entendi que provavelmente a sequência expandida não seria possível nesse momento, e uma boa explanação deveria ser feita para que, na sequência básica, fosse possível dar continuidade ao aprofundamento analítico almejado nos encontros.

Devo registrar que, nessa intervenção, encontrei a maioria dos alunos mais disposta a colaborar com o projeto, sentindo-se de fato interessada em participar ativamente no processo de leitura e interpretação poética. Mesmo aqueles que a princípio não colaboravam assiduamente, passaram a interagir de um modo mais efetivo, buscando em alguns momentos dar suas opiniões sobre o tema abordado e mostrando uma maior compreensão em relação à leitura realizada – embora algumas limitações ainda pudessem ser identificadas tanto na participação quanto no processo de compreensão leitora destes últimos.

Assumindo o processo de leitura literária na perspectiva do letramento, em que os sujeitos participantes colaboram na construção de sentidos, continuarei discutindo essa intervenção realizada com base na aplicação das estratégias de compreensão leitora, na leitura de um soneto do poeta português Bocage.

5.5.1. Motivação

Como motivação para a leitura de um poema neoclássico, procurei algo com que os educandos pudessem se identificar, ou seja, que interligasse a temática da poética em apreço às vivências dos próprios alunos, seguindo o pensamento de Cosson, para quem “o texto a ser lido precisa ser motivador do leitor e essa motivação passa necessariamente pela sua história de vida, a sua história de leitor” (COSSON, 2014a, p. 47).

Foi assim que busquei, como motivação, uma fábula de Esopo, bastante conhecida entre crianças e adolescentes: “*O rato do campo e o rato da cidade*”. Essa fábula, além de possibilitar aos sujeitos da pesquisa a manifestação de posicionamento próprio diante da temática a ser debatida a partir da leitura do poema selecionado, também está ligada intrinsecamente às histórias de vida daqueles jovens, pois, pelo pequeno porte da zona urbana de Umirim, mesmo aqueles alunos que não eram oriundos de zona rural, mantinham hábitos ruralizados.

A seleção de uma fábula também se deveu pelo fato de o referido gênero apresentar concisão, permitindo leitura e reflexão no momento da aula. Além disso, pela estrutura narrativa, muito próxima da forma oral de linguagem, acreditei no seu potencial para auxiliar o debate que deveria ser realizado após a leitura do poema escolhido no livro didático.

Reproduzimos, a seguir, a fábula selecionada:

Era uma vez um rato que morava na cidade que foi visitar um primo que vivia no campo. O rato do campo era um pouco arrogante, mas gostava muito do primo e recebeu-o com muita satisfação. Ofereceu-lhe o que tinha de melhor: feijão, toucinho, pão e queijo. O rato da cidade torceu o nariz e disse:

– Não posso entender primo, como consegues viver com estes pobres alimentos. Naturalmente, aqui no campo, é difícil obter coisa melhor. Vem comigo e eu te mostrarei como se vive na cidade. Depois que passares lá uma semana ficarás admirado de ter suportado a vida no campo.

Os dois puseram-se, então, a caminho. Já era noite quando chegaram à casa do rato da cidade.

– Certamente que gostarás de tomar um refresco, após esta caminhada – disse ele polidamente ao primo.

Conduziu-o até à sala de jantar, onde encontraram os restos de uma grande festa. Puseram-se a comer geleias e bolos deliciosos. De repente, ouviram rosnados e latidos.

– O que é isto? – Perguntou assustado, o rato do campo.

– São, simplesmente, os cães da casa – respondeu o da cidade.

– Simplesmente? Não gosto desta música, durante o meu jantar.

Neste momento, a porta abriu-se e apareceram dois enormes cães. Os ratos tiveram que fugir a toda pressa.

– Adeus, primo – disse o rato do campo. – Vou voltar para minha casa no campo.

– Já vais tão cedo? – Perguntou o da cidade.

– Sim, já vou e não pretendo voltar. – concluiu o primeiro.

Moral da história:

Mais vale uma vida modesta com paz e sossego que todo o luxo do mundo com perigos e preocupações.

(Fábula de Esopo)

Não foi difícil conseguir voluntários para lerem a fábula. Selecionei, portanto, o aluno Henrique, que até aquele momento ainda não tinha se manifestado efetivamente nas aulas, possibilitando assim a sua participação nessa atividade. Sua leitura, contudo, apresentou alguns problemas mecânicos, de pronúncia e pontuação, os quais não passaram despercebidos pelos demais colegas. Em um dado momento, quando o jovem realizava a leitura vagarosamente, houve inclusive uma interrupção de um colega, o aluno Gabriel, que tentou ler rapidamente e em voz alta o mesmo trecho, como para demonstrar não apenas a velocidade mais adequada para aquela leitura, mas também o seu próprio domínio da prática leitora.

Finda a leitura da fábula, falei-lhes da importância de se compreender o que está escrito no texto; de que de nada adianta ler rápido se não houver o diálogo com o que está escrito. Acaso a habilidade leitora fique apenas no nível superficial, ou seja, não se compreenda corretamente a mensagem contida no texto, o leitor não desenvolverá sua compreensão leitora, pois não consegue realizar seu papel responsivo ativo junto ao texto com o qual deve dialogar.

A fábula de Esopo sugere que a vida na cidade, embora mais atrativa, é também mais perigosa. Foi seguindo esse princípio que procurei identificar o posicionamento dos alunos quanto à fuga da cidade empreendida pelo rato do campo. Desse modo, a partir da leitura da fábula, pedi que os educandos realizassem uma análise textual, fazendo um contraponto da moral da história contida no texto motivacional com a vida real e se posicionassem frente à atitude do ratinho do campo, se eram contrários ou favoráveis àquela ação.

Os primeiros a se manifestar foram dois jovens que já haviam tido uma vivência em grandes centros urbanos (Fortaleza e Recife), residindo naquele momento em Umirim por interesse familiar.

Professor – *Alguém aqui já morou em um grande centro urbano?*

Aluno Gabriel – *Eu desde pequeno morei em Recife.*

Aluno Lucas – *Eu nasci aqui, mas passei três anos em Fortaleza.*

Professor – *E o que vocês têm a dizer sobre a vida na cidade grande e a vida no interior?*

Aluno Lucas – *Particularmente, não gosto do interior. E o pior: meu pai queria morar no sertão. Mas daí ficamos aqui em Umirim mesmo.*

Aluno Gabriel – *Eu sei que não tenho as coisas que eu tinha lá, mas já me adaptei. Fiz amigos e estou gostando daqui.*

Embora Lucas tenha afirmado não se adaptar muito bem no interior e Gabriel afirmar justamente o oposto, ambos demonstraram o fascínio pela cidade grande. Junto à alegação dos atrativos existentes nos grandes centros urbanos, os demais ouviam calados, sem intensão de se manifestar.

Procurei inserir os demais alunos naquela abordagem, tentando direcionar a discussão para que ela permanecesse em torno da temática abordada pela fábula. Incentivei Mário, o aluno com dificuldade de leitura, a manifestar seu ponto de vista sobre o texto, para que ele pudesse interagir de algum modo nas intervenções.

Houve, nesse momento, um fato interessante: muitos jovens informaram não se identificar com o ambiente ruralizado, inclusive alguns que residiam na zona rural. Estes informaram que, na primeira oportunidade, iriam ou para uma cidade maior, ou para a capital, em busca de emprego. É interessante como essa reprodução do modo de vida estandardizado – valorizado pela mídia e propagado como o melhor – influencia as pessoas a tal ponto de aqueles que pensam diferente se sentirem menosprezados.

Continuando a abordagem, os alunos fizeram algumas considerações acerca da vida na zona rural e em cidades pequenas, confrontando essa perspectiva com o problema da insegurança que se agrava nos grandes centros urbanos, seguindo a temática abordada pelo fabulista. Posteriormente, foram surgindo também debates sobre o que há de bom em cada lugar, qualidade de vida dos moradores, possibilidade de ser feliz na simplicidade etc. O mais importante, nesses pontos de vista, foi que os sujeitos da pesquisa foram capazes de compreender a mensagem do texto motivacional e dialogar com ele, sendo inclusive capazes de mostrar, como em alguns casos, divergência da moral relatada por Esopo, ao relatar que, para eles, a vida urbana seria melhor do que a rural.

Na análise da fábula, percebe-se que o encerramento se dá por uma espécie de conselho, em que há um saber que proporciona ao leitor maior conhecimento de mundo. Ao proferir que “Mais vale uma vida modesta com paz e sossego que todo o luxo do mundo com perigos e preocupações”, ela adverte o leitor, com conhecimento de causa, sobre os riscos de se viver em grandes centros urbanos. Pela técnica composicional, trazendo uma lição moralizante ao seu final, a fábula reveste-se de um poder doutrinário, merecendo ser ouvida porque traz sempre uma lição de vida.

Mesmo a fábula da *Motivação* tendo sido escrita há séculos, assim como se iniciar pela expressão “Era uma vez”, dando um caráter de indefinição histórica, a temática dos

perigos da vida citadina continua um tema atual, proporcionando um debate interessante entre os alunos na intervenção realizada. Essa é a beleza da arte: seu caráter atemporal e universal, pois “é característico dos textos literários que não percam sua capacidade de comunicação depois que seu tempo passou” (ISER, 1996, p. 40).

O intuito dessa motivação foi o de conversar com os alunos sobre a beleza e os atrativos da simplicidade da vida rural, para que pudessemos dialogar posteriormente com a temática neoclássica da idealização campestre. De acordo com Cosson, “as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir” (COSSON, 2014b, p. 55). Isso porque o texto da motivação permite ao aluno relacionar a nova informação, adquirida com o texto principal, ao conhecimento prévio que este possui, incluindo aí o que ele veio a ter a partir da leitura do texto motivacional.

5.5.2. Introdução

Como ficou acordado com o professor que eu deveria iniciar o capítulo 9 do livro *Novas palavras* junto à turma, busquei desenvolver uma apresentação que contemplasse as características do Neoclassicismo e que pudesse, de certo modo, levar os alunos a entender os motivos que propiciaram o desenvolvimento dessa nova estética literária a eles apresentada. Foi assim que propus a leitura do tópico “Principais convenções da poesia arcádica”, em que são identificadas seis das características mais marcantes da literatura neoclássica, assim dispostas:

- I. Personagens mitológicos;
- II. Bucolismo e pastoralismo;
- III. *Locus amoenus*;
- IV. *Fugere urbem*;
- V. *Aurea mediocritas*;
- VI. *Carpe diem*.

As intervenções propostas, em nível de letramento literário – por meio de círculos de leitura e de abordagens de poemas contidos no livro didático, previamente selecionados, para realização de exegeses poéticas –, visam a dialogicidade do educando com o texto literário e a autonomia do leitor nesse processo comunicativo, valorizando mais o próprio texto literário. Não obstante, a leitura das principais características do movimento em apreço se deu em nossa intervenção porque, mesmo assim, a necessidade do entendimento das características estéticas se faz presente para uma boa apreciação de um texto artístico-literário, pois as obras

puras (produto de um refinamento das formas) “exigem imperativamente do receptor um tipo de disposição adequado aos princípios de sua produção, a saber, uma disposição propriamente estética” (BOURDIEU, 2007, p. 116).

O interessante dessa introdução de conteúdo foi, além de instruir os educandos sobre as particularidades do movimento arcádico¹², permitir que eles fizessem correlações com as características do movimento literário anteriormente visto em sala de aula, o Barroco, e desenvolvessem suas ideias quanto à construção desse novo estilo de época ocorrido no século XVIII no mundo ocidental.

Essa abordagem levou em consideração a leitura do livro didático como uma prática que deve envolver os educandos na construção do conhecimento, dando-lhes papel ativo nesse processo de aprendizado. De acordo com Barbosa,

Textos didáticos integram sistemas de comunicação e de representação. Por meio deles sociedades se comunicam com suas crianças e seus jovens, passam-lhes representações de vida, símbolos, formas de entendimento de discursos, delimitam campos de estudo. Práticas de leitura em livros didáticos expõem o leitor a contatos com linguagens e com diferentes protagonistas. O livro didático não se configura como simples instrumento para a transmissão de conhecimentos. O entendimento do discurso contido nesses livros está vinculado às condições em que acontece a prática da leitura, está vinculado à formação das pessoas envolvidas na atividade. O livro didático é indicador de caminhos para a reflexão do leitor. Nessa linha, a obrigatoriedade escolar não pode inibir a criatividade, mas deve aliar-se a incentivos à reflexão (BARBOSA, 2009, p. 81).

Foi na busca desse incentivo à reflexão que solicitamos aos alunos a apreciação da gravura “Pastoral de Outono”, contida no tópico “Leitura de imagem” do livro didático, à luz das observações realizadas a partir das características do estilo neoclássico. Queria que os educandos identificassem, no afresco apresentado, os componentes do movimento artístico investigado, de modo a compreender sua manifestação não apenas na literatura, mas em outros estilos mais, como é o caso da pintura.

A título de conhecimento, segue abaixo o quadro de François Boucher, presente no livro didático trabalhado:

¹² É interessante a correlação entre os termos “arcadismo” e “neoclassicismo”, ou mesmo “setecentismo”, todos referentes à produção artística desenvolvida no século XVIII, que se caracteriza por manifestações culturais influenciadas pelas ideias iluministas e pelo espírito enciclopédico (valorização do saber, da razão e da experiência). Apesar de se referirem à mesma produção artística, “neoclassicismo” significa a revalorização do Classicismo (remete à volta aos padrões da antiguidade clássica), enquanto que “arcadismo” refere-se à produção das academias (agremiação de artistas que buscavam, na simplicidade e naturalidade de suas produções, simbolizar o mito da Arcádia – lendária região grega habitada por pastores cujo divertimento eram combates de poesia marcada pela simplicidade e espontaneidade).



Pastoral de Outono (1749), de François Boucher

Esse primeiro momento da quarta intervenção foi encerrado com minha solicitação para que os alunos escrevessem suas impressões sobre a gravura apresentada em seus diários de leitura, para que, no próximo encontro, pudéssemos debater sobre a mesma. Também informei qual seria o poema a ser lido no próximo encontro, de modo que eles pudessem fazer uma leitura prévia em casa e trazer o registro de suas impressões.



Alunos realizando atividade proposta

Essa atividade de letramento foi tomada porque, mais do que propiciar acesso a livros ou a textos de um modo geral, é de responsabilidade do professor a criação de condições de leitura para seus alunos, em qualquer âmbito: “Trata-se, antes, de dialogar com o leitor sobre a sua leitura, isto é, sobre o sentido que ele dá [...] a algo escrito, um quadro, uma paisagem, a sons, imagens, coisas, ideias, situações reais ou imaginárias” (MARTINS, 2003, p. 34).

No intuito de aprimorar a previsão enquanto estratégia a ser realizada antes da leitura, solicitei a eles que imaginassem o que iríamos encontrar no texto. A partir da minha solicitação, os próprios alunos formularam as seguintes previsões acerca do poema:

- Falará sobre a vida simples dos pastores;
- Terá cunho lírico-amoroso;
- Fará uso de alguma metáfora para explicar fato ou situação.

O primeiro encontro da quarta intervenção encerrou-se com duas atividades para os alunos: a análise da gravura de Boucher e a do poema de Bocage.

No encontro seguinte, o debate ocorrera de modo espontâneo; a maioria dos alunos levou seus registros sobre o que depreendeu das convenções do Arcadismo e as observações feitas a partir de suas constatações no quadro “Pastoral de Outono” e no soneto analisado. Contudo, das análises realizadas, identifiquei que praticamente metade delas continuava se atende meramente a questões superficiais, depreendidas exatamente a partir de elementos explícitos contidos tanto na gravura quanto no texto, demonstrando aí que eles não conseguiram adentrar em aspectos estéticos ou intertextuais.

Do outro lado, muitos alunos conseguiram atingir o objetivo da atividade, que era justamente o de sair das amarras da análise artística de forma escolarizada e estandardizada, abordando o texto em sua perspectiva dialógica e obtendo-se assim uma avaliação crítica e participativa do mesmo. Os alunos apresentaram autonomia em suas leituras, emitindo juízos de valor sobre o texto lido.

As estratégias de leitura e o incentivo ao contato dos alunos com o texto se deu no intuito de promover um maior entendimento textual, pois sem a devida compreensão do destinatário, o texto não poderá realizar sua função comunicativa. De fato, “o destinatário é considerado um elemento estrutural interno à obra, um interlocutor a quem o próprio autor dirige-se na construção da mesma forma artística [...]” (PONZIO, 2008, p. 56-7).

Essa perspectiva dialógica na sala de aula entende a educação como um processo de tomada de consciência, no intuito de livrar os indivíduos da alienação a que grande parte da população está resignada, justamente por perderem a epifania da experiência. No letramento em ambiente escolar, a educação é direcionada para a emancipação, proporcionando aos educandos o acesso aos bens culturais e auxiliando-os em sua apreensão.

5.5.3. Leitura

Sabe-se que, no decorrer da leitura, algumas decisões importantes precisam ser tomadas pelo leitor, para que esse processo se torne uma experiência significativa. No intuito de identificar as possíveis dificuldades que podem surgir durante a leitura e assim levar cada aluno a controlar sua própria compreensão, sugeri uma tarefa a ser realizada durante essa atividade, onde cada educando deveria procurar relacionar a nova informação obtida com a leitura do poema ao seu conhecimento prévio, procurando também realizar uma análise intertextual com a fábula da motivação. Na verdade, essa estratégia buscou desenvolver no aluno um maior esforço para a compreensão textual, ou seja, “trata-se de que o aluno seja um leitor ativo, que constrói uma interpretação do texto à medida que o lê” (SOLÉ, 2009, p. 118).

Passou-se então ao poema escolhido: um soneto do poeta português Bocage, que abre o capítulo 9 do livro *Novas palavras*. A aluna Helena, que havia lido o poema da intervenção de outubro, pediu para ler o soneto em questão.

Reproduzimos, a seguir, o poema selecionado:

*Já se afastou de nós o Inverno agreste
Envolto nos seus úmidos vapores;
A fértil Primavera, a mãe das flores,
O prado ameno de boninas veste.*

*Varrendo os ares, o sutil Nordeste
Os torna azuis; as aves de mil cores
Adejam entre Zéfiros e Amores,
E toma o fresco Tejo a cor celeste.*

*Vem, ó Marília, vem lograr comigo
Destes alegres campos a beleza,
Destas copadas árvores o abrigo.*

*Deixa louvar da corte a vã grandeza:
Quanto me agrada mais estar contigo
Notando as perfeições da Natureza!*

(BOCAGE, Manuel Maria Barbosa du. In: AMARAL, 2013, p. 133)

A jovem, que em outubro lera rapidamente e cometera algumas imprecisões, continuou lendo rápido, mas dessa vez, ela apresentou um diferencial: ao identificar o lapso (leu “bonitas” ao invés de “boninas” e não fez pausa no meio do segundo verso da segunda estrofe, onde tem um ponto e vírgula), retomou a leitura para corrigi-la. Isso demonstra que ela não se encontrava mais como uma simples “ledora”, já que agora compreendia o que estava escrito no papel.

A compreensão leitora de um indivíduo dá-se pela necessidade de diálogo que surge a partir do contexto comunicativo promovido pela interação entre leitor e texto. No momento em que os alunos passam a entender que o processo de leitura exige deles mais do que a

habilidade de decodificação, que o texto “não traz tudo pronto para o leitor receber de modo passivo” (KLEIMAN, 2002, p. 36), é que a interação de fato passa a ocorrer, e a leitura torna-se uma atividade de recriação e, portanto, ativa.

Eu notava que muitos jovens estavam se tornando mais interessados pela leitura poética, ao longo dos encontros. Muitos deles haviam buscado ler algum poema pela internet, procuravam me contar as experiências que tiveram com leitura fora da sala de aula e tentavam debater sobre a leitura realizada. Isso demonstrava que as oficinas de leitura realizadas na escola estavam resultando na prática social da leitura, como de fato sugere a proposta do letramento.

5.5.4. Interpretação

Para a etapa da *Interpretação*, como uma forma de desenvolver a argumentação dos alunos quanto a fatores estético-literários, busquei falar rapidamente sobre a nova estrutura social surgida no século XVIII – fato que levou as artes a uma espécie de reforma, dada pelo “cruzar-se de correntes espirituais e estéticas” (PROENÇA FILHO, 1978, p. 166), que propôs a pregação do desapego à pompa aristocrática, a imitação dos antigos gregos e romanos e o destaque da natureza como ideário de beleza e de razão.

Vale ressaltar aqui que, nesse estágio da pesquisa, ao iniciarmos a análise propriamente dita do poema, os alunos se mostraram mais confiantes em expor abertamente para os demais colegas as provisões formuladas. Aqueles que mais colaboraram demonstraram traços de leitores eficientes, pois foram capazes de realizar previsões coerentes, pautadas tanto no conhecimento dos movimentos estético-literários abordados em sala de aula, quanto a partir das informações disponíveis no livro didático (título, ilustrações, conteúdo temático). Tais indicadores auxiliam na previsão do texto, onde os alunos “formulam expectativas que ainda que não se realizem, bem poderiam se realizar; embora não sejam exatas, são pertinentes.” (SOLÉ, 2009, p. 108).

Perguntei aos alunos se eles haviam feito uso de alguma estratégia de compreensão quando da leitura do poema em casa. Muito embora alguns deles não tenham sabido informar (ou porque o fizeram involuntariamente, ou porque não pensaram no processo de compreensão leitora enquanto o realizavam), mais da metade dos sujeitos pesquisados mostrou o domínio da técnica de previsão, informando a toda a classe se as expectativas foram contempladas ou não após a leitura.

No intuito de auxiliá-los na aplicação do conhecimento sobre a temática e sobre a estética do Arcadismo para a construção de uma interpretação textual, sugeri a leitura do subtópico “As características da poesia arcádica correspondem às da arte rococó”, que juntamente com as informações repassadas na etapa da *Introdução*, possibilitaram aos alunos a realização de uma revisão e atualização do conhecimento prévio, como estratégia de compreensão leitora.

O objetivo primordial dessa atividade foi o de proporcionar uma participação autônoma dos alunos, que a partir de sua condição de conhecedores de determinado conteúdo, pudessem fazer uso desse saber em sua análise poética, dialogando com o texto.

Isso porque, para a formação de leitores, é exigido não só a manipulação, como também a reflexão sobre o processo de leitura. É por isso que, no ambiente escolar, “Os próprios alunos devem selecionar marcas e indicadores, formular hipóteses, verificá-las, construir interpretações e saberem que isso é necessário para obter certos objetivos” (SOLÉ, 2009, p. 117), pois o seu papel deve ser ativo perante o processo de leitura; eles precisam se tornar capazes de enfrentar os textos de forma inteligente.

Quis saber se os alunos compartilhavam do posicionamento do eu lírico, e a grande maioria afirmou que sim, inclusive três dos que informaram na motivação não se identificar com o ambiente rural. Querendo compreender essa contradição dos últimos, questionei-lhes o porquê da sintonia apresentada com a visão do eu lírico, e as afirmações foram bastante similares: porque a primavera é a estação das flores, porque as aves podem ser coloridas e porque a natureza é perfeita. As respostas identificavam que, embora houvessem acompanhado a leitura do poema, esses jovens não haviam entendido a mensagem ali contida.

De acordo com a análise de Adler e Doren sobre os níveis de leitura, tais alunos não haviam completado o terceiro nível, chamado de leitura analítica, uma vez que nesse nível, especialmente em se tratando de poesia, o leitor deve compreender não apenas as evidências, mas também o que está nas entrelinhas: “[...] mesmo em uma obra poética, geralmente é muito útil tentar dizer o que o autor estava tentando fazer” (ADLER; DOREN, 2014, p. 93, tradução nossa)¹³. Os alunos que informaram na *Motivação* não se identificar com a zona rural e que, na *Interpretação*, disseram que concordavam com a voz do poema, não chegaram a questionar o texto, pela falta que ainda havia em suas habilidades leitoras de descobrir a real intenção do autor.

¹³ Texto original: Even with a poetical work, it is often extremely helpful to try to say what the author was trying to do.

Procurando dar continuidade à análise textual com o auxílio das estratégias de leitura, mostrei aos educandos a possibilidade de se identificar a ideia principal do texto (SOLÉ, 2009, p. 134) como alternativa para a compreensão leitora. Tal estratégia favorece a organização mental das informações, mantendo claro para o leitor as intenções presentes no texto. Dessa forma, sugeri à turma que identificasse a ideia principal do poema analisado, para que cada aluno pudesse entender, individualmente, o ponto de vista do autor.

Não foi difícil encontrar respostas. Muitos alunos informaram que a ideia principal do poema girava em torno da temática pastoril, da vida ao lado da mulher amada e da natureza. No debate surgido, os alunos ficaram bastante divididos quanto ao melhor lugar de se viver e ao que consideramos como objetivo de vida. Enquanto uns afirmaram ser entediante a vida no interior, outros valorizaram sobremaneira os costumes e tradições locais, fazendo referências especialmente às festividades (festa junina, vaquejada, forró) e à culinária.

Apesar da boa participação nessa atividade, alguns alunos não quiseram colaborar, afirmando que outros colegas já tinham falado o que eles pensavam sobre o assunto. Então lhes falei da introjecção da leitura em cada aluno, enquanto leitor; disse que embora o horizonte de leitura fosse o mesmo, ainda assim cada aluno trazia seus conhecimentos de mundo, sua visão particularizada, e por isso tudo, a obra de arte literária não chega a um fim ou a uma verdade única; na verdade, ela “se amplia e se renova pelas várias abordagens que suscita, que identifica o leitor literário” (COSSON, 2014b, p. 94).

O letramento ocorrido no ambiente escolar, além de sua função pedagógica, também possui sua dimensão social; isso porque “letramento é o que as pessoas *fazem* com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2006, p. 72). Criando-se um contexto afetivo com a leitura, o letramento literário promove o encontro dos indivíduos com o texto artístico, proporcionando a prática significativa de leitura e a experiência estética.

Esse respeito à história e ao ponto de vista do aluno deu-se nas intervenções realizadas pela convicção no papel democrático e formador da prática de leitura escolar, por entender-se que “Uma leitura envolve sempre a historicidade do leitor” (BARBOSA, 2009, p. 35); e aceitar esse potencial dos educandos nas atividades de leitura é colaborar com o desenvolvimento do processo comunicativo entre leitor e texto no ambiente escolar.

Como estratégia de compreensão leitora, quis que eles fossem capazes de relacionar a nova informação ao conhecimento prévio, associando o seu conhecimento de mundo à leitura

que realizavam (sobre as estações do ano e o porquê de nós só termos duas delas, questão do êxodo rural, da falta de segurança nos grandes centros noticiada diariamente nos jornais, etc.).

A atividade teve como propósito levar os sujeitos da pesquisa a desenvolver respostas que funcionassem numa ressonância dialógica com o texto, de modo que esta ação se tornasse ativa, ou melhor, resultado voluntário e consciente do leitor, que se torna capaz de emitir juízo de valor próprio a partir da interação com o enunciado do texto lido. Associando a temática trabalhada na *Motivação* com o questionamento surgido a partir do contato com a estética neoclássica, o intuito era o de propor aos alunos uma abordagem ampla do soneto apreciado, de modo que a resposta deles comungasse com suas vivências e com o sentido dos textos motivacional e principal.

De acordo com os postulados de Bakhtin, “O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera [...]: refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles.” (BAKHTIN, 2003, p. 317). Na atividade proposta, os alunos, como agentes ativos no processo comunicativo, estavam livres para expor suas próprias ideias acerca da vida interiorana e da vida nos grandes centros urbanos, aceitando ou negando a intenção do poeta e da estética do movimento literário ao qual ele está ligado.

Uma última atividade foi solicitada nesse encontro, para que os alunos pudessem realizá-la fora do ambiente escolar: solicitei a realização de uma síntese ou de uma paráfrase do poema lido, como forma de reflexão sobre o sentido manifesto no poema de Bocage. Tal atividade, funcionando como uma reconstrução poética, pode ser tomada como uma estratégia de compreensão textual após a leitura, auxiliando os educandos na exploração dos sentidos do texto, pois o leitor, ao informar o significado do poema com suas próprias palavras, passa a dialogar ativamente com o texto. A atividade de reconstrução do texto, como é o caso da síntese, é mais do que o ato de resumir um texto:

A síntese ocorre quando articulamos o que lemos com nossas impressões pessoais, reconstruindo o próprio texto. Ao sintetizar, não relembramos apenas fatos importantes do texto, mas adicionamos novas informações ao nosso conhecimento prévio, alcançando uma compreensão maior do texto. (SOUZA; GIROTTO, 2010, p. 1138)

O registro escrito sobre a impressão de uma leitura é de suma importância no processo de desenvolvimento da criticidade do aluno, pois nesse tipo de atividade o indivíduo é capaz de avaliar suas conclusões, no momento em que lhe aprouver. De fato,

[...] o registro do processo de leitura permite que a cada fase o aluno repense e revise seus pressupostos anteriores. É assim que as primeiras impressões de leitura ganham densidade e o letramento literário se efetiva tanto em relação a uma obra, uma vez que ela é lida com intensidade pelo aluno e pela turma, quanto pela ampliação da capacidade de ler textos literários, na medida em que a consulta a procedimentos e resultados registrados em relação a uma obra serve de base para as leituras posteriores. (COSSON, 2014b, p. 105).

Muito embora o professor Davi tenha me solicitado utilizar essa atividade da paráfrase como nota parcial do bimestre, minha sugestão foi a de que as atividades de letramento literário não fossem trabalhadas para se atingir uma classificação, com o registro de uma nota para o aluno pela realização da análise. Isso porque o ensino de literatura na escola apresenta o potencial de trazer para a formação do educando um conteúdo de fruição, que não se deve medir por conceitos, pois que é apreciação e engajamento. Essa tendência da literatura é o que a torna um instrumento de humanização, de acordo com o pensamento de Antonio Candido.

Entendo aqui 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. 22).

Foi assim que se encerrou a quarta intervenção, à espera de que os alunos pudessem apresentar, no próximo encontro, uma maior desenvoltura na análise da poética neoclássica ainda a ser debatida, seguindo o conteúdo do livro didático. Com as atividades realizadas, em sala de aula e em casa, os alunos puderam experimentar o processo dialógico tanto na forma oral quanto na forma escrita, por meio de uma construção mais bem elaborada dos recursos linguísticos.

5.6. Intervenção de dezembro

A última intervenção realizada ocorreu no início de dezembro, momento este em que se buscou, com os círculos de leitura literária, o desenvolvimento de mais uma abordagem consciente no ensino da compreensão leitora, numa tentativa de promover o diálogo entre os sujeitos pesquisados e o poema escolhido do livro didático, por meio da preparação de um espaço capaz de favorecer as práticas discursivas em sala de aula.

Procurando oportunizar aos educandos a autonomia e a liberdade de potencializar as suas práticas de leitura numa perspectiva dialógica, foi sugerido aos alunos que eles próprios

escolhessem algum poema motivacional – fato que lhes deu não apenas autonomia de escolha, mas também o compromisso com a atividade a ser desenvolvida.

Informado de que as últimas semanas do mês de dezembro seriam utilizadas para as provas finais, o professor da disciplina disponibilizou-me um horário completo, para que pudéssemos findar as intervenções em um único encontro. Com essa nova organização, tratei de informar os alunos, em momento extra ao da intervenção, sobre o poema a ser debatido na intervenção de dezembro, de modo que eles pudessem lê-lo em casa com antecedência e fazer algum registro em seus diários de leitura.

A solicitação feita para a *Motivação* foi mantida, de que cada aluno trouxesse um poema que apresentasse relação temática com o Neoclassicismo, ou seja, que abordasse temáticas como a da cidade interiorana, do homem do campo, da vida mais próxima da natureza, etc.

Passarei a analisar, portanto, os resultados desse último encontro com os alunos da escola MIUS, procurando identificar se as intervenções realizadas atingiram de fato o seu propósito de auxiliar na formação de um leitor autônomo, disposto a desenvolver práticas sociais de leitura e de escrita dentro e fora do ambiente escolar.

5.6.1. Motivação

Como já dito anteriormente, para a etapa da *Motivação* da última intervenção realizada, foi feito um movimento inverso, em que não mais o professor, mas o próprio aluno buscou uma representação afirmativa de motivação para o poema neoclássico a ser debatido em sala de aula. Para essa etapa da intervenção, “é preciso lembrar que a motivação prepara o leitor para receber o texto, mas não silencia nem o texto nem o leitor” (COSSON, 2014a, p. 56), ou melhor, ela vai influenciar as expectativas do leitor, embora não determine sua leitura. Dessa forma, podemos afirmar que, nessa ação de permitir ao próprio aluno selecionar um poema que mantivesse a mesma ambiência semântica do poema principal, além de possibilitar um melhor diálogo com o poema do livro didático, essa atividade também serviu para despertar nos educandos ainda mais o gosto pela prática da leitura poética, bem como a compreensão leitora.

Apesar do pedido feito aos alunos para a realização da atividade de motivação, nem todos trouxeram para a aula o poema solicitado; e dentre os que o fizeram, nem todos selecionaram um poema com a temática devida. Após uma abordagem rápida, selecionei dois

poemas para análise em sala de aula: “Cidadezinha qualquer”, de Carlos Drummond de Andrade, e “Terra dos posseiros de Deus”, do cordelista cearense Patativa do Assaré.

A título de exemplo, seguem abaixo os poemas escolhidos para esta etapa da intervenção de dezembro:

Cidadezinha Qualquer

*Casas entre bananeiras
mulheres entre laranjeiras
pomar amor cantar.*

*Um homem vai devagar.
Um cachorro vai devagar.
Um burro vai devagar.
Devagar... as janelas olham.*

*Eta vida besta, meu Deus.
(Carlos Drummond de Andrade)*

A Terra dos Posseiros de Deus

*Esta terra é desmedida
e devia ser comum,
Devia ser repartida
um toco pra cada um,
mode morar sossegado.
Eu já tenho imaginado
Que a baixa, o sertão e a serra,
Devia sê coisa nossa;
Quem não trabalha na roça,
Que diabo é que quer com a terra?
(Patativa do Assaré)*

A seleção dos dois poemas motivadores justifica-se pela contextualização, de modo que tanto estes quanto o poema do livro didático escolhido como texto principal estivessem na mesma ambiência semântica, de modo que mantivessem vínculo com um contexto social e cultural específicos.

Para que se procedesse à atividade, solicitei a realização de uma roda de leitura, em que todos os alunos sentariam em círculo, para ouvirem os poemas escolhidos para aquele momento.



Alunos em círculo de leitura, na quadra da escola MIUS

Diante da escolha, um aluno levantou a mão, pedindo a palavra, e indagou:

Aluno Pedro – *Professor, se a literatura do Patativa é de cordel, toda cheia de palavra errada, por que é que o senhor escolheu ele?*

Professor – *Será que as palavras erradas tiram sua beleza artística?*

Aluno Pedro – *Talvez não tire, mas... é que o senhor colocou ela como melhor do que as outras...*

Professor – *Mas você não acha que a literatura de cordel, enquanto cultura popular, tem sua importância?*

Ao questionar o posicionamento do aluno, este não encontrou palavras que sustentassem seu ponto de vista inicial. Procurei aqui desmistificar o pensamento de que a arte, para ser valorizada, tem que estar totalmente imersa na cultura erudita, demonstrando que a arte pode estar presente em todos os lugares e sob os mais diversos aspectos.

O oposicionismo entre cultura letrada e cultura popular, como se aquela fosse melhor do que esta, não pode mais ser pensado de modo tão reducionista nos dias atuais, tanto pela complexidade de suas composições e dos profissionais envolvidos nesse processo – atualmente, até mesmo a literatura de cordel é produzida por profissionais da escrita (CHARTIER, 2002, p. 56) – quanto pelo direito que qualquer camada popular tem de fazer arte, uma vez que as potencialidades da forma artística não residem na norma culta, e sim no modo peculiar de manipulação das palavras para a construção de enunciados que vão além da enunciação da vida cotidiana.

Entregando os poemas selecionados de volta aos alunos que os havia trazido, solicitei-lhes que os recitasse para a classe, de modo que todos pudessem ouvir e, posteriormente, debatê-los conjuntamente à luz das características do neoclassicismo.

Essa atividade de *Motivação* procurou oportunizar, junto aos sujeitos pesquisados, um espaço para se pensar a temática neoclássica do pastoralismo e do *fugere urbem*. Como pode se perceber, ambos os poemas apresentam ligações com o universo neoclássico; contudo, enquanto um se reveste de humor para mostrar o tédio de uma vida pacata numa cidade interiorana, o outro assume uma postura engajada de luta social, em que o homem do campo assume sua militância para obter o direito de ter um pedaço de terra para poder trabalhar nela.

Como o movimento artístico abordado tem como uma de suas principais características o bucolismo, assim como praticamente todos os sujeitos da pesquisa são interioranos, ou seja, são de cidade pequena, os poemas escolhidos para motivação mantêm forte ligação tanto com o que os jovens vêm aprendendo sobre neoclassicismo quanto com as experiências de vida próprias de cada um deles, fato este que serviu de estímulo para um diálogo rico de informações e troca de experiências.

A partir do questionamento feito por um aluno sobre a escolha do poema “Terra dos posseiros de Deus”, houve um diálogo entre os estudantes sobre a construção da literatura de cordel, ou seja, como esse tipo de literatura faz uso de vocábulos grafados com divergência da norma padrão, para aproximar a linguagem escrita da linguagem falada. No debate, os alunos identificaram que era comum na literatura de cordel o uso de palavras divergindo da norma culta, grafadas de um modo próximo de como elas eram faladas pelo povo.

Em análise da língua falada por lavradores do interior do nordeste brasileiro, Michel de Certeau aborda as construções linguísticas feitas por aqueles que fazem essa arte sertaneja, que apresenta uma rede de conflitos sócio-econômicos de classe “escondida sob o manto de língua falada” (CERTEAU, 1998, p. 76), denunciando a injustiça dos poderes estabelecidos e a manutenção histórica do *status quo*. É isso o que ocorre no poema de Patativa do Assaré: a fala sertaneja sendo utilizada na denúncia contra os latifundiários, demonstrando sua militância enquanto artista em prol da reforma agrária.

Já na inspeção de “Cidadezinha qualquer” identificou-se, como o próprio título deixa evidente, que o poeta falava de modo genérico, ou seja, a referência é feita a qualquer cidade interiorana, com suas casas, pomares, animais e gente passando devagar, em uma vida que, segundo Drummond, é entediante. Ao realizarem as associações dos versos poéticos com a realidade deles próprios, os alunos riam das semelhanças encontradas entre ambas, especialmente em se tratando de “Cidadezinha qualquer”, pelo desfecho inusitado que esse poema apresenta. Partindo de seus contextos sociais e culturais para o entendimento acerca da arte neoclássica, os jovens debateram sobre as temáticas do pastoralismo, bucolismo, *fugere urbem*, entre outras que marcaram as obras do Neoclassicismo.

Essa participação da vida do aluno na análise poética foi incentivada na atividade motivacional porque, na proposta de letramento, o respeito ao conhecimento de mundo e às vivências do educando devem estar sempre presentes numa interação dialógica, como a ocorrida entre leitor e texto. Esse ponto de vista está ancorado nos conceitos das teorias educativas de base sociointeracionista, que identificam o pensamento como uma operação mental que viabiliza aos indivíduos o aproveitamento dos conhecimentos obtidos na vida social e cultural para, combinados, levá-los a uma nova forma de conhecimento.

A partir da adolescência, as lembranças são organizadas em forma de pensamento, no qual são retidos menos os acontecimentos do que as relações, com vistas a uma composição lógica do conjunto. Na verdade, a memória dos adolescentes é tão carregada de coerências “que o processo de lembrança está reduzido a estabelecer e encontrar relações lógicas” (VYGOTSKY, 2005, p. 49) entre fatos e acontecimentos. É dessa forma que os sujeitos pesquisados, unindo as composições de suas próprias vidas, de seu conhecimento de mundo e dos poemas recitados como se fossem partes de uma visão mais ampla, à procura de estabelecer relações lógicas entre suas vivências e os textos abordados na motivação, fixam mais facilmente a experiência visual obtida nas leituras, chegando a partir das relações formadas a uma nova compreensão da realidade.

O letramento proporciona a ressignificação da leitura nas práticas escolares no momento em que cria laços entre a leitura e os educandos, favorecendo uma aprendizagem mais afetiva e que promova o encontro dos indivíduos com o texto.

5.6.2. Introdução

Como as características do Neoclassicismo já haviam sido abordadas na intervenção de novembro, achei por bem fazer da *Introdução* de dezembro mais um momento voltado à autonomia dos educandos. Para isso, busquei incentivar o questionamento das razões que levaram à escolha do soneto selecionado como texto principal, de autoria do poeta Cláudio Manuel da Costa.

Foi dada aos alunos a liberdade de encontrar os critérios que levaram à seleção do poema a ser debatido. Procurando as respostas no próprio livro didático, a grande maioria deles analisou tanto os trechos do capítulo em apreço que abordam a vida do poeta quanto os demais poemas que lá se encontram.

Infelizmente, as informações contidas no livro didático sobre o autor de *Obras poéticas* são poucas, restringindo-se a uma pequena biografia e a um sucinto relato sobre sua

poesia lírica, sem nenhum aprofundamento em relação à sua estética. Contudo, apesar dessa carência de dados, o interessante nessa busca por informações no próprio material didático foi a oportunidade dada aos alunos para sua emancipação, os quais tiveram a liberdade de investigar, na seção que achassem mais apropriada, a justificativa para a importância da análise proposta.

A partir das informações surgidas, tentei dialogar com a turma, abordando primeiramente os dados biográficos de Cláudio Manuel da Costa, pois, de acordo com a proposta de Cosson, “A biografia do autor é um entre outros contextos que acompanham o texto. No momento da introdução é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele texto” (COSSON, 2014b, p. 60).

Apesar de sua importância, os dados sobre o autor não podem se tornar exaustivos, pois a etapa da *Introdução* tem por função apenas colaborar com a recepção da obra pelo leitor; ela não pode se tornar o centro das atenções de uma análise literária, pois tiraria o poder dialógico do processo de leitura ao restringir a reação do leitor diante do texto meramente a uma visão sobre aquele que o escreveu.

Na verificação dos demais poemas contidos no capítulo 10 do livro didático em questão, identificou-se que, ao total, o referido capítulo traz sete poemas (ou fragmentos, no caso das liras e dos poemas épicos): três de Cláudio Manuel da Costa, dois de Tomás Antônio Gonzaga, um de Fernando Paixão e outro de José Basílio da Gama. Cada um deles vem acompanhado de questionários, que pedem informações básicas e direcionadas sobre os poemas, sem muita abertura para o desenvolvimento de uma análise crítica e participativa do educando.

Das argumentações surgidas após a análise do material contido no livro didático, os alunos chegaram à conclusão de que a escola literária mineira produzira líricas incomparáveis, de elevado grau de perfeição. Nesse meio, um dos nomes de destaque é o de Cláudio Manuel da Costa, que como o primeiro e um dos maiores expoentes da referida estética no Brasil, era como um mentor para os demais poetas arcádicos.

Para o crítico da literatura mineira Martins de Oliveira,

De Cláudio correrá sempre a notícia de que fora senhor absoluto, em língua portuguesa, dos segredos da grande poesia. Ombreando com os sonetistas mais famosos do mundo, seja do porte de um Dante, ou de um Petrarca, seja da estatura de Camões, fez-se dono de notabilíssima bagagem literária. (OLIVEIRA, 1963, p. 72).

Foi com esse entendimento sobre a vida de Cláudio Manuel da Costa e com a procura pela realização de uma ligação entre autor e obra que a etapa da *Introdução* foi encerrada, dando-se início à leitura do soneto selecionado.

5.6.3. Leitura

Para a leitura do poema de Cláudio Manuel da Costa, a aluna Sofia se voluntariou para a tarefa, procurando recitá-lo de pé, declamando-o. Vale a pena ressaltar que era notório o seu esforço no intuito de respeitar as pausas e as rimas do soneto, obedecendo a cadência própria do gênero poético.

Eis o soneto selecionado para este último encontro:

Soneto

*Destes penhascos fez a natureza
O berço, em que nasci: oh quem cuidara,
Que entre penhas tão duras se criara
Uma alma terna, um peito sem dureza!*

*Amor, que vence os tigres, por empresa
Tomou logo render-me; ele declara
Contra o meu coração guerra tão rara,
Que não me foi bastante a fortaleza.*

*Por mais que eu mesmo conhecesse o dano,
A que dava ocasião minha brandura,
Nunca pude fugir ao cego engano:*

*Vós, que ostentais a condição mais dura,
Temei, penhas, temei; que Amor tirano,
Onde há mais resistência, mais se apura.
(Cláudio Manuel da Costa)*

Apesar da beleza na declamação realizada, onde a aluna deu voz ao eu lírico e permitiu ser a representante de toda uma manifestação de sentimentos contidos no poema, é preciso ter em mente que a leitura, enquanto processo de representação, consiste num recurso em que ambos os envolvidos devem assumir o papel de atores ativos: tanto aquele que escreve quanto aquele que lê devem se posicionar como em um diálogo, interagindo com seu interlocutor virtual. Dessa forma, expliquei-lhes que, naquela leitura realizada, tanto Sofia quanto os demais educandos deveriam interagir com os postulados contidos no soneto, de modo a realizarem um diálogo com o que fora escrito pelo poeta. Meu intuito era o de reforçar para os alunos a necessidade de se compreender a função social da comunicação, para

que eles pudessem fazer uso dos seus conhecimentos sobre linguagem para interagir com o texto de forma dialógica.

Nessa proposta de letramento realizada com os alunos da MIUS, o objetivo era o de envolvê-los como agentes ativos no processo de interação com o poema, promovendo assim a interação entre texto e leitor e, conseqüentemente, dando a esses alunos um sentido à ação da leitura. A proposta é para que a atividade de leitura não se torne enfadonha para o aluno, pois quando não há essa interação, o aluno pode acabar desistindo da missão de dialogar com texto e compreendê-lo. De acordo com o pensamento de Kleiman, “Ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler em sala de aula: para uma grande maioria dos alunos ela é difícil demais, justamente porque ela não faz sentido.” (KLEIMAN, 2002, p. 16).

Foi assim que, acreditando ser importante uma nova leitura do poema para maior interação entre leitor e texto, solicitei aos alunos que recitassem em coro o soneto selecionado, buscando dessa vez, enquanto estratégia de leitura, realizar uma avaliação das possíveis previsões por eles formuladas (na leitura feita em casa ou ali, onde acompanharam o recital feito por Sofia) e fazer novas previsões durante o processo de leitura, entendendo que, na leitura, mais do que a postura cênica própria de um recital (sua interpretação gestual), o leitor precisa buscar compreender o sentido das expressões, não quebrando o seu sentido em prol de algum outro objetivo (musicalidade, rima, etc.).

Não obstante devamos respeitar a forma original do gênero em apreço, o qual historicamente pediu aos leitores que mantivessem uma postura de declamadores, para que pudessem dramatizar o texto poético e trazer a sentimentalidade necessária do poema para a plateia, o objetivo da análise feita nos círculos de leitura é a promoção do letramento literário, com o conseqüente desenvolvimento da dialogicidade dos educandos.

Eis a necessidade de não se prender simplesmente a aspectos mecânicos da leitura e permitir aos sujeitos da pesquisa a manifestação de seus pontos de vista tanto sobre os enunciados contidos no texto quanto sobre o processo de leitura, pois “Na sala de aula dialógica e crítica, o poder exerce-se não sobre os indivíduos, mas através dos indivíduos.” (GARCIA, 2002, p. 136).

Essas atividades realizadas em sala de aula por meio dos círculos de leitura são interessantes porque visam justamente essa abertura para a experiência do aluno com o texto literário, em busca de uma formação cultural do educando a partir do diálogo que pode ser travado entre este, enquanto leitor, e o texto. O diálogo daí surgido, o qual exige a interpretação dos versos e decifração dos recursos expressivos, fazem parte da proposta de

formação integral do indivíduo por meio das obras literárias, a qual pressupõe o respeito pelo outro, e não o sistema arrogante de se impor uma leitura e visão cultural do mundo.

É importante frisar que, na realização da leitura, deve ser dada ao aluno a oportunidade de assumir uma postura ativa diante do texto. Por isso, a função do professor no momento da leitura deve ser a de fornecer instruções para que os próprios leitores cheguem à compreensão dos textos. Os próprios alunos devem selecionar as marcas do texto, formular hipóteses e verificá-las, enfim, construir interpretação. (BORTONI-RICARDO et al., 2010, p. 57)

Ler é, portanto, uma forma de adquirir autonomia, de compreender a partir de seu próprio olhar, tirando suas próprias conclusões. Seguindo esse pensamento, ao término da etapa de *Leitura*, iniciou-se a interpretação do soneto de Cláudio Manuel da Costa, tomando os textos motivacionais como auxiliares nesse processo, para uma compreensão mais ampla do texto principal.

5.6.4. Primeira Interpretação

Em busca de continuar com o aprimoramento da consciência dos educandos sobre os processos mentais envolvidos na compreensão leitora, procurei realizar uma avaliação das possíveis previsões formuladas pelos alunos quando da leitura do poema. Nem todos os sujeitos da pesquisa afirmaram haver pensado em alguma estratégia de leitura; dos que fizeram uso de alguma, apenas oito informaram haver pensado na estratégia de previsão, embora, de acordo com os mesmos, essa ação tenha sido comprometida, uma vez que o livro didático não apresentou o título do soneto, dificultando assim uma previsão mais exata. Dessa forma, eles acreditaram que, assim como no capítulo 9 do *Novas palavras*, em que foram abordadas as principais características do Neoclassicismo português, nesse capítulo analisado, em que seria abordado o Neoclassicismo brasileiro, as mesmas características seriam trabalhadas no soneto selecionado, tais como o pastoralismo e o bucolismo.

Também quis entender se os alunos, após a leitura feita em casa, haviam procurado complementar sua visão sobre o poema com a realização de alguma pesquisa, seja no livro didático ou por meio de outra fonte de pesquisa, de modo que pudessemos realizar uma contextualização crítica. Apesar de ser comum entre os estudantes a leitura de comentários ou resumos sobre determinado assunto, especialmente por meio da internet, os alunos informaram que não fizeram uso desse recurso para melhor entendimento do poema. Provavelmente os alunos acharam que, pela concisão do texto poético, este não necessitava de

maiores detalhamentos; desse modo, não fizeram uso dessa estratégia, que é, de acordo com Adler e Doren (2014, p. 175), um dos auxílios extrínsecos de que os leitores geralmente fazem uso.

No debate realizado sobre o poema, os alunos procuraram detectar as características neoclássicas no soneto selecionado. Paula identificou a temática do *locus amoenus* na passagem “Destes penhascos fez a natureza / O berço, em que nasci [...]”, afirmando que o eu lírico deixava evidente, por essa passagem, a valorização dada ao distanciamento dos grandes centros urbanos. Já Lucas, aluno que veio participando bastante desde o início das intervenções, discordou do posicionamento da colega, pois segundo ele, tal passagem só fora utilizada como recurso para mostrar o contraste do íntimo do eu lírico, amoroso, com o das duras rochas, não dizendo respeito à valorização ou não dos espaços ruralizados.

Instigando os demais alunos a tomarem partido na discussão, a grande maioria concordou com a interpretação de Lucas. Nesse momento, Paula disse que compreendia o seu equívoco na interpretação por ela realizada. A jovem, aceitando o posicionamento da maioria dos colegas de classe, resolveu abandonar seu ponto de vista (mesmo este apresentando coerência), aceitando a interpretação proposta por Lucas. Nesse momento, tive de realizar uma intervenção, mostrando-lhes que compete a nós, enquanto interlocutores em um processo de comunicação verbal, acatar ou não o enunciado do outro, sendo nosso direito, enquanto membros do diálogo ali travado, contra-argumentar, refutar o enunciado do outro, etc.

É Bakhtin quem associa o ato de fala a uma luta, onde “cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória” (BAKHTIN, 2006, p. 66). Informei aos alunos que o ponto de vista de Paula também podia estar correto; tudo dependeria da validade de seus argumentos.

Quando se avalia a interpretação de um leitor, precisa-se compreender o que o levou a tomar determinado posicionamento. Foi seguindo esse entendimento que informei a toda a classe que o texto poético, apresentando um amplo horizonte de expectativas, possibilitava múltiplas interpretações, como as apresentadas tanto por Paula quanto por Lucas. Compete, portanto, ao leitor, enquanto conhecedor das funções da linguagem no processo comunicativo, assumir seu papel de interlocutor no processo de comunicação com o texto e desenvolver suas estratégias argumentativas, opiniões e recursos expressivos na tentativa de interagir dialogicamente com o texto.

O diálogo com a literatura, aberto por meio da amplitude de horizontes apresentada pelas obras artísticas, é um dos pontos chave do letramento literário, que tem no exercício de imaginação “uma das formas relevantes do leitor assumir a posição de sujeito” (COSSON,

2014a, p. 50). Assim sendo, somente ao reconhecer a si próprio como sujeito no diálogo com o texto, é que o leitor pode exercer qualquer movimento crítico e assumir um papel responsivamente significativo na comunicação com a obra literária.

Para que fosse possível um maior debate sobre o poema, sugeri o desenvolvimento de uma contextualização temática do soneto analisado, como “uma maneira de ir mais longe na leitura do texto, de ampliar o horizonte de leitura de forma consciente e consistente com os objetivos do letramento literário na escola” (COSSON, 2014b, p. 90). Para isso, procurei abordar, junto com os alunos, a questão do tema principal do soneto e como este se desenvolve ao longo do poema, sempre mantendo o entendimento de que há uma relação dialógica entre texto e leitor.

O incentivo para que os alunos se apropriem da sua condição de interlocutores no processo de leitura parte do entendimento de que todo texto, literário ou não, é uma forma de diálogo entre indivíduos, o que exige, portanto, que ambas as partes possam interagir de modo ativo, ou melhor, tanto o emissor, que previamente escreveu o texto (pensando em um locutor genérico), quanto o locutor, que ao ler o texto, tem o poder de concordar ou não com a mensagem, interpretá-la, parafraseá-la, relacioná-la com outros enunciados, enfim, interagir de forma responsiva e ativa.

Para o desenvolvimento dessa contextualização temática, portanto, pedi aos alunos que tentassem se relacionar com o texto, engajando-se na temática abordada pelo poeta como uma forma de manter uma relação interessada com o poema. Conforme afirma Ponzio,

A não-indiferença, que deriva da conexão com a ação responsável, orienta as palavras e torna possível a compreensão dos objetos, sua experiência viva: para falar de um objeto é preciso entrar em uma relação interessada e não-indiferente com ele, de modo que não se possa evitar que a palavra expressa seja entonada.” (PONZIO, 2008, p. 36)

Isso significa que o leitor deve procurar manter um tom emocional com o texto, estabelecer uma relação com ele, o que pressupõe a empatia com o texto escrito, ou melhor, com o enunciado do outro, de modo que a dialogia possa fluir naturalmente entre as partes envolvidas nesse processo comunicativo: de um lado o poeta, com seu texto, e do outro o aluno, com sua leitura.

5.6.5. Contextualização Temática e Segunda Interpretação

Para manter a fluidez da análise poética, procurei realizar uma segunda interpretação por meio de uma ligação direta, a qual “consiste na integração entre as duas etapas sem que se estabeleça uma quebra entre elas, isto é, a contextualização e a segunda interpretação são realizadas como se fossem uma única atividade” (COSSON, 2014b, p. 92). Assim, solicitei que os alunos realizassem uma nova leitura do poema, dessa vez procurando detectar as relações possíveis entre os poemas da *Motivação* e o soneto de Cláudio Manuel da Costa, dando a liberdade necessária para o desenvolvimento imaginativo e investigativo dos educandos, pois “[...] uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade.” (FREIRE, 2008, p. 107).

Das relações estabelecidas, identificou-se que temáticas como a do pastoralismo e do *locus amoenus*, tão trabalhadas no período neoclássico, também são abordada em produções artísticas modernas e contemporâneas (como detectada nos poemas de Drummond e de Patativa do Assaré, respectivamente). Entretanto, há certas diferenças entre a produção artística do século XVIII e a atual, como o humor identificado em “Cidadezinha Qualquer” e a reprodução da linguagem coloquial própria do homem do campo, detectada em “Terra dos Posseiros de Deus”, ambas diferenciando-se do teor austero e do respeito às normas gramaticais presentes nos poemas do setecentismo.

A verificação da temática do pastoralismo no poema neoclássico ainda levou os alunos a uma compreensão que foi mais além do que a defesa do ruralismo na atualidade, proporcionada por uma espécie de epifania, própria do contato travado entre o indivíduo e a obra artística, capaz de alcançar na mente do leitor abordagens mais profundas do que aquelas que estão dispostas na própria obra literária. Isso porque “[...] o sentido poético não está automaticamente programado no signo referencial [...], mas ele é uma decorrência das transações sintagmáticas ocorrenciais” (LOPES, 2008, p. 68), o que significa dizer que, ao fazer com que a mensagem volte-se sobre si mesma, a linguagem poética proporciona o aparecimento de sentidos inéditos para o enunciado ali exposto. Ainda poderíamos complementar esse ponto de vista afirmando que a literatura, promovendo no leitor um horizonte de expectativas praticamente infinito, possibilita-lhe sair do estabelecido (pela família, governo, sociedade, etc.) e buscar novas respostas para os problemas surgidos a partir de uma leitura responsivamente ativa.

No diálogo surgido em sala de aula em torno dessa temática ruralista, os alunos procuraram valorizar a pluralidade cultural, inclusive a cultura dos grupos minoritários. Voltou-se ao debate já promovido na *Motivação* sobre a dialética das relações cidade-campo,

só que agora culminando em considerações sobre a função das representações literárias para a valorização dos povos e das culturas de um modo em geral. É o que acontece com “Cidadezinha qualquer”, que mesmo finalizando com a exclamação “Eta vida besta, meu Deus!”, não deixa de se lembrar saudosamente da vida cotidiana e bucólica das cidades interioranas do Brasil, servindo assim como uma certa apologia ao universo primitivo e distante do progresso dos grandes centros urbanos. Há aqui uma ironia, pois remete nostalgicamente a um ambiente prazeroso, que no final é atacado por não ter a velocidade que o progresso exige dos indivíduos. Os alunos tiveram sensibilidade pra identificar, nas entrelinhas do poema, esse sentimento antitético.

Muitos alunos também conseguiram debater sobre a ruptura com a norma culta identificada no poema de Patativa do Assaré, só que demonstrando clara compreensão de que tal uso do código linguístico faz parte de um processo artístico de valorização dos regionalismos, da cultura do homem sertanejo. Na verdade, o que se observa no poema “Terra dos Posseiros de Deus” é a habilidade, apresentada pelo poeta, de manipulação dos signos linguísticos para se fugir do automatismo da norma, permitindo a realização de atos criativos por meio da linguagem, com a representação de traços característicos da linguagem regional do homem do campo.

Os alunos também identificaram a intenção do poeta em contrastar a paisagem natal aos seus sentimentos amorosos, o que demonstra o olhar perspicaz de Cláudio Manuel da Costa tanto em relação à natureza quanto ao seu íntimo. Fazendo uma correlação com sua região de origem, os discentes realizaram uma associação entre as “penhas tão duras” e o sertão cearense, o qual, apesar de maltratar o homem do campo por sua característica agreste, já deu origem a tantos artistas (músicos, humoristas, escritores, entre outros). Esse vínculo entre o texto lido e a visão de mundo trazida pelos alunos, quando realizado, possibilita uma compreensão que vai além do que se encontra no próprio texto. De acordo com Bortoni-Ricardo, “[...] no ato da leitura com compreensão, o leitor tem de mobilizar conhecimentos estocados nas diversas áreas e disciplinas para dialogar competentemente com o texto. Essas informações fazem parte de seu conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo” (BORTONI-RICARDO, 2010, p. 16).

Para a realização do letramento literário em âmbito escolar, é essencial que o professor promova a educação dialógica, respeitando o ponto de vista do aluno e valorizando suas experiências de vida, pois “A educação dialógica deve partir da compreensão que os alunos têm de suas próprias experiências cotidianas, quer se trate de alunos de universidades ou de ensino fundamental, quer se trate de operários urbanos ou camponeses.” (GARCIA, 2002, p.

119), devendo respeitá-las e valorizá-las para um melhor entrosamento entre o aluno leitor e o texto.

Foi também por fazer uso do conhecimento enciclopédico que Cristina, examinando o título do poema de Patativa, e detectando a presença do nome “Deus”, falou sobre o uso de figuras religiosas (Deus, santos, céu), bem como seu oposto (demônio, inferno, etc.), nas literaturas de cordel. De acordo com Certeau, tal manifestação corresponde a um recurso artístico em que o cenário religioso é abordado como forma de protesto, como esperança de que “o vencido da história [...] possa erguer-se graças aos golpes desferidos pelo céu contra os adversários.” (CERTEAU, 1998, p. 77).

Apesar de no soneto analisado não se identificar a presença do universo religioso, há estreita relação com o panteísmo, onde a natureza assume postura próxima à divina, como se possuísse consciência.

Sofia citou Rousseau, afirmando que nas aulas de filosofia, aprendera que, de acordo com esse filósofo, o homem seria um produto do meio social. A partir dessa intertextualidade, ela e Paula teceram comentários sobre o poema, afirmando que no soneto analisado também se via isto: a corrupção dos homens se dá pelo convívio com outros que são maus, e não por terem nascido em um ambiente inóspito. E seria justamente por não ter muito contato com outras pessoas, que ele, o eu lírico, teria “Uma alma terna, um peito sem dureza!”.

Essas alunas apresentaram o que Adler e Doren chamaram de nível sintópico de leitura, ou seja, o nível mais avançado, em que há um processo de conhecimento da temática lida, com sua consequente intertextualidade. Nesse caso, o aluno consegue ir além do texto, deixando de ser o simples leitor, que repete informações, e passando a se comportar como um sujeito dialógico, capaz de interagir ativamente com o texto e refletir sobre os enunciados lidos.

Nessa última intervenção, foram muitos os alunos que demonstraram maior liberdade para dialogar com o texto literário, em comparação com suas performances em agosto de 2015, quando se iniciaram as intervenções. Utilizando-se de estratégias de compreensão leitora de modo autônomo, quase todos os sujeitos da pesquisa passaram a se assumir como parte integrante no processo dialógico travado por meio da leitura literária, aprimorando, ao longo dos encontros, os níveis de leitura em que se encontravam.

Finda a quinta intervenção, os sujeitos da pesquisa passaram a apresentar melhor desempenho na interação com o texto. Esse desenvolvimento foi fruto da postura madura assumida pelos educandos, que passaram a interagir dialogicamente com os poemas selecionados para as intervenções, adotando posturas críticas e reflexivas sobre os mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises desenvolvidas nessa tese tiveram como finalidade colaborar com um ensino de literatura para a formação de alunos críticos e participativos, despertando no educando tanto o gosto pela leitura quanto o desejo de ocupar uma *posição responsiva ativa* em relação ao texto (BAKHTIN, 2003, p. 271). Foi assim que, tencionando atingir tais objetivos, a proposta buscou auxiliar os 37 alunos matriculados no 1º ano “A” da escola de ensino médio MIUS, da cidade de Umirim-CE, na aquisição da leitura como processo dialógico, por meio de experiências estético-literárias com poemas.

Para tal fim, fiz uso do livro *Novas palavras* (2013), porque este foi o livro didático definido pelos professores da referida escola através do PNLD para as aulas de língua portuguesa, o qual estava sendo utilizado com a turma investigada em 2015, ano este em que as intervenções aconteceram. Como muitos livros didáticos que circulam no mercado, a metodologia apresentada pelo *Novas palavras* destoa da proposta de letramento literário – tomando esta forma de letramento como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67) –, pois não colabora com a efetiva interação entre alunos e textos literários. A maioria das atividades propostas visa apenas levar o aluno a inferir informações e seguir o raciocínio do autor, não favorecendo, desse modo, a autonomia dos educandos nem a leitura reflexiva.

Diante do estudo de caso realizado e refletindo-se sobre a carência, apresentada pelo livro didático empregado, de ações que favoreçam o desenvolvimento da criticidade do educando, foi considerada a possibilidade de se fazer uso de uma alternativa metodológica que complementasse o conteúdo didático apresentado no referido livro acerca do gênero poético (temática trabalhada nessa pesquisa), de modo que o *Novas palavras* continuasse sendo a principal referência utilizada nas intervenções, já que o livro didático “ainda se configura como instrumento indispensável em sala de aula” (BARBOSA, 2009, p. 33).

Após a identificação das experiências e hábitos leitores dos educandos, obtidos por meio de um questionário, adotei, nas intervenções realizadas, uma metodologia de trabalho baseada nas propostas de trabalho com oficinas e círculos literários (COSSON, 2014) e na teoria do dialogismo (BAKHTIN, 2006). O objetivo era a abordagem de poemas, contidos no livro didático utilizado, em uma perspectiva de letramento, de modo que pudesse ser oportunizado aos alunos um contato mais efetivo com elementos linguísticos, estéticos e culturais, exigindo deles uma atitude responsiva e reflexiva sobre o enunciado.

Tal experiência tida a partir do contato com o gênero poético nas oficinas de leitura realizadas em sala de aula, juntamente com a promoção de debates que exigiam a participação ativa dos discentes, deveriam proporcionar aos educandos a ampliação de seus horizontes de expectativas, colaborando com a emancipação e a autonomia dos educandos em relação à interação dialógica surgida entre leitor e texto, ou seja, promovendo a participação ativa e criativa de quem lê, ao mesmo tempo em que este também aprende a respeitar a autonomia da obra (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 86).

E a escolha do gênero poético como instrumento para a interação dialógica se deu pelo entendimento de que o texto artístico amplia o horizonte dos leitores, que no ato da leitura devem dialogar com aquele. Além disso, “O texto literário ainda possibilita a compreensão do mundo e a consequente investigação. Desse modo, o livro converte-se num meio de cultura e de questionamento, quando liberto de sua inclinação doutrinária, contribuindo para a emancipação do leitor.” (RAMOS, 2013, p. 14).

Procurando analisar os níveis de leitura apresentados pelos sujeitos da pesquisa em cada intervenção, comparando seus desenvolvimentos a partir das experiências de letramento obtidas em cada encontro, segui a teoria de Adler e Doren (2014), que distingue quatro níveis de leitura, os quais vão desde a capacidade de se decodificar as sentenças, passando pela habilidade de realizar inferências de um texto e de lhe atribuir sentido, até se chegar a um estágio em que o leitor tem a capacidade de emitir juízo de valor sobre o que leu, não somente identificando os sentidos implícitos e os explícitos, mas também fazendo conexões com outros textos (ADLER; DOREN, 2014, p. 309).

Como colaboração ao processo de formação de leitores autônomos, debati, ao longo dos encontros, sobre o uso de estratégias de leitura em uma perspectiva interativa (SOLÉ, 2009), para que os educandos pudessem processar o texto e seus diferentes elementos de forma independente, aplicando, nas análises poéticas, as estratégias de leitura que achassem convenientes como alternativa de compreensão textual, pois:

[...] a leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nessa compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativa e conhecimentos prévios. Para ler precisamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas (SOLÉ, 2009, p. 23).

Seguindo a classificação proposta por Adler e Doren, identifiquei, já nos primeiros contatos com a turma (tanto pelas respostas dos questionários quanto pelo que presenciei a partir da interação dos alunos com os textos motivacional e poético da primeira intervenção), que embora alguns educandos já demonstrassem traços do nível analítico em seu domínio da leitura, a maioria deles se encontrava em níveis básicos (entre o elementar e o inspeccional), pois eles não mostravam muita capacidade inferencial nem criticidade ao lerem os textos. Assomado a isso, outro fator que não colaborava com o desenvolvimento de uma intervenção pedagógica mais fecunda, na expectativa do letramento literário, era a reduzida bagagem de conhecimento e de leitura apresentada pela maioria dos sujeitos pesquisados, uma vez que “para ocorrer a compreensão, o leitor deve relacionar o que traz de conhecimento prévio com a informação textual” (BORTONI-RICARDO, 2010, p. 55), contando nesse conhecimento prévio também a quantidade e a qualidade das leituras realizadas.

No primeiro encontro, embora a motivação (canção “Comida”, de Arnaldo Antunes) e debate tivessem atualizado o conhecimento prévio dos educandos, servindo assim como estratégia de compreensão do poema que seria lido em seguida, a participação ainda fora bastante reduzida. Tal atitude, contudo, não me surpreendeu, pois sei que esse é comumente o padrão das aulas tradicionais, em que o aluno não interage, permanecendo passivo frente às aulas monológicas, reproduzindo-se um modelo de ensino chamado por Freire de *educação bancária* (FREIRE, 2011).

Apesar de maior engajamento que passou a se dar no segundo encontro da primeira intervenção, a maioria dos alunos não apresentava a *leitura autoral*, ou seja, uma leitura significativa, “que permite olhar os textos para além do que manifestam de forma explícita em sua superfície” (CAVALCANTI, 2010, p. 13).

Na segunda intervenção, dei continuidade com a sequência básica, procurando realizar mais ações didáticas para a promoção do letramento literário – como dinâmicas, leitura de textos e de imagens, além debate sobre figuras de retórica – tudo para instigar os educandos ao diálogo com a leitura e para que eles assumissem a criticidade e reflexividade necessárias ao processo de leitura, para que eles pudessem sair da passividade e se tornar seres mais autônomos no processo de construção do conhecimento.

O problema é que, até aquele momento, alguns sujeitos da pesquisa ainda não se sentiam atraídos pela aventura da leitura e pelo prazer estético, o que dificultava inclusive sua categorização em determinado nível de leitura, já que o potencial que muitos apresentavam poderia estar encoberto.

Procurando conscientizá-los de que todo texto, inclusive os literários, apresentam um enunciado e instauram um campo comunicativo com o leitor, além de mostrá-los que “O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, e que termina por uma transferência da palavra ao outro” (BAKHTIN, 2003, p. 295), deixei claro pra eles que há uma responsabilidade ao se ler um texto, pois que a interação dialógica ali surgida iria exigir a *compreensão responsiva ativa* do interlocutor, que no caso seriam eles, enquanto leitores. Para Adler e Doren,

Para ser igualmente sério na recepção de um discurso, não se deve ser apenas um interlocutor *responsivo*, mas também *responsável*. Você é responsivo à medida que segue o que foi dito e percebe sua intenção motivadora. Mas você também tem a responsabilidade de se posicionar; e quando você o faz, esse discurso é seu, e não do autor (ADLER; DOREN, 2014, p. 141).

Por meio da previsão e da ativação do conhecimento prévio como estratégias de leitura, comecei a instiga-los à aventura do prazer estético. Tal procedimento colaborou com a participação mais efetiva dos educandos, possibilitando-me desenvolver, na terceira intervenção, a sequência expandida, a qual deu suporte para a exploração textual de modo mais consistente, promovendo um diálogo mais efetivo dos leitores com o poema selecionado.

A partir daí, pude identificar maior desenvoltura na qualidade interpretativa e no grau de envolvimento dos educandos com os textos motivacionais e poemas abordados. Em alguns dos alunos, era possível reconhecer a transição para o nível de leitura analítica, quando se mostraram capazes de fazer uso, por conta própria, de estratégias de compreensão leitora; embora nem todas as etapas da leitura analítica tivesse sido alcançadas, pois eram raros os alunos que demonstravam um domínio inferencial do texto, capaz de reconhecer tanto elementos explícitos quanto os implícitos.

Não obstante tal desenvoltura identificada em muitos alunos, alguns jovens ainda não conseguiam interagir de forma efetiva nas oficinas de leitura, como é o caso de um aluno que apresentava notória dificuldade em decodificar os vocábulos e ler os versos dos poemas.

Entendendo que a leitura feita na escola deve ser mais do que simples deleite literário, mais do que o prazer de se ler poemas, pois “É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos (COSSON, 2014b, p. 120), que busquei desenvolver ações complementares para que os sujeitos pesquisados tivessem maior aptidão para interagir dialogicamente com os textos. Para isso, fiz uso de estratégias de compreensão textual, da leitura de algumas seções teóricas do próprio livro didático, realizei atividades de motivação,

entre outras ações que viessem a colaborar com o desenvolvimento do letramento literário. Foi assim que, ao final da terceira intervenção, seja pelo desenvolvimento dos níveis de leitura ou pela maior interação dialógica que passava a se dar com o texto, o que posso afirmar é que os educandos demonstraram maior autonomia e criticidade nas análises poéticas realizadas.

A partir da quarta intervenção, os debates já se davam de modo espontâneo entre a maioria dos educandos. A compreensão da função social da comunicação que ocorre no ato da leitura proporcionou a melhoria na qualidade da interação dialógica dos alunos com os poemas. Até mesmo o aluno que apresentou dificuldades no domínio de textos escritos passou a interagir (embora timidamente), aproveitando os momentos de debates para expor seus pontos de vista sobre o texto poético abordado.

Na última intervenção realizada, era evidente o progresso havido em relação à interação entre leitores e texto. Em muitos casos constatava-se um diálogo mais aberto com o poema, cujos interlocutores, eles próprios, apresentavam a liberdade de concordar, discordar, contradizer, enfim, de apresentar seu juízo de valor a partir dos enunciados do texto, sentindo-se parte integrante desse diálogo surgido no processo de leitura.

Vale ressaltar aqui que nem todos atingiram o progresso desejado: ainda era evidente a dificuldade que alguns apresentavam de interagir com o texto ou de realizar inferências implícitas, bem como havia aqueles que, pela simples falta de interesse para com o processo de aprendizagem, não procuravam verdadeiramente se relacionar com o texto de forma dialógica. Apesar desses, de um modo geral, pode-se afirmar que a maioria conseguiu melhorar o desempenho na interação com o texto; muitos se encontravam, ao final da intervenção, em algum estágio do nível analítico de leitura, que é um nível mais complexo e sistemático que os dois níveis anteriores, em que o leitor apresenta a capacidade de compreender a intenção do autor, entender o que está nas entrelinhas de um texto e se tornar responsável pela interação havida com o texto.

No caso específico das alunas Paula e Sofia, que tinham o hábito da leitura e que, desde o início da intervenção, já demonstravam estar no nível analítico em suas interações com o texto, chegaram inclusive a apresentar traços do nível sintópico no último encontro, fazendo relações intertextuais por conta própria entre a temática do soneto de Cláudio Manuel da Costa utilizado na intervenção e postulados de Rousseau, apreendidos em aulas de filosofia na escola.

Longe de querer esgotar o assunto ou acreditar que essa proposta é a mais viável ao ensino de literatura nas escolas, reforço aqui a importância das práticas de leitura escolar

numa perspectiva de letramento literário – tomando este “como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler o texto em verso e prosa, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética” (SILVA; SILVEIRA, 2013, p. 96) – como uma, dentre as várias possibilidades de se trabalhar a literatura (assim como o próprio letramento) em sala de aula. Valorizando-se o aspecto comunicativo do texto, o letramento literário oferece a oportunidade da fruição, da experiência estética e do diálogo com o leitor, possibilitando a formação do leitor crítico e reflexivo, capaz de realizar uma leitura responsiva ativa.

A maior autonomia dos alunos ao lidar com o texto, bem como a criticidade que passaram a apresentar em suas análises, levam ao entendimento da efetividade da proposta do letramento literário em sala de aula. Mesmo que o desenvolvimento dos níveis de leitura possa não ter se dado simplesmente pelas intervenções realizadas – visto que os alunos poderiam apresentar parte desse potencial de forma latente, antes da execução da pesquisa –, ainda assim a proposta aqui apresentada mostrou sua efetividade ao contribuir com a manifestação dessa capacidade dos discentes, pois foi notório o desenvolvimento da argumentação e do progresso na interação dialógica com o texto.

A sugestão a que chego ao final dessa pesquisa, portanto, é a de que, para melhores práticas de leitura literária na escola, que se possa selecionar materiais didáticos que respeitem a interação dialógica que deve ocorrer entre aluno e texto literário, proporcionando ações para a formação de um leitor ativo; e caso não se disponha de material com tais características, que sejam proporcionadas ações que valorizem a experiência com o estético, assim como o ponto de vista e a argumentação dos educandos.

A educação deve ser pensada constantemente, para que possam surgir propostas de auxílio à formação do educando e ao desenvolvimento de sua autonomia e criticidade. O caso específico do letramento literário, que propõe a prática dialógica com gêneros literários, é um exemplo de ação que viabiliza tal autonomia, pela construção de um leitor reflexivo, que encontra sentido nas práticas de leitura que ocorrem não somente na escola, mas também no meio social em que ele inserido, levando-o a uma participação ativa no processo de leitura e tornando-lhe sujeito de seu próprio desenvolvimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADLER; Mortimer J.; DOREN, Charles Van. *How to read a book: the classical guide to intelligent reading*. New York: Touchstone, 2014.

ALONSO, Silvia. *Música, literatura y semiosis*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2001.

AMARILHA, Marly. *Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1997.

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. Trad.: Vinícius Figueira – 3ª ed. – Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARISTÓTELES. *Poética*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1984.

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. *Práticas de leitura e conceitos sócio-ambientais: livros didáticos – 1997-2003*. São Paulo: Arte & Ciência, 2009.

_____. *Dificuldades de leitura: a busca da chave do segredo*. 2ª ed. São Paulo: Arte & Ciência, 2010.

BARRETO, Flávio Ataliba F. D.; MENEZES, Adriano Sarquis Bezerra de. (org.). *Desenvolvimento econômico do Ceará: evidências recentes e reflexões*. Fortaleza: IPECE, 2014.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria do discurso: fundamentos semióticos*. 3ª ed. São Paulo: FFLCH/USP, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12 ed. HUCITEC, 2006.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística general II*. Traducción de Juan Almela. 15ª ed. Siglo Veintiuno Editores. 1999.

BLOOMFIELD, Leonard. *Language*. London: Allen & Unwin, 1973.

BORDINI, Maria da Glória. *Guia de leituras para alunos de 1º e 2º graus*. Centro de Pesquisas Literárias. Porto Alegre: PUCRS/Cortez, 1989.

BORDINI; Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. *A formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BOURDIEU, P. *Meditações pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. *A economia das trocas simbólicas*. 6ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília/DF: MEC/ SEF, 1998.

____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio*. Brasília: MEC/ SEMTEC, 2000.

____. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, 2006.

____. LDB. Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 25 de maio de 2014.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitura e política. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 77-92.

CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura e outros ensaios*. Coimbra: Angelus Novus, 2004.

CAVALCANTI, Jauranice Rodrigues. *Professor, leitura e escrita*. São Paulo: Contexto, 2010.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Trad.: Maria Manuela Galhardo. 2ª ed. Lisboa: Difusão Editorial, 2002.

CHENEY, Sheldon. *História da arte*. Trad.: Sérgio Milliet. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1995.

CHOMSKY, Noam. *Linguagem e mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas*. Trad.: Lúcia Lobato. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros – a leitura literária na escola*. São Paulo: Editora Global, 2007.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Trad.: Laura T. Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014a.

____. *Letramento literário: teoria e prática*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2014b.

DA MATA, Vilson A. “Trabalho, subjetividade e educação em Marx”. In: CHAGAS, Eduardo; RECH, Hildemar L; VASCONCELOS, Raquel; DA MATA, Vilson [org.]. *Subjetividade e educação*. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

DALMAGRO, Sandra Luciana. A escola no contexto do MST. In: CHAGAS, E; RECH, H. L.; VASCONCELOS, R.; DA MATA, V. A [org.]. *Subjetividade e educação*. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

DELORS, Jacques (org.). *Educação: um tesouro a descobrir* – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Editora Cortez – 7ª ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2012.

DEMO, Pedro. Metodologia científica em ciências sociais. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DUFRENNE, Mikel. *O poético*. Trad.: Luiz A. Nunes e Reasylyvia K. de Souza. Porto Alegre: Editora Globo, 1969.

_____. *Estética e filosofia*. São Paulo: Editora perspectiva, 1972.

ECO, Umberto. *Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas*. Trad.: Giovanni Cutolo. 8ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

ESOPO. *Fábulas completas*. Trad. Neide Smolka. São Paulo: Moderna, 1994.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem, escrita e alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 37ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 50ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. *Um legado de esperança*. São Paulo: Cortez, 2001.

GARCIA, Maria Manuela Alves. *Pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GIROTTI, Cyntia; SOUZA, Renata. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que lêem. In: SOUZA, Renata (org) *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

HEIDEGGER, Martin. *Carta sobre o humanismo*. Trad.: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Editora Moraes, 1991.

_____. *A caminho da linguagem*. Tradução: Marcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2003.

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

JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. Tradução: Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2010.

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção colocações gerais. In: LIMA, Luiz Costa (Coord. e trad.). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. 2ª ed. Rio de Janeiro Paz e Terra, 2002. p. 67-84.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 9ª ed. Campinas: Pontes, 2002.

_____. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

LIMA, T. A. *A qualidade estilística na redação do vestibular na UFRGS: o que se avalia e o que pode ser avaliado*. 2012. 99 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

LINO, Denise. Sequência didática: o que é e como se faz? In: LINO, Denise; AMORIM, Karine Viana (orgs.). *Práticas: de ensino de língua e literatura*. ano 1, v. 1, nº 1. Campina Grande: EDUFCG, 2006.

LINS, Álvaro. *Jornal de crítica*. Rio de Janeiro: O Cruzeiro, 1963.

LOPES, Edward. *Fundamentos da linguística contemporânea*. 20ª ed. São Paulo: Cultrix, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, M. R. P. *Alfabetização e letramento literário no 2º ano do ensino fundamental de nove anos: funções e usos de literatura infantil*. 2011. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011.

MANACORDA, Mário Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. 3ª ed. Trad.: Gaetano lo Monaco. São Paulo: Cortez, 1992.

MARTINS, Angela M. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio: avaliação de documentos. *Cadernos de pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Campinas: Autores Associados, n. 109, p. 67-87, mar. 2000.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MICHEL, Maria Helena. *Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos*. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. In: *Revista brasileira de educação*. v. 17 n. 49 jan-abr. 2012.

OLIVEIRA, Martins de. *História da literatura mineira*. 2ª ed. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1963.

PAGNI, P. A. Matizes filosófico-educacionais da formação humana e os desafios da arte de viver. In: PAGNI, P. A.; BUENO, S. F.; GELAMO, R. P. *Biopolítica, arte de viver e educação*. Marília/ São Paulo: Oficina Universitária/ Cultura Acadêmica, 2012, p. 35-50.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (orgs.). *Escola e leitura: velha crise; novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

PAZ, Octavio. *Signos em rotação*. 3ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Flores na escrivania: ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

PINTO, Anchieta Pinheiro. *Estudos de literatura praticados no nordeste: pontes, limas, mourões*. Fortaleza: Edições Acauã, 2003.

RAMOS, Péricles Eugênio da Silva. O modernismo na poesia. In: COUTINHO, Afrânio. *A literatura no Brasil: era modernista*. 4ª ed. São Paulo: Global, 1997.

RAMOS, Flávia Brocchetto. *Literatura na escola: da concepção à mediação do PNBE*. Caxias do Sul: Educs, 2013.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, Leonor Werneck dos. Leitura literária na escola. In: *Interdisciplinar*. Ano IX, v.21, jul./dez. 2014. p. 21-33.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez (org.). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. Trad.: Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 26ª ed. São Paulo: Cultrix, 2010.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas, In./ Tradução e organização ROJO, R.; CORDEIRO, G. S., *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SCHOLZE, Lia; ROLSING, Tania M. K. (org.) *Teorias e práticas de letramento*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

SILVA, Vítor Manuel de Aguiar e. *Teoria da literatura*. 2ª ed. Coimbra: Livraria Almedina, 1968.

SILVA, Antonieta M. de O. C.; SILVEIRA, Maria I. M. Letramento literário na escola: desafios e possibilidades na formação de leitores. *Revista eletrônica de Educação de Alagoas*. Volume 01, nº 01, 1º semestre de 2013. p. 92-101.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta da *Rede de Significações*. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Katia de Souza; SILVA, Ana Paula Soares da; CARVALHO, Ana Maria Almeida (org.). *Redes de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SOARES, Magda. *A reinvenção da alfabetização*. Revista Presença Pedagógica. v. 9. n. 52. jul/ago. 2003.

_____. *Letramento e escolarização*. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. 2ª ed. São Paulo: Global, 2004.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Trad.: Cláudia Schilling. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. In: Universidade Estadual Paulista. Prograd. *Caderno de Formação: Formação de professores didática dos conteúdos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. Cap. 8, p. 101 – 107. V. 10.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TODOROV, Tzvetan. *Os gêneros do discurso*. Trad.: Elisa Angotti Kossovitch. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

VYGOTSKY, Lev Semeonovich. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

_____. *O papel da literatura na escola*. Via Atlântica, n. 14, dez. 2008. Disponível em: www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376/54486

APÊNDICE A – ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS DOS ALUNOS (INÍCIO
DA PESQUISA)

Idade: _____

Sexo: _____

Endereço (z. urbana / z. rural): _____

14. Você gosta de ler? Por quê? Se sim, que tipo de leitura você gosta de fazer?
15. Qual foi o último livro que você leu? Gostou dele? Por quê?
16. Você já leu algum livro de literatura (conto, crônica, poesia, romance)? Qual?
17. Qual é o lugar, na sua casa, que você escolhe para ler?
18. Entre os seus familiares, tem alguém que gosta de ler? O que essa(s) pessoa(s) gosta(m) de ler?
19. Qual o seu programa de TV favorito?
20. Com que frequência você assiste/lê jornais?
21. Para você, qual a importância da leitura?
22. Você gosta de ler os livros de literatura indicados pela escola? Por quê?
23. Há alguma biblioteca que você frequenta? Qual? Pega livros emprestados dessa biblioteca? São livros de que tipo?
24. Para você, o que faz/não faz sentido nas aulas de literatura na sua escola?
25. Você gosta de poesia?
26. Lembra de algum poeta? E de algum poema?

**APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DAS INFORMAÇÕES COLETADAS POR MEIO
DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS DOS ALUNOS (INÍCIO DA PESQUISA)**

A1

Idade: 15 anos

Sexo: masculino

Endereço: zona rural

1. Você gosta de ler? Por quê? Se sim, que tipo de leitura você gosta de fazer?

A1: Um pouco, porquê me sinto bem, poesia, romance

2. Qual foi o último livro que você leu? Gostou dele? Por quê?

A1: A vida dos integrantes da banda Cathedral. Gostei, porque retratava tudo que eles sofreram no decorrer da carreira

3. Você já leu algum livro de literatura (conto, crônica, poesia, romance)? Qual?

A1: Sim. Poesia e romance

4. Qual é o lugar, na sua casa, que você escolhe para ler?

A1: Sala

5. Entre os seus familiares, tem alguém que gosta de ler? O que essa(s) pessoa(s) gosta(m) de ler?

A1: Minhas irman minha mãe poesia, romance

6. Qual o seu programa de TV favorito?

A1: Sport

7. Com que frequência você assiste/lê jornais?

A1: Com muita frequência e não lei jornal

8. Para você, qual a importância da leitura?

A1: Para se espresa bem, conversa melhor e etc.

9. Você gosta de ler os livros de literatura indicados pela escola? Por quê?

A1: Não, porque a maioria das vez não é o genero literio que eu gosto

10. Há alguma biblioteca que você frequenta? Qual? Pega livros emprestados dessa biblioteca? São livros de que tipo?

A1: Do colégio mais tou afastado, pegava conto, romance, poesia

11. Para você, o que faz/não faz sentido nas aulas de literatura na sua escola?

A1:

12. Você gosta de poesia?

A1: Sim

13. Lembra de algum poeta? E de alguma poesia?

A1: Luiz Vas de Camões. Não lembro

A2

Idade: 15 anos

Sexo: masculino

Endereço: zona rural

1. Você gosta de ler? Por quê? Se sim, que tipo de leitura você gosta de fazer?

A2: Às vezes, por que e preciso, o que me interessa

2. Qual foi o último livro que você leu? Gostou dele? Por quê?

A2: Cara, eu não me lembro de ter lido nem um livro

3. Você já leu algum livro de literatura (conto, crônica, poesia, romance)? Qual?

A2: Posso até ter lido mas não lembro

4. Qual é o lugar, na sua casa, que você escolhe para ler?

A2: Quando eu vô ler vou pro quarto

5. Entre os seus familiares, tem alguém que gosta de ler? O que essa(s) pessoa(s) gosta(m) de ler?

A2: Meu tio, eu sei lá

6. Qual o seu programa de TV favorito?

A2: Os Simpsons

7. Com que frequência você assiste/lê jornais?

A2: Raramente

8. Para você, qual a importância da leitura?

A2: Minha mãe diz que quem ler bem fala bem

9. Você gosta de ler os livros de literatura indicados pela escola? Por quê?

A2: Não

10. Há alguma biblioteca que você frequenta? Qual? Pega livros emprestados dessa biblioteca? São livros de que tipo?

A2: Não

11. Para você, o que faz/não faz sentido nas aulas de literatura na sua escola?

A2: Sei lá

12. Você gosta de poesia?

A2:

13. Lembra de algum poeta? E de alguma poesia?

A2: Não

A3

Idade: 17 anos

Sexo: masculino

Endereço: zona rural

1. Você gosta de ler? Por quê? Se sim, que tipo de leitura você gosta de fazer?

A3: Nenhuma

2. Qual foi o último livro que você leu? Gostou dele? Por quê?

A3: Não lembro

3. Você já leu algum livro de literatura (conto, crônica, poesia, romance)? Qual?

A3: Não

4. Qual é o lugar, na sua casa, que você escolhe para ler?

A3: Nenhuma

5. Entre os seus familiares, tem alguém que gosta de ler? O que essa(s) pessoa(s) gosta(m) de ler?

A3: Meu pai gosta de ler tudo

6. Qual o seu programa de TV favorito?

A3: Malhação

7. Com que frequência você assiste/lê jornais?

A3: Nenhuma

8. Para você, qual a importância da leitura?

A3: A importância da leitura ler aprender a ler

9. Você gosta de ler os livros de literatura indicados pela escola? Por quê?

A3: Por que não ler

10. Há alguma biblioteca que você frequenta? Qual? Pega livros emprestados dessa biblioteca? São livros de que tipo?

A3: Não

11. Para você, o que faz/não faz sentido nas aulas de literatura na sua escola?

A3: Não sim

12. Você gosta de poesia?

A3: Gosto

13. Lembra de algum poeta? E de alguma poesia?

A3: Não

A4

Idade: 17 anos

Sexo: masculino

Endereço: zona rural

1. Você gosta de ler? Por quê? Se sim, que tipo de leitura você gosta de fazer?

A4: Sim, revistas, livros

2. Qual foi o último livro que você leu? Gostou dele? Por quê?

A1: Livro que falava da cultura nordestina, sim gostei, muito bom

3. Você já leu algum livro de literatura (conto, crônica, poesia, romance)? Qual?

A4: Romance, não lembro o nome

4. Qual é o lugar, na sua casa, que você escolhe para ler?

A4: Normalmente escolho a sala

5. Entre os seus familiares, tem alguém que gosta de ler? O que essa(s) pessoa(s) gosta(m) de ler?

A4: Não, que eu saiba não

6. Qual o seu programa de TV favorito?

A4: Jornal da record, assisto muito jornalismo

7. Com que frequência você assiste/lê jornais?

A4: Sempre quando posso

8. Para você, qual a importância da leitura?

A4: Tem toda importância

9. Você gosta de ler os livros de literatura indicados pela escola? Por quê?

A4: Não, os indicados não gosto muito

10. Há alguma biblioteca que você frequenta? Qual? Pega livros emprestados dessa biblioteca? São livros de que tipo?

A4: Não, ainda não frequentei

11. Para você, o que faz/não faz sentido nas aulas de literatura na sua escola?

A4:

12. Você gosta de poesia?

A4: Sim

13. Lembra de algum poeta? E de alguma poesia?

A4: Não

A5

Idade: 16 anos

Sexo: masculino

Endereço: zona rural

1. Você gosta de ler? Por quê? Se sim, que tipo de leitura você gosta de fazer?

A5: Não, porquê nunca gostei

2. Qual foi o último livro que você leu? Gostou dele? Por quê?

A5: Mecenarios, sim

3. Você já leu algum livro de literatura (conto, crônica, poesia, romance)? Qual?

A5: Não

4. Qual é o lugar, na sua casa, que você escolhe para ler?

A5: Quarto

5. Entre os seus familiares, tem alguém que gosta de ler? O que essa(s) pessoa(s) gosta(m) de ler?

A5: Não

6. Qual o seu programa de TV favorito?

A5: Malhação

7. Com que frequência você assiste/lê jornais?

A5: Todo dia

8. Para você, qual a importância da leitura?

A5: Não sei

9. Você gosta de ler os livros de literatura indicados pela escola? Por quê?

A5: Não

10. Há alguma biblioteca que você frequenta? Qual? Pega livros emprestados dessa biblioteca? São livros de que tipo?

A5:

11. Para você, o que faz/não faz sentido nas aulas de literatura na sua escola?

A5:

12. Você gosta de poesia?

A5: Sim

13. Lembra de algum poeta? E de alguma poesia?

A5: Não

A6

Idade: 17 anos

Sexo: masculino

Endereço: zona rural

1. Você gosta de ler? Por quê? Se sim, que tipo de leitura você gosta de fazer?

A6: Sim por que e bom as vezes, aquela que falar de aventura

2. Qual foi o último livro que você leu? Gostou dele? Por quê?

A6: Foi um livro de conto, mais o nome e não sei mais sim era muito legal animado

3. Você já leu algum livro de literatura (conto, crônica, poesia, romance)? Qual?

A6: Sim conto

4. Qual é o lugar, na sua casa, que você escolhe para ler?

A6: Na sala

5. Entre os seus familiares, tem alguém que gosta de ler? O que essa(s) pessoa(s) gosta(m) de ler?

A6: Sim, meu irmão gosta de ler todo tipo de livro

6. Qual o seu programa de TV favorito?

A6: De esportes

7. Com que frequência você assiste/lê jornais?

A6: Assiste sim, mas lê não

8. Para você, qual a importância da leitura?

A6: A leitura é importância para o nosso dia a dia e também até par melhorá nossa escritas

9. Você gosta de ler os livros de literatura indicados pela escola? Por quê?

A6: Sim por as vez pode cair nos trabalho

10. Há alguma biblioteca que você frequenta? Qual? Pega livros emprestados dessa biblioteca? São livros de que tipo?

A6: sim, na minha ex-escola, sim de aventura

11. Para você, o que faz/não faz sentido nas aulas de literatura na sua escola?

A6: Pra mim faz sentido para a explicação

12. Você gosta de poesia?

A6: Não

13. Lembra de algum poeta? E de alguma poesia?

A6: Não não

A7

Idade: 15 anos

Sexo: feminino

Endereço: zona rural

1. Você gosta de ler? Por quê? Se sim, que tipo de leitura você gosta de fazer?

A7: Sim. Romance e poema

2. Qual foi o último livro que você leu? Gostou dele? Por quê?

A7: Não lembro

3. Você já leu algum livro de literatura (conto, crônica, poesia, romance)? Qual?

A7: Sim, todos

4. Qual é o lugar, na sua casa, que você escolhe para ler?

A7: Quarto

5. Entre os seus familiares, tem alguém que gosta de ler? O que essa(s) pessoa(s) gosta(m) de ler?

A7: Não sei

6. Qual o seu programa de TV favorito?

A7: Novela e filmes

7. Com que frequência você assiste/lê jornais?

A7: De vez em quando

8. Para você, qual a importância da leitura?

A7: Descobri um novo mundo

9. Você gosta de ler os livros de literatura indicados pela escola? Por quê?

A7: Sim. Porque é legal

10. Há alguma biblioteca que você frequenta? Qual? Pega livros emprestados dessa biblioteca? São livros de que tipo?

A7: Sim, da escola. Nunca peguei livro lá

11. Para você, o que faz/não faz sentido nas aulas de literatura na sua escola?

A7:

12. Você gosta de poesia?

A7: Sim

13. Lembra de algum poeta? E de alguma poesia?

A7: Não

A8

Idade: 17 anos

Sexo: feminino

Endereço: zona rural

1. Você gosta de ler? Por quê? Se sim, que tipo de leitura você gosta de fazer?

A8: Não

2. Qual foi o último livro que você leu? Gostou dele? Por quê?

A8: Nenhum

3. Você já leu algum livro de literatura (conto, crônica, poesia, romance)? Qual?

A8: Sim, o livro de contos

4. Qual é o lugar, na sua casa, que você escolhe para ler?

A8: Meu quarto

5. Entre os seus familiares, tem alguém que gosta de ler? O que essa(s) pessoa(s) gosta(m) de ler?

A8: Sim gostam de ler poesia

6. Qual o seu programa de TV favorito?

A8: Malhação

7. Com que frequência você assiste/lê jornais?

A8: Sempre

8. Para você, qual a importância da leitura?

A8: É importante para sabermos a escrita das palavras

9. Você gosta de ler os livros de literatura indicados pela escola? Por quê?

A8: Não

10. Há alguma biblioteca que você frequenta? Qual? Pega livros emprestados dessa biblioteca? São livros de que tipo?

A8: Não

11. Para você, o que faz/não faz sentido nas aulas de literatura na sua escola?

A8: ???

12. Você gosta de poesia?

A8: Um pouco

13. Lembra de algum poeta? E de alguma poesia?

A8: Não

A9

Idade: 17 anos

Sexo: feminino

Endereço: zona rural

1. Você gosta de ler? Por quê? Se sim, que tipo de leitura você gosta de fazer?

A9: Sim, porquê aprendo mais com a leitura. Romance

2. Qual foi o último livro que você leu? Gostou dele? Por quê?

A9: Romeu e Julieta. Sim. Por que fala de um casal apaixonado

3. Você já leu algum livro de literatura (conto, crônica, poesia, romance)? Qual?

A9: Romance e poesia

4. Qual é o lugar, na sua casa, que você escolhe para ler?

A9: Meu quarto

5. Entre os seus familiares, tem alguém que gosta de ler? O que essa(s) pessoa(s) gosta(m) de ler?

A9: Não

6. Qual o seu programa de TV favorito?

A9: Novelas e missa

7. Com que frequência você assiste/lê jornais?

A9: Todos os dias. Não

8. Para você, qual a importância da leitura?

A9: A leitura nos leva para lugares inesquecíveis

9. Você gosta de ler os livros de literatura indicados pela escola? Por quê?

A9: Não

10. Há alguma biblioteca que você frequenta? Qual? Pega livros emprestados dessa biblioteca? São livros de que tipo?

A9: Não

11. Para você, o que faz/não faz sentido nas aulas de literatura na sua escola?

A9:

12. Você gosta de poesia?

A9: Sim

13. Lembra de algum poeta? E de alguma poesia?

A9: Não

A10

Idade: 16 anos

Sexo: feminino

Endereço: zona rural

1. Você gosta de ler? Por quê? Se sim, que tipo de leitura você gosta de fazer?

A10: Sim, porque nos dá novos conhecimentos...

2. Qual foi o último livro que você leu? Gostou dele? Por quê?

A10: Terra de sombras. Sim. Por quê nos leva a conhecer o outro lado da vida

3. Você já leu algum livro de literatura (conto, crônica, poesia, romance)? Qual?

A10: Sim. Não lembro

4. Qual é o lugar, na sua casa, que você escolhe para ler?

A10: Quarto

5. Entre os seus familiares, tem alguém que gosta de ler? O que essa(s) pessoa(s) gosta(m) de ler?

A10: Sim. Romance e conto

6. Qual o seu programa de TV favorito?

A10: Não lembro

7. Com que frequência você assiste/lê jornais?

A10: Todos os dias

8. Para você, qual a importância da leitura?

A10: Nos desenvolvemos mais

9. Você gosta de ler os livros de literatura indicados pela escola? Por quê?

A10: Não, pois não leio muito literatura

10. Há alguma biblioteca que você frequenta? Qual? Pega livros emprestados dessa biblioteca? São livros de que tipo?

A10: Não

11. Para você, o que faz/não faz sentido nas aulas de literatura na sua escola?

A10:

12. Você gosta de poesia?

A10: Sim

13. Lembra de algum poeta? E de alguma poesia?

A10: Vinícius de Moraes. Não

A11

Idade: 15 anos

Sexo: feminino

Endereço: zona rural

1. Você gosta de ler? Por quê? Se sim, que tipo de leitura você gosta de fazer?

A11: Sim, porquê adoro histórias de romance

2. Qual foi o último livro que você leu? Gostou dele? Por quê?

A11: Não lembro

3. Você já leu algum livro de literatura (conto, crônica, poesia, romance)? Qual?

A11: Sim. Conto e poesia

4. Qual é o lugar, na sua casa, que você escolhe para ler?

A11: O quarto

5. Entre os seus familiares, tem alguém que gosta de ler? O que essa(s) pessoa(s) gosta(m) de ler?

A11: Não

6. Qual o seu programa de TV favorito?

A11: Novelas, missas e jornais

7. Com que frequência você assiste/lê jornais?

A11: Todos os dias. Não

8. Para você, qual a importância da leitura?

A11: E muito importante para aprendermos mais

9. Você gosta de ler os livros de literatura indicados pela escola? Por quê?

A11: Não porque não são interessantes

10. Há alguma biblioteca que você frequenta? Qual? Pega livros emprestados dessa biblioteca? São livros de que tipo?

A11: Não

11. Para você, o que faz/não faz sentido nas aulas de literatura na sua escola?

A11:

12. Você gosta de poesia?

A11: Sim

13. Lembra de algum poeta? E de alguma poesia?

A11: Não

A12

Idade: 15 anos

Sexo: feminino

Endereço: zona rural

1. Você gosta de ler? Por quê? Se sim, que tipo de leitura você gosta de fazer?

A12: Sim, por que é maravilhoso e prazeroso se ler o ótimo livro principalmente de romance e suspense

2. Qual foi o último livro que você leu? Gostou dele? Por quê?

A12: “A culpa é das estrelas” amei muito, por que é sobre romance e não só fala do “Amor” e sim retrata o sofrimento

3. Você já leu algum livro de literatura (conto, crônica, poesia, romance)? Qual?

A12: Sim, mil e uma noite

4. Qual é o lugar, na sua casa, que você escolhe para ler?

A12: Quarto

5. Entre os seus familiares, tem alguém que gosta de ler? O que essa(s) pessoa(s) gosta(m) de ler?

A12: Não

6. Qual o seu programa de TV favorito?

A12: Cidade alerta

7. Com que frequência você assiste/lê jornais?

A12: Diariamente

8. Para você, qual a importância da leitura?

A12: Por que nós ensina conhecer diversas coisas

9. Você gosta de ler os livros de literatura indicados pela escola? Por quê?

A12: Não

10. Há alguma biblioteca que você frequenta? Qual? Pega livros emprestados dessa biblioteca? São livros de que tipo?

A12: Não

11. Para você, o que faz/não faz sentido nas aulas de literatura na sua escola?

A12: Tudo faz sentido

12. Você gosta de poesia?

A12: Não muito

13. Lembra de algum poeta? E de alguma poesia?

A12: Não

A13

Idade: 15 anos

Sexo: feminino

Endereço: zona rural

1. Você gosta de ler? Por quê? Se sim, que tipo de leitura você gosta de fazer?

A1: Sim

2. Qual foi o último livro que você leu? Gostou dele? Por quê?

A1: “Feridas da alma”, sim porque faz com que a gente dê mais importância as coisas simples

3. Você já leu algum livro de literatura (conto, crônica, poesia, romance)? Qual?

A1: Sim, conto

4. Qual é o lugar, na sua casa, que você escolhe para ler?

A1: O meu quarto

5. Entre os seus familiares, tem alguém que gosta de ler? O que essa(s) pessoa(s) gosta(m) de ler?

A1: Sim, romance

6. Qual o seu programa de TV favorito?

A1: Não tenho favorito

7. Com que frequência você assiste/lê jornais?

A1: Todos os dias

8. Para você, qual a importância da leitura?

A1: Há vários pontos positivos. Desenvolve a leitura, o conhecimento e etc.

9. Você gosta de ler os livros de literatura indicados pela escola? Por quê?

A1: Não

10. Há alguma biblioteca que você frequenta? Qual? Pega livros emprestados dessa biblioteca? São livros de que tipo?

A1: Não

11. Para você, o que faz/não faz sentido nas aulas de literatura na sua escola?

A1: Tudo como a leitura

12. Você gosta de poesia?

A1: Sim

13. Lembra de algum poeta? E de alguma poesia?

A1: Carlos Drumon de Andrade. Não lembro de nenhum poema

A14

Idade: 14 anos

Sexo: feminino

Endereço: zona rural

1. Você gosta de ler? Por quê? Se sim, que tipo de leitura você gosta de fazer?

A14: Sim. Poesias, porque e me cinto meus expresada

2. Qual foi o último livro que você leu? Gostou dele? Por quê?

A14: Em não lembro

3. Você já leu algum livro de literatura (conto, crônica, poesia, romance)? Qual?

A14: Sim. A culpa das estrelas

4. Qual é o lugar, na sua casa, que você escolhe para ler?

A14: O meu quarto

5. Entre os seus familiares, tem alguém que gosta de ler? O que essa(s) pessoa(s) gosta(m) de ler?

A14: Sim. Minha irma ela gosta de ler poesia

6. Qual o seu programa de TV favorito?

A14: Malhação

7. Com que frequência você assiste/lê jornais?

A14: Sempre. Não

8. Para você, qual a importância da leitura?

A14: Para desenvolver o conhecimento do aluno

9. Você gosta de ler os livros de literatura indicados pela escola? Por quê?

A14: Não goto porque não são tão iteresantes

10. Há alguma biblioteca que você frequenta? Qual? Pega livros emprestados dessa biblioteca? São livros de que tipo?

A14: Não

11. Para você, o que faz/não faz sentido nas aulas de literatura na sua escola?

A14: Todas faz sentido

12. Você gosta de poesia?

A14: Sim

13. Lembra de algum poeta? E de alguma poesia?

A14: Não

A15

Idade: 15 anos

Sexo: feminino

Endereço: zona rural

1. Você gosta de ler? Por quê? Se sim, que tipo de leitura você gosta de fazer?

A15: Não

2. Qual foi o último livro que você leu? Gostou dele? Por quê?

A15:

3. Você já leu algum livro de literatura (conto, crônica, poesia, romance)? Qual?

A15: Não

4. Qual é o lugar, na sua casa, que você escolhe para ler?

A15: Nenhum, porque não gosto de ler

5. Entre os seus familiares, tem alguém que gosta de ler? O que essa(s) pessoa(s) gosta(m) de ler?

A15: Sim, romance

6. Qual o seu programa de TV favorito?

A15: Novela

7. Com que frequência você assiste/lê jornais?

A15: De vez em quando

8. Para você, qual a importância da leitura?

A15: Descobrir um novo mundo e uma nova história

9. Você gosta de ler os livros de literatura indicados pela escola? Por quê?

A15: Sim, porque é interessante

10. Há alguma biblioteca que você frequenta? Qual? Pega livros emprestados dessa biblioteca? São livros de que tipo?

A15: Sim, escola, não

11. Para você, o que faz/não faz sentido nas aulas de literatura na sua escola?

A15: Aprender muito mais

12. Você gosta de poesia?

A15: Sim

13. Lembra de algum poeta? E de alguma poesia?

A15: Não

A16

Idade: 16 anos

Sexo: feminino

Endereço: zona rural

1. Você gosta de ler? Por quê? Se sim, que tipo de leitura você gosta de fazer?

A16: Sim, porque ganhamos mais conhecimentos etc. Gosto de ler romances, artigos etc.

2. Qual foi o último livro que você leu? Gostou dele? Por quê?

A16: Cidade de papel. Gostei, porque ele se trata de um romance adolescente

3. Você já leu algum livro de literatura (conto, crônica, poesia, romance)? Qual?

A16: Sim, já li vários. Um deles foi “Quem é você Alaska?”, de John Green

4. Qual é o lugar, na sua casa, que você escolhe para ler?

A16: Em meu quarto

5. Entre os seus familiares, tem alguém que gosta de ler? O que essa(s) pessoa(s) gosta(m) de ler?

A16: Não

6. Qual o seu programa de TV favorito?

A16: Sessão da tarde

7. Com que frequência você assiste/lê jornais?

A16: Todos os dias

8. Para você, qual a importância da leitura?

A16: Ela é importante para falarmos melhor, escrever etc.

9. Você gosta de ler os livros de literatura indicados pela escola? Por quê?

A16: Não sei, pois eles não indicaram nenhum

10. Há alguma biblioteca que você frequenta? Qual? Pega livros emprestados dessa biblioteca? São livros de que tipo?

A16: Não, leio meus livros online

11. Para você, o que faz/não faz sentido nas aulas de literatura na sua escola?

A16: A forma como ela ensinada e o que faz sentido

12. Você gosta de poesia?

A16: Sim

13. Lembra de algum poeta? E de alguma poesia?

A16: Do poeta não, mais do poema sim

A17

Idade: 15 anos

Sexo: masculino

Endereço: zona urbana

1. Você gosta de ler? Por quê? Se sim, que tipo de leitura você gosta de fazer?

A1: Sim, porque tenho que ler. Poema

2. Qual foi o último livro que você leu? Gostou dele? Por quê?

A1: Bíblia. Sim, porque ela faz eu me sentir melhor

3. Você já leu algum livro de literatura (conto, crônica, poesia, romance)? Qual?

A1: Romance “50 tons de cinza”

4. Qual é o lugar, na sua casa, que você escolhe para ler?

A1: Quarto

5. Entre os seus familiares, tem alguém que gosta de ler? O que essa(s) pessoa(s) gosta(m) de ler?

A1: Não

6. Qual o seu programa de TV favorito?

A1: Malhação

7. Com que frequência você assiste/lê jornais?

A1: Dificilmente

8. Para você, qual a importância da leitura?

A1: Toda

9. Você gosta de ler os livros de literatura indicados pela escola? Por quê?

A1: Não

10. Há alguma biblioteca que você frequenta? Qual? Pega livros emprestados dessa biblioteca? São livros de que tipo?

A1: Não

11. Para você, o que faz/não faz sentido nas aulas de literatura na sua escola?

A1: Nada

12. Você gosta de poesia?

A1: Sim

13. Lembra de algum poeta? E de alguma poesia?

A1: Jardineiro da vida: Se eu fosse um poeta te fazia uma poesia, mas como não sou te dou toda minha alegria!!!

A18

Idade: 15 anos

Sexo: masculino

Endereço: zona urbana

1. Você gosta de ler? Por quê? Se sim, que tipo de leitura você gosta de fazer?

A18: Sim. Livro

2. Qual foi o último livro que você leu? Gostou dele? Por quê?

A18: Não lembro

3. Você já leu algum livro de literatura (conto, crônica, poesia, romance)? Qual?

A18: Conto

4. Qual é o lugar, na sua casa, que você escolhe para ler?

A18: Sala

5. Entre os seus familiares, tem alguém que gosta de ler? O que essa(s) pessoa(s) gosta(m) de ler?

A18: Sim. Jornal

6. Qual o seu programa de TV favorito?

A18: Jogo aberto

7. Com que frequência você assiste/lê jornais?

A18: Todo dia

8. Para você, qual a importância da leitura?

A18: De aprendizagem

9. Você gosta de ler os livros de literatura indicados pela escola? Por quê?

A18: Sim. É melhor para o aprendizado

10. Há alguma biblioteca que você frequenta? Qual? Pega livros emprestados dessa biblioteca? São livros de que tipo?

A18: Sim. Escolar. Sim. Todo tipo

11. Para você, o que faz/não faz sentido nas aulas de literatura na sua escola?

A18:

12. Você gosta de poesia?

A18: Sim

13. Lembra de algum poeta? E de alguma poesia?

A18: Não

A19

Idade: 16 anos

Sexo: masculino

Endereço: zona urbana

1. Você gosta de ler? Por quê? Se sim, que tipo de leitura você gosta de fazer?

A19: Não. Pouca paciência

2. Qual foi o último livro que você leu? Gostou dele? Por quê?

A19: O ladrão de raios, sim, sei lá

3. Você já leu algum livro de literatura (conto, crônica, poesia, romance)? Qual?

A19: Sim, não lembro

4. Qual é o lugar, na sua casa, que você escolhe para ler?

A19: Quarto

5. Entre os seus familiares, tem alguém que gosta de ler? O que essa(s) pessoa(s) gosta(m) de ler?

A19: Sim, revista da Avon

6. Qual o seu programa de TV favorito?

A19: Filmes

7. Com que frequência você assiste/lê jornais?

A19: Dificilmente

8. Para você, qual a importância da leitura?

A19: Não sei

9. Você gosta de ler os livros de literatura indicados pela escola? Por quê?

A19: Nem sei. Nunca li!

10. Há alguma biblioteca que você frequenta? Qual? Pega livros emprestados dessa biblioteca? São livros de que tipo?

A19: Não tem

11. Para você, o que faz/não faz sentido nas aulas de literatura na sua escola?

A19: Não sei

12. Você gosta de poesia?

A19: Sim

13. Lembra de algum poeta? E de alguma poesia?

A19: Não

A20

Idade: 16 anos

Sexo: masculino

Endereço: zona urbana

1. Você gosta de ler? Por quê? Se sim, que tipo de leitura você gosta de fazer?

A20: Não

2. Qual foi o último livro que você leu? Gostou dele? Por quê?

A20:

3. Você já leu algum livro de literatura (conto, crônica, poesia, romance)? Qual?

A20: Não

4. Qual é o lugar, na sua casa, que você escolhe para ler?

A20:

5. Entre os seus familiares, tem alguém que gosta de ler? O que essa(s) pessoa(s) gosta(m) de ler?

A20: Sim, não sei

6. Qual o seu programa de TV favorito?

A20: Loucos por carros

7. Com que frequência você assiste/lê jornais?

A20: Não sei, não gosto de jornais

8. Para você, qual a importância da leitura?

A20: Descobrir histórias

9. Você gosta de ler os livros de literatura indicados pela escola? Por quê?

A20: Não, porque eu não gosto

10. Há alguma biblioteca que você frequenta? Qual? Pega livros emprestados dessa biblioteca? São livros de que tipo?

A20: Não

11. Para você, o que faz/não faz sentido nas aulas de literatura na sua escola?

A20:

12. Você gosta de poesia?

A20: Sim

13. Lembra de algum poeta? E de alguma poesia?

A20: Não

A21

Idade: 15 anos

Sexo: masculino

Endereço: zona urbana

1. Você gosta de ler? Por quê? Se sim, que tipo de leitura você gosta de fazer?

A21: Sim. Gosto de ler mangás e animes porque é bom para melhorar a comunicação com outras pessoas

2. Qual foi o último livro que você leu? Gostou dele? Por quê?

A21: Não lembro

3. Você já leu algum livro de literatura (conto, crônica, poesia, romance)? Qual?

A21: Não

4. Qual é o lugar, na sua casa, que você escolhe para ler?

A21: Meu quarto

5. Entre os seus familiares, tem alguém que gosta de ler? O que essa(s) pessoa(s) gosta(m) de ler?

A21: Não sei

6. Qual o seu programa de TV favorito?

A21: Naruto TV Tokyo

7. Com que frequência você assiste/lê jornais?

A21: Todos os dias

8. Para você, qual a importância da leitura?

A21: Serve para melhorar nossa fala o meio de falar

9. Você gosta de ler os livros de literatura indicados pela escola? Por quê?

A21:

10. Há alguma biblioteca que você frequenta? Qual? Pega livros emprestados dessa biblioteca? São livros de que tipo?

A21: Não

11. Para você, o que faz/não faz sentido nas aulas de literatura na sua escola?

A21:

12. Você gosta de poesia?

A21: Não

13. Lembra de algum poeta? E de alguma poesia?

A21: Não

A22

Idade: 15 anos

Sexo: masculino

Endereço: zona urbana

1. Você gosta de ler? Por quê? Se sim, que tipo de leitura você gosta de fazer?

A22: Sim. Para me distrair. Gosto de ler gibi

2. Qual foi o último livro que você leu? Gostou dele? Por quê?

A22: Não me lembro

3. Você já leu algum livro de literatura (conto, crônica, poesia, romance)? Qual?

A22: Sim. Os três porquinhos

4. Qual é o lugar, na sua casa, que você escolhe para ler?

A22: Minha cama

5. Entre os seus familiares, tem alguém que gosta de ler? O que essa(s) pessoa(s) gosta(m) de ler?

A22: Não

6. Qual o seu programa de TV favorito?

A22: Seleção Sportv

7. Com que frequência você assiste/lê jornais?

A22: Pouca

8. Para você, qual a importância da leitura?

A22:

9. Você gosta de ler os livros de literatura indicados pela escola? Por quê?

A22: Não muito. Porque não gosto muito

10. Há alguma biblioteca que você frequenta? Qual? Pega livros emprestados dessa biblioteca? São livros de que tipo?

A22: Não

11. Para você, o que faz/não faz sentido nas aulas de literatura na sua escola?

A22:

12. Você gosta de poesia?

A22: Não muito

13. Lembra de algum poeta? E de alguma poesia?

A22: Não. Não

A23

Idade: 15 anos

Sexo: masculino

Endereço: zona urbana

1. Você gosta de ler? Por quê? Se sim, que tipo de leitura você gosta de fazer?

A23: As vezes. Mitologia grega

2. Qual foi o último livro que você leu? Gostou dele? Por quê?

A23: Não lembro. Sim. Pela a história contada no livro

3. Você já leu algum livro de literatura (conto, crônica, poesia, romance)? Qual?

A23: Não

4. Qual é o lugar, na sua casa, que você escolhe para ler?

A23: Quarto

5. Entre os seus familiares, tem alguém que gosta de ler? O que essa(s) pessoa(s) gosta(m) de ler?

A23: Sim, variados

6. Qual o seu programa de TV favorito?

A23: Programas esportivos

7. Com que frequência você assiste/lê jornais?

A23: Com muita frequência. Não

8. Para você, qual a importância da leitura?

A23: A leitura ajuda a formar o caráter de uma pessoa

9. Você gosta de ler os livros de literatura indicados pela escola? Por quê?

A23: não, por não in enteresar pelo conteúdo

10. Há alguma biblioteca que você frequenta? Qual? Pega livros emprestados dessa biblioteca? São livros de que tipo?

A23: Não

11. Para você, o que faz/não faz sentido nas aulas de literatura na sua escola?

A23: Não

12. Você gosta de poesia?

A23: Um pouco

13. Lembra de algum poeta? E de alguma poesia?

A23: Vinícius de Moraes, mas não lembro o poema

A24

Idade: 15 anos

Sexo: masculino

Endereço: zona urbana

1. Você gosta de ler? Por quê? Se sim, que tipo de leitura você gosta de fazer?

A24: Sim, porque desenvolve conhecimentos, literatura

2. Qual foi o último livro que você leu? Gostou dele? Por quê?

A24: Poesia, sim porquê é bom para distrair

3. Você já leu algum livro de literatura (conto, crônica, poesia, romance)? Qual?

A24: Sim, Os três porquinhos

4. Qual é o lugar, na sua casa, que você escolhe para ler?

A24: Sala

5. Entre os seus familiares, tem alguém que gosta de ler? O que essa(s) pessoa(s) gosta(m) de ler?

A24: Não

6. Qual o seu programa de TV favorito?

A24: Malhação

7. Com que frequência você assiste/lê jornais?

A24: Não

8. Para você, qual a importância da leitura?

A24: Porque se não ler não vai ter conhecimentos

9. Você gosta de ler os livros de literatura indicados pela escola? Por quê?

A24: Não muito

10. Há alguma biblioteca que você frequenta? Qual? Pega livros emprestados dessa biblioteca? São livros de que tipo?

A24: Não

11. Para você, o que faz/não faz sentido nas aulas de literatura na sua escola?

A24:

12. Você gosta de poesia?

A24: Sim

13. Lembra de algum poeta? E de alguma poesia?

A24: Não

A25

Idade: 14 anos

Sexo: masculino

Endereço: zona urbana

1. Você gosta de ler? Por quê? Se sim, que tipo de leitura você gosta de fazer?

A25: Não. Não. Nenhuma

2. Qual foi o último livro que você leu? Gostou dele? Por quê?

A25: Não me lembro

3. Você já leu algum livro de literatura (conto, crônica, poesia, romance)? Qual?

A25: Já. Não me lembro

4. Qual é o lugar, na sua casa, que você escolhe para ler?

A25: Todo o canto

5. Entre os seus familiares, tem alguém que gosta de ler? O que essa(s) pessoa(s) gosta(m) de ler?

A25: Meu pai. Não sei

6. Qual o seu programa de TV favorito?

A25: Bom dia e Cia

7. Com que frequência você assiste/lê jornais?

A25: Raramente

8. Para você, qual a importância da leitura?

A25: Desenvolver o conhecimento

9. Você gosta de ler os livros de literatura indicados pela escola? Por quê?

A25: Mais ou menos

10. Há alguma biblioteca que você frequenta? Qual? Pega livros emprestados dessa biblioteca? São livros de que tipo?

A25: Não. Não. Não

11. Para você, o que faz/não faz sentido nas aulas de literatura na sua escola?

A25:

12. Você gosta de poesia?

A25: Algumas

13. Lembra de algum poeta? E de alguma poesia?

A25: Vinícius de Moraes

A26

Idade: 17 anos

Sexo: masculino

Endereço: zona urbana

1. Você gosta de ler? Por quê? Se sim, que tipo de leitura você gosta de fazer?

A26: Não gosto muito de ler

2. Qual foi o último livro que você leu? Gostou dele? Por quê?

A26: Não lembro muito mais foi um poema

3. Você já leu algum livro de literatura (conto, crônica, poesia, romance)? Qual?

A26: Sim poesia

4. Qual é o lugar, na sua casa, que você escolhe para ler?

A26: Na sala

5. Entre os seus familiares, tem alguém que gosta de ler? O que essa(s) pessoa(s) gosta(m) de ler?

A26: Não

6. Qual o seu programa de TV favorito?

A26: Play TV

7. Com que frequência você assiste/lê jornais?

A26: Eu assisto mais TV

8. Para você, qual a importância da leitura?

A26: Importa muito para todos os dias

9. Você gosta de ler os livros de literatura indicados pela escola? Por quê?

A26: Não eu sou muito difício de ler os livros da escola

10. Há alguma biblioteca que você frequenta? Qual? Pega livros emprestados dessa biblioteca? São livros de que tipo?

A26: Não

11. Para você, o que faz/não faz sentido nas aulas de literatura na sua escola?

A26: Faiz muito sentido

12. Você gosta de poesia?

A26: Sim

13. Lembra de algum poeta? E de alguma poesia?

A26: Não lembro

A27

Idade: 15 anos

Sexo: masculino

Endereço: zona urbana

1. Você gosta de ler? Por quê? Se sim, que tipo de leitura você gosta de fazer?

A27: As vezes

2. Qual foi o último livro que você leu? Gostou dele? Por quê?

A27: De História. Sim. Porque falou de muitas coisas

3. Você já leu algum livro de literatura (conto, crônica, poesia, romance)? Qual?

A27: Sim. Os três porquinhos

4. Qual é o lugar, na sua casa, que você escolhe para ler?

A27: Todo canto da casa

5. Entre os seus familiares, tem alguém que gosta de ler? O que essa(s) pessoa(s) gosta(m) de ler?

A27: Meu tio. Vários tipo de coisa

6. Qual o seu programa de TV favorito?

A27: TNT, Megapix

7. Com que frequência você assiste/lê jornais?

A27: Não assisto, e nem leio

8. Para você, qual a importância da leitura?

A27: Para aprender mais

9. Você gosta de ler os livros de literatura indicados pela escola? Por quê?

A27: Não. Porque não.

10. Há alguma biblioteca que você frequenta? Qual? Pega livros emprestados dessa biblioteca? São livros de que tipo?

A27: Nem uma

11. Para você, o que faz/não faz sentido nas aulas de literatura na sua escola?

A27: As leituras

12. Você gosta de poesia?

A27: Sim

13. Lembra de algum poeta? E de alguma poesia?

A27: Não lembro!

A28

Idade: 14 anos

Sexo: masculino

Endereço: zona urbana

1. Você gosta de ler? Por quê? Se sim, que tipo de leitura você gosta de fazer?

A28: Sim. Porque lendo fico mais sabido, mais livros

2. Qual foi o último livro que você leu? Gostou dele? Por quê?

A28: Escrava Isaura. Sim porque conta da escravidão

3. Você já leu algum livro de literatura (conto, crônica, poesia, romance)? Qual?

A28: Crônica, Lobisomem

4. Qual é o lugar, na sua casa, que você escolhe para ler?

A28: No quarto

5. Entre os seus familiares, tem alguém que gosta de ler? O que essa(s) pessoa(s) gosta(m) de ler?

A28: Sim, minha mãe gosta de ler revistas

6. Qual o seu programa de TV favorito?

A28: Sportv/Band

7. Com que frequência você assiste/lê jornais?

A28: Só as vezes

8. Para você, qual a importância da leitura?

A28: A leitura é uma coisa muito importante porque, você lê você aprende

9. Você gosta de ler os livros de literatura indicados pela escola? Por quê?

A28: Sim, porque vai precisar mais na frente

10. Há alguma biblioteca que você frequenta? Qual? Pega livros emprestados dessa biblioteca? São livros de que tipo?

A28: Não

11. Para você, o que faz/não faz sentido nas aulas de literatura na sua escola?

A28: Sim, sim a explicação

12. Você gosta de poesia?

A28: Sim

13. Lembra de algum poeta? E de alguma poesia?

A28: Vinicius de Moraes, não

A29

Idade: 17 anos

Sexo: masculino

Endereço: zona urbana

1. Você gosta de ler? Por quê? Se sim, que tipo de leitura você gosta de fazer?

A29: Sim porque leitura

2. Qual foi o último livro que você leu? Gostou dele? Por quê?

A29: Escravização porque fala sobre a escraviza do negro

3. Você já leu algum livro de literatura (conto, crônica, poesia, romance)? Qual?

A29: Sim. Romance

4. Qual é o lugar, na sua casa, que você escolhe para ler?

A29: No quarto

5. Entre os seus familiares, tem alguém que gosta de ler? O que essa(s) pessoa(s) gosta(m) de ler?

A29:

6. Qual o seu programa de TV favorito?

A29: EsporteTV, Banderantis, SBT

7. Com que frequência você assiste/lê jornais?

A29: Para saber da noticia importante que ocorre em nossa cidade

8. Para você, qual a importância da leitura?

A29: Para melhora a leitura

9. Você gosta de ler os livros de literatura indicados pela escola? Por quê?

A29: Sim porque pode melhora mais na frente

10. Há alguma biblioteca que você frequenta? Qual? Pega livros emprestados dessa biblioteca? São livros de que tipo?

A29: Sim de romance

11. Para você, o que faz/não faz sentido nas aulas de literatura na sua escola?

A29: Para mim faz explicão do professor

12. Você gosta de poesia?

A29: Sim

13. Lembra de algum poeta? E de alguma poesia?

A29: Vinicio de Moraes

A30

Idade: 16 anos

Sexo: feminino

Endereço: zona urbana

1. Você gosta de ler? Por quê? Se sim, que tipo de leitura você gosta de fazer?

A30: Sim, porque é ótimo, gosto de ler romance, literatura, ficção, conto, poemas livros de profecia etc.

2. Qual foi o último livro que você leu? Gostou dele? Por quê?

A30: Vidas e ensinios. Amei porque fala da vida de uma profeta de Deus

3. Você já leu algum livro de literatura (conto, crônica, poesia, romance)? Qual?

A30: Sim todos, o último que li foi um conto que não estou lembrada do nome

4. Qual é o lugar, na sua casa, que você escolhe para ler?

A30: Na sala

5. Entre os seus familiares, tem alguém que gosta de ler? O que essa(s) pessoa(s) gosta(m) de ler?

A30: Sim, livros de profecia

6. Qual o seu programa de TV favorito?

A30: Assistio pouco, gosto de ver filmes e alguns programas

7. Com que frequência você assiste/lê jornais?

A30: Assistio quase toda a tarde e quase nunca leio jornais

8. Para você, qual a importância da leitura?

A30: Muito importante para exercer a mente e ajudar na escrita etc

9. Você gosta de ler os livros de literatura indicados pela escola? Por quê?

A30: Ainda não me indicaram nenhum mais seria bom

10. Há alguma biblioteca que você frequenta? Qual? Pega livros emprestados dessa biblioteca? São livros de que tipo?

A30: Não tem

11. Para você, o que faz/não faz sentido nas aulas de literatura na sua escola?

A30: A maneira que ela é explicada faz sentido

12. Você gosta de poesia?

A30: Amo

13. Lembra de algum poeta? E de alguma poesia?

A30: Não lembro

A31

Idade: 16 anos

Sexo: feminino

Endereço: zona urbana

1. Você gosta de ler? Por quê? Se sim, que tipo de leitura você gosta de fazer?

A31: Sim, porque é bom e aprende mais coisas novas. Livros de contos infantis, poesias e a Bíblia

2. Qual foi o último livro que você leu? Gostou dele? Por quê?

A31: A Bíblia, gostei e gosto muito, por que ela me ensina coisas boas

3. Você já leu algum livro de literatura (conto, crônica, poesia, romance)? Qual?

A31: Sim, romance, mais me esqueci do tema dele

4. Qual é o lugar, na sua casa, que você escolhe para ler?

A31: Na sala

5. Entre os seus familiares, tem alguém que gosta de ler? O que essa(s) pessoa(s) gosta(m) de ler?

A31: Minha irmã. Livros de romance

6. Qual o seu programa de TV favorito?

A31: Jornal

7. Com que frequência você assiste/lê jornais?

A31: Com pouca frequência. Quando tenho tempo

8. Para você, qual a importância da leitura?

A31: Para a aprendizagem, para conhecer novas descobertas e também é importante no dia-a-dia

9. Você gosta de ler os livros de literatura indicados pela escola? Por quê?

A31: Bem as vezes leio. Porque é muita coisa e as vezes agente se cansa

10. Há alguma biblioteca que você frequenta? Qual? Pega livros emprestados dessa biblioteca? São livros de que tipo?

A31: Há na escola, mais não frequento muito

11. Para você, o que faz/não faz sentido nas aulas de literatura na sua escola?

A31: Faz e é bastante importante

12. Você gosta de poesia?

A31: Gosto e é muito bonito

13. Lembra de algum poeta? E de alguma poesia?

A31: Não

A32

Idade: 16 anos

Sexo: feminino

Endereço: zona urbana

1. Você gosta de ler? Por quê? Se sim, que tipo de leitura você gosta de fazer?

A32: Sim, gosto mais de ler a bíblia

2. Qual foi o último livro que você leu? Gostou dele? Por quê?

A32: Estou terminando de ler a bíblia

3. Você já leu algum livro de literatura (conto, crônica, poesia, romance)? Qual?

A32: Ainda não

4. Qual é o lugar, na sua casa, que você escolhe para ler?

A32: Sala ou quarto

5. Entre os seus familiares, tem alguém que gosta de ler? O que essa(s) pessoa(s) gosta(m) de ler?

A32: Não tem

6. Qual o seu programa de TV favorito?

A32: Gosto mais de novelas

7. Com que frequência você assiste/lê jornais?

A32: Assistio mais a noite

8. Para você, qual a importância da leitura?

A32: É um aprendizado

9. Você gosta de ler os livros de literatura indicados pela escola? Por quê?

A32: Não

10. Há alguma biblioteca que você frequenta? Qual? Pega livros emprestados dessa biblioteca? São livros de que tipo?

A32: Não

11. Para você, o que faz/não faz sentido nas aulas de literatura na sua escola?

A32:

12. Você gosta de poesia?

A32: Não

13. Lembra de algum poeta? E de alguma poesia?

A32: Não

A33

Idade: 17 anos

Sexo: feminino

Endereço: zona urbana

1. Você gosta de ler? Por quê? Se sim, que tipo de leitura você gosta de fazer?

A33: Sim gosto, porquê ajuda a exercer a mente

2. Qual foi o último livro que você leu? Gostou dele? Por quê?

A33: Crepúsculo, sim até porque ele é muito diferente do filme

3. Você já leu algum livro de literatura (conto, crônica, poesia, romance)? Qual?

A33: Sim, poesia, mas não lembro mas

4. Qual é o lugar, na sua casa, que você escolhe para ler?

A33: Quarto porque me sinto avontade

5. Entre os seus familiares, tem alguém que gosta de ler? O que essa(s) pessoa(s) gosta(m) de ler?

A33: Não, por parte do meu pai sim, só que eu não sei

6. Qual o seu programa de TV favorito?

A33: Novelas, e filmes

7. Com que frequência você assiste/lê jornais?

A33: Não gosto de ler jornais porque na minha rua não tem

8. Para você, qual a importância da leitura?

A33: A importância é você aprender mais, e descobrir coisas que você não saiba

9. Você gosta de ler os livros de literatura indicados pela escola? Por quê?

A33:

10. Há alguma biblioteca que você frequenta? Qual? Pega livros emprestados dessa biblioteca? São livros de que tipo?

A33:

11. Para você, o que faz/não faz sentido nas aulas de literatura na sua escola?

A33:

12. Você gosta de poesia?

A33: Sim

13. Lembra de algum poeta? E de alguma poesia?

A33:

A34

Idade: 15 anos

Sexo: feminino

Endereço: zona urbana

1. Você gosta de ler? Por quê? Se sim, que tipo de leitura você gosta de fazer?

A34: Sim, gosto de ler mais romance

2. Qual foi o último livro que você leu? Gostou dele? Por quê?

A34: A culpa é das estrelas

3. Você já leu algum livro de literatura (conto, crônica, poesia, romance)? Qual?

A34: Não

4. Qual é o lugar, na sua casa, que você escolhe para ler?

A34: Quarto

5. Entre os seus familiares, tem alguém que gosta de ler? O que essa(s) pessoa(s) gosta(m) de ler?

A34: Não tem

6. Qual o seu programa de TV favorito?

A34: Gosto mais de assisti novelas

7. Com que frequência você assiste/lê jornais?

A34: Assistio à noite

8. Para você, qual a importância da leitura?

A34: E um aprendizado

9. Você gosta de ler os livros de literatura indicados pela escola? Por quê?

A34: Não

10. Há alguma biblioteca que você frequenta? Qual? Pega livros emprestados dessa biblioteca? São livros de que tipo?

A34: Não

11. Para você, o que faz/não faz sentido nas aulas de literatura na sua escola?

A34:

12. Você gosta de poesia?

A34: Sim

13. Lembra de algum poeta? E de alguma poesia?

A34: Não

A35

Idade: 15 anos

Sexo: feminino

Endereço: zona urbana

1. Você gosta de ler? Por quê? Se sim, que tipo de leitura você gosta de fazer?

A35: Não

2. Qual foi o último livro que você leu? Gostou dele? Por quê?

A35: Não lembro

3. Você já leu algum livro de literatura (conto, crônica, poesia, romance)? Qual?

A35: Sim, poesia e romance

4. Qual é o lugar, na sua casa, que você escolhe para ler?

A35: No quarto ou na sala

5. Entre os seus familiares, tem alguém que gosta de ler? O que essa(s) pessoa(s) gosta(m) de ler?

A35: Sim, ler história de romance

6. Qual o seu programa de TV favorito?

A35: Malhação

7. Com que frequência você assiste/lê jornais?

A35: Sempre

8. Para você, qual a importância da leitura?

A35: E importante para sabermos a escrita das palavras

9. Você gosta de ler os livros de literatura indicados pela escola? Por quê?

A35: Sim, porque ajuda mais com a leitura

10. Há alguma biblioteca que você frequenta? Qual? Pega livros emprestados dessa biblioteca? São livros de que tipo?

A35: Não

11. Para você, o que faz/não faz sentido nas aulas de literatura na sua escola?

A35:

12. Você gosta de poesia?

A35: Sim

13. Lembra de algum poeta? E de alguma poesia?

A35: Não

A36

Idade: 15 anos

Sexo: feminino

Endereço: zona urbana

1. Você gosta de ler? Por quê? Se sim, que tipo de leitura você gosta de fazer?

A36: Sim. Porque aprende mais. Leitura silenciosa

2. Qual foi o último livro que você leu? Gostou dele? Por quê?

A36: Não lembro

3. Você já leu algum livro de literatura (conto, crônica, poesia, romance)? Qual?

A36: Sim, conto

4. Qual é o lugar, na sua casa, que você escolhe para ler?

A36: No quarto

5. Entre os seus familiares, tem alguém que gosta de ler? O que essa(s) pessoa(s) gosta(m) de ler?

A36: Não

6. Qual o seu programa de TV favorito?

A36: TV fama

7. Com que frequência você assiste/lê jornais?

A36: Não

8. Para você, qual a importância da leitura?

A36: Que agente se desenvolve mais

9. Você gosta de ler os livros de literatura indicados pela escola? Por quê?

A36: Sim porque é muito interessante

10. Há alguma biblioteca que você frequenta? Qual? Pega livros emprestados dessa biblioteca? São livros de que tipo?

A36: Não

11. Para você, o que faz/não faz sentido nas aulas de literatura na sua escola?

A36: Faz sentido

12. Você gosta de poesia?

A36: Sim

13. Lembra de algum poeta? E de alguma poesia?

A36: Não

A37

Idade: 15 anos

Sexo: feminino

Endereço: zona urbana

1. Você gosta de ler? Por quê? Se sim, que tipo de leitura você gosta de fazer?

A37: Sim, porque aprendemos coisas novas até mesmo sem saber. Livros de poesia, histórias de vida e vários outros.

2. Qual foi o último livro que você leu? Gostou dele? Por quê?

A37: “Na minha cadeira ou na sua”. Porque conta uma história de vida real e de superação

3. Você já leu algum livro de literatura (conto, crônica, poesia, romance)? Qual?

A37: Sim, romance como: Querido Jhon, A culpa é das estrelas, Um amor pra recordar...

4. Qual é o lugar, na sua casa, que você escolhe para ler?

A37: Quarto

5. Entre os seus familiares, tem alguém que gosta de ler? O que essa(s) pessoa(s) gosta(m) de ler?

A37: Sim, ele ler e cria cordeis

6. Qual o seu programa de TV favorito?

A37: Fantastico

7. Com que frequência você assiste/lê jornais?

A37: 1 vez ao dia

8. Para você, qual a importância da leitura?

A37: Aprender coisas novas, saber o que acontece ou o que já aconteceu, praticar a leitura

9. Você gosta de ler os livros de literatura indicados pela escola? Por quê?

A37: Ainda não li nenhum

10. Há alguma biblioteca que você frequenta? Qual? Pega livros emprestados dessa biblioteca? São livros de que tipo?

A37: Não

11. Para você, o que faz/não faz sentido nas aulas de literatura na sua escola?

A37: Faz porque incentiva os alunos a conhecer e até revela algum dom dentro dele, talvez na sala de aula tenha poetas e poetisas

12. Você gosta de poesia?

A37: Sim

13. Lembra de algum poeta? E de alguma poesia?

A37: Não lembro do poeta mas lembro do poema: A bailarina