

Luciana Nascimento • Lúcia Maria de Assis  
Aroldo Magno de Oliveira  
organizadores

# LINGUAGEM E ENSINO DO TEXTO

teoria e prática

Blucher Open Access



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO RIO DE JANEIRO

Luciana Nascimento  
Lúcia Maria de Assis  
Aroldo Magno de Oliveira  
(organizadores)

# Linguagem e ensino do texto: teoria e prática



**Blucher**

*Linguagem e ensino do texto: teoria e prática*

© 2016 Luciana Nascimento, Lúcia Maria de Assis,

Aroldo Magno de Oliveira (organizadores)

Editora Edgard Blücher Ltda.

---

# Blucher

---

Rua Pedroso Alvarenga, 1245, 4° andar

04531-934 – São Paulo – SP – Brasil

Tel 55 11 3078-5366

**contato@blucher.com.br**

**www.blucher.com.br**

Segundo Novo Acordo Ortográfico, conforme 5. ed.  
do *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*,  
Academia Brasileira de Letras, março de 2009.

É proibida a reprodução total ou parcial por quaisquer  
meios sem autorização escrita da Editora.

---

Todos os direitos reservados pela Editora  
Edgard Blücher Ltda.

---

Dados Internacionais de  
Catalogação na Publicação (CIP)  
Angélica Ilacqua CRB-8/7057

---

Linguagem e ensino do texto : teoria e prática /  
Luciana Nascimento; Lúcia Maria de Assis; Aroldo  
Magno de Oliveira (org.). -- São Paulo : Blucher, 2016.  
150 p.: il.

#### Bibliografia

ISBN 978-85-8039-190-9 (impresso)

ISBN 978-85-8039-191-6 (e-book)

1. Literatura – Estudo e ensino 2. Língua portuguesa  
– Estudo e ensino 3. Metodologia de ensino 4. Leitura  
I. Assis, Lúcia  
16-0993

CDD 807

---

Índice para catálogo sistemático:  
1. Literatura – Linguagem – Estudo e ensino

# Conteúdo

<b>Apresentação</b> .....	7
<b>CAPÍTULO 1. Ensino de literatura nos anos finais do Ensino Fundamental: reflexões e alternativas</b> .....	13
1.1 Introdução .....	13
1.2 A escolarização da literatura .....	14
1.3 Os documentos oficiais e o ensino de literatura na atualidade .....	19
1.4 As aulas e o diário de leitura: possibilidades de intervenção .....	24
1.4.1 Apresentação do projeto .....	25
1.4.2 Avaliação do trabalho .....	28
1.5 Considerações finais .....	38
Referências .....	39
<b>CAPÍTULO 2. Memória, percepção, autoria e divulgação: para o ensino de literatura na Educação Básica</b> .....	41
2.1 Introdução .....	41
2.2 Concepção de linguagem .....	42
2.3 Memória .....	43
2.4 Percepção .....	44
2.5 Autoria .....	45
2.6 Divulgação .....	45
2.7 Ideologia .....	45
2.8 Considerações finais .....	46
Referências .....	46

<b>CAPÍTULO 3.</b> As muitas margens da palavra.....	49
Referências .....	55
<b>CAPÍTULO 4.</b> A <i>selfie</i> de Pero Vaz de Caminha: novos gêneros na aula de Literatura .....	57
Referências .....	70
<b>CAPÍTULO 5.</b> A poesia como a pintura.....	73
Referências .....	79
<b>CAPÍTULO 6.</b> A linguagem como acontecimento social: formando leitores e produtores de discursos .....	81
6.1 O texto e sua relação com a estabilidade dos gêneros e a interação encenada .....	83
6.2 Discursos jornalísticos impressos na escola: um exemplo .....	84
6.3 Jornal popular e jornal de primeira linha .....	86
6.4 De rabo preso com o leitor .....	88
6.5 Montando uma redação jornalística na escola .....	89
6.6 Considerações finais .....	92
Referências .....	92
<b>CAPÍTULO 7.</b> O <i>funk</i> na aula de leitura do Ensino Médio: relato de experiência.....	95
7.1 Introdução .....	95
7.2 <i>Funk</i> : manifestação cultural, forma de representação e instrumento de afirmação de identidade.....	97
7.3 O <i>rap</i> e o <i>funk</i> .....	99
7.4 O <i>funk</i> em sala de aula .....	102
7.5 Procedimentos de coerência do e no texto .....	104
7.6 Procedimentos de coesão do e no texto.....	108
7.7 Considerações finais.....	110

Referências .....	110
Letra da música “4 Cavaleiros”, de SP Funk .....	112
<b>CAPÍTULO 8.</b> História em quadrinhos: um gênero para sala de aula .....	115
8.1 Gênero discursivo: conceitos e definições .....	116
8.2 Composição do gênero discursivo história em quadrinhos (HQ) ..	119
8.3 Os recursos linguísticos, não verbais e paralinguísticos dos quadrinhos .....	121
8.4 O que tudo isso tem a ver com o ensino? .....	123
Referências.....	124
<b>CAPÍTULO 9.</b> Ensino interdisciplinar: quando a língua encontra os céus, literatura! .....	127
9.1 O caos ordenado de <i>the book is on the table</i> .....	127
9.2 Rompendo linearidades: o caos, a verdadeira ordem... ..	129
9.3 Prática revista: cinco anos mais tarde, no estado do Paraná.....	131
9.4 Tudo que (não) fosse... ..	133
9.5 Um horizonte possível... ..	136
Referências.....	137
<b>CAPÍTULO 10.</b> A prática de ensino de literatura na escola.....	139
10.1 Introdução .....	139
10.2 Reflexões teóricas e sociais .....	140
10.3 Experiência discente.....	141
10.4 Conclusão .....	143
Referências.....	143
<b>CAPÍTULO 11.</b> Repensando o ensino da literatura: da historiografia literária para um diálogo entre artes.....	145

11.1 Apresentação .....	145
11.2 Caracterização da escola.....	147
11.3 Fundamentação teórica .....	147
11.4 Descrição da experiência .....	148
11.5 Avaliação dos resultados .....	148
11.6 Considerações finais .....	149
Referências.....	149

# Apresentação

“Desaprender 8 horas por dia ensina princípios”

Manoel de Barros

Há algum tempo, parecia haver uma hierarquia, senão explicitada, ao menos implicitamente assumida pelos pesquisadores da área de letras/linguística. Tal hierarquia servia para estabelecer posições de prestígio acadêmico a partir da distinção entre os mais propriamente teóricos e os que se dedicavam ao campo aplicado, como é o caso do ensino. A aplicação, nesse caso, era entendida como mera transposição do saber teórico para a escola, apenas com as adaptações, simplificações e reduções necessárias. Essa perspectiva – que denominaremos como *situação 1* – ainda comparece em muitos trabalhos bem-intencionados, quando, transitando da primeira posição para a segunda, o pesquisador apresenta fórmulas de sucesso garantido, bastando ao docente, na condição do que em semiótica se define como papel de um *operador*, fazer o que *deve* ser feito, conforme apresentado pelo teórico. Se o trabalho não for bem-sucedido e os resultados prometidos não forem alcançados, a responsabilidade pelo fracasso é então atribuída, obviamente, ao operador.

Um outro caminho mais fácil e que julgamos displicente – *situação 2* – é tomado por aqueles que se limitam ao papel de *sancionadores* do fazer docente. Vão às escolas, colhem dados, observam, entrevistam, aplicam questionários, anotam, registram e depois, longe do estéril turbilhão da escola, beneditinos escrevem, na calma e no sossego dos respectivos claustros, suas críticas que não deixam pedra sobre pedra no edifício escolar ou na autoestima do docente que serviu de *colaborador*. Infelizmente, muitas vezes pela pressa imposta pelo produtivismo acadêmico ou para se manterem devidamente a distância, colhendo com a consciência tranquila os louros das produções e diplomas obtidos, é essa prática ainda comum.



Considerando as perspectivas anteriores, pensamos nas advertências de Algirdas Julien Greimas ao discutir o que poderia vir a ser uma *semiótica didática*.<sup>1</sup> Como teoria da significação, quais seriam as orientações uma vez tomado o ensino como objeto? Primeira advertência: não caberia à semiótica assumir um caráter normativo, ainda que suas possíveis descobertas pudessem trazer contribuições para modos de fazer que ultrapassassem o que ele entendia, ao analisar a educação naquele tempo, como efeitos do *behaviorismo debilitante*.<sup>2</sup> Ao mesmo tempo, Greimas entendia que a escola funciona mediante a adoção de uma espécie de gramática didática (com suas normas), a que se submetem professores e alunos. Nesse sentido, o pesquisador da *situação 1* apresenta sua fórmula, sua gramática, servindo sua enunciação como sistema de injunções. Para seu desgosto, porém, a aplicação vai demandar maior complexificação do saber produzido, o que o levará, caso persista, à produção de saberes que nascem da atenção às dinâmicas mesmas do ensino. Fontanille dá atenção especial a essa discussão, explicitando que a aplicação não se confunde nem com uma mera transposição, nem se contenta com simplificação que fossiliza o fazer científico:

No diálogo entre teóricos e praticantes, o mal-entendido é frequente: um imagina que a coerência de sua teoria basta para torná-la transmissível; outro crê que uma mudança de conteúdo pode mudar sua prática. E se assusta, revoltando-se tempo depois contra o tratamento infligido ao saber científico no cotidiano da classe e nas páginas do manual. [...] É importante dizer de uma vez que a didática de uma disciplina não consiste necessariamente numa simples “adaptação” de conteúdos teóricos à prática pedagógica; o que é útil, mesmo indispensável ao professor, é frequentemente outra coisa bem diferente do que o teórico imagina ser o “núcleo” conceptual de sua teoria. A prática pedagógica constitui, a partir de elementos teóricos diversos que estão a sua disposição, uma doxa, isto é, um corpo de conhecimentos e de métodos cujo funcionamento é bem específico, e cujas regras obedecem a objetos próprios do discurso didático.<sup>3</sup>

Assim, como defendem tanto Greimas quanto Fontanille, a aplicação não tem um estatuto menor para o fazer científico; é antes uma necessidade, que serve para alimentar e consolidar a própria teoria, demandando novas teorizações.

Recorremos ainda a Greimas para referendar nossa rejeição à *situação 2*, uma vez que se mostra infrutífera uma pesquisa incapaz de ir além da mera constatação

1 GREIMAS, A. J. Pour une sémiotique didactique. *Le Bulletin du Groupe de Recherches Sémiotico-Linguistiques*, Paris, p. 3-8, jan. 1979; GREIMAS, A. J.; FONTANILLE, J. Entretien. *Langue française: sémiotique et enseignement du français*, Paris, n. 61, p. 121-128, 1984.

2 GREIMAS, A. J. Pour une sémiotique didactique. *Le Bulletin du Groupe de Recherches Sémiotico-Linguistiques*, Paris, p. 3-8, jan. 1979.

3 FONTANILLE, J. Editorial. *Langue française: sémiotique et enseignement du français*, Paris, n. 61, p. 3-8, 1984. p. 4.

e crítica, sem trazer qualquer contribuição que possibilitasse a superação de um dado estado de coisas tido como *disfórico*. Embora reconheça que tivesse se engajado num projeto ideológico de desmistificação nascido no bojo dos anos 1960, Greimas então revê essas suas posições pelas consequências que a atitude produz:

quando se desmitifica, não se obtém, como acreditou Barthes, a inocência; obtém-se um grande desarranjo, uma angústia pelo vazio que dura até que uma mistificação nova tome lugar.

Se desmistificadas as estratégias didáticas, deve-se esperar por sofrer um certo tempo, e às vezes duramente, até que novas estratégias tomem lugar, mais suaves e melhor camufladas. Desenvolvendo a tomada de consciência, a “responsabilização”, correm-se riscos, porque se toca no “crer” e não somente no “saber”. Mas isso não quer dizer que não haja resultado; basta ter um outro projeto pedagógico a propor; na didática, não se pode permitir desmistificar a menos que se tenha antes uma nova pedagogia.<sup>4</sup>

Se as pesquisas sobre o discurso didático evidenciam equívocos, problemas, razões de insucesso, é necessário que também se reúnam aos que propõem novas pedagogias, o que pode ainda incorrer no risco de ver mais adiante apontadas as falhas do projeto então proposto. Evidencia-se aqui a dimensão ética da pesquisa no campo aplicado, uma tomada de consciência exigida para um pesquisador que se recusa a fazer uma ciência de caráter contemplativo. Não olha o mundo e o julga como se dele ausente, mas se situa no mundo e com ele compromete seu fazer teórico. O que temos, pois, a propor? A contribuir?

É sob uma orientação propositiva que se apresenta este livro, *Linguagem e ensino do texto: teoria e prática*, organizado por Lúcia Maria de Assis, Luciana Nascimento e Aroldo Magno de Oliveira. Com onze capítulos de autores de distinta formação e atuação profissional, encontramos aqui a heterogeneidade de abordagens e compreensões sobre a questão didática relativa ao texto, ancoradas em estudos linguísticos, literários ou ainda sob orientação interdisciplinar. Não há, portanto, um caminho unívoco, mas vozes plurais que mostram nuances, possibilidades, partilha de experiências que adensam a reflexão didática que se volta para a leitura, a cognição, o prazer estético, a formação de leitores, o letramento literário, a escolarização da literatura, os gêneros discursivos, a práxis política da docência.

O primeiro capítulo intitula-se “Ensino de literatura nos anos finais do Ensino Fundamental: reflexões e alternativas”, de autoria de Fernanda Müller. Antes de apresentar um projeto de intervenção com 150 alunos, que resultou na

---

4 GREIMAS, A. J; FONTANILLE, J. Entretien. *Langue française: sémiotique et enseignement du français*, Paris, n. 61, p. 121-128, 1984. p. 128.

criação de uma *comunidade de leitura*, a autora faz um panorama histórico da escolarização da literatura a partir do período colonial, analisando criticamente diferentes momentos das políticas educacionais e seus impactos na educação básica. É o que a leva, por exemplo, a discutir o cânone adotado nos anos da ditadura militar:

Apesar das transformações, ao final de uma década da nova pedagogia, o conceito de literatura em si mantinha-se quase inalterado: o habitual cânone universal, eurocêntrico e masculino persistia, e a literatura continuava a ser ensinada como obra de grandes homens portugueses e expoentes brasileiros – ainda que agora mais salpicada de verde-amarelo, bananeiras, coqueiros e sabiás –, defendida como expressão elevada da língua, herança cultural e orgulho nacional (p. 16).

Semelhante atenção confere aos efeitos dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* de língua portuguesa do Ensino Fundamental<sup>5</sup> à influência da orientação bakhtiniana e às políticas relativas ao livro didático nas últimas décadas. Sua maior contribuição, porém, se dá pela apresentação da metodologia empregada para a formação de leitores, pondo em destaque fragmentos dos diários de leitura elaborados pelos alunos adolescentes.

O segundo capítulo, de autoria de Aroldo Magno de Oliveira, traz o título “Memória, percepção, autoria e divulgação: para o ensino de literatura na Educação Básica”. Oliveira faz aí uma reflexão de cunho político, criticando os efeitos das políticas educacionais que restringem no currículo o tempo dedicado à literatura. Para ele, há uma direção ideológica que compromete o acesso das camadas populares ao texto literário e incide sobre competências de ordem cognitiva. É essa orientação que ainda restringe a autoria a uns poucos, pretensamente dotados de um *dom* especial, enquanto os demais estariam destinados à reprodução.

O terceiro capítulo, de Luciana Nascimento, “As muitas margens da palavra”, já anuncia em seu título a referência ao conto de Guimarães Rosa, “A terceira margem do rio”. Aqui, a autora faz uma análise que põe em diálogo o conto, a canção “A terceira margem”, de Caetano Veloso e Milton Nascimento, e ainda um fragmento de João Cabral de Melo Neto a propósito da água/palavra. A reflexão sobre o ensino é discreta, mais explicitada ao final, mas segue a orientação de que o diálogo entre textos pode ser um dos caminhos para a exploração da literatura na sala de aula, ultrapassando limites territoriais do texto (como se indo além das margens).

O tom provocador se anuncia com o emprego do neologismo contemporâneo na referência ao texto do período colonial, “A *selfie* de Pero Vaz de Caminha:

---

5 BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: língua portuguesa, Brasília, DF, 1998.

novos gêneros na aula de Literatura”, de Valéria Arauz. Após tecer considerações críticas ao que se configura como uma abordagem tradicional de literatura – a permanência da historiografia –, Arauz discorre sobre o desenvolvimento de uma proposta de tratamento do texto literário em sala de aula. Assim, à *Carta* de Caminha somam-se textos românticos e modernistas, enfatizando influências e retomadas do texto fundador. Sem descuidar da atenção à compreensão do texto quinhentista, Arauz propõe então uma atividade de reescrita da *Carta*, com o emprego da fotografia: são então as *selfies* que contam sobre o *achamento* do país.

A relação entre manifestações artísticas comparece no capítulo “A poesia como a pintura”, de Álvaro Cardoso Gomes. Não há aqui alusão ao tratamento do literário na sala de aula, mas uma apresentação das dinâmicas entre as duas linguagens, suas referências, interlocuções, evidenciando possibilidades para a abordagem literária na escola. Ali se trava uma reflexão sobre a representação da natureza na arte, enfatizando os recursos pictóricos e da expressão poética.

Em “A linguagem como acontecimento social: formando leitores e produtores de discursos”, Márcio Rogério de Oliveira Cano e Ricardo Celestino se valem da abordagem da análise do discurso, tendo como principal orientação teórica os trabalhos de Maingueneau e as reflexões sobre o gênero. Após uma breve análise de duas notícias, propõem uma sequência didática para o tratamento do jornal em sala de aula.

Em “O *funk* na aula de leitura do Ensino Médio: relato de experiência”, Márcia A. G. Molina parte dos fundamentos da linguística textual para orientar uma proposta de leitura de letra de *funk*. A motivação partiu da negociação de interesses com os alunos de uma escola de periferia, inicialmente pouco envolvidos com as atividades de leitura na escola. Molina mostra como é possível aliar as competências leitoras exigidas pela escola ao universo cultural dos alunos.

Lúcia Maria de Assis e Elyssa Soares Marinho assinam o capítulo “História em quadrinhos: um gênero para sala de aula”. Fundamentando-se nos estudos dos gêneros, com ênfase na perspectiva bakhtiniana, as autoras discorrem a respeito das especificidades da linguagem dos quadrinhos, os recursos verbais, não verbais e paralinguísticos, apontando caminhos para seu uso em aulas de língua portuguesa. A partir da exploração dos sentidos dos textos e análise das estratégias discursivas acionadas, a proposta de Assis e Marinho para a escolarização do gênero se consolidaria mediante atividades de retextualização.

Humor e criticidade dão o tom no capítulo de Gisele Giandoni Wolkoff, intitulado “Ensino interdisciplinar: quando a língua encontra os céus, literatura!” Wolkoff elenca os muitos problemas que cercam o ensino de língua inglesa no país, discorrendo sobre a possibilidade de substituição de frases estereotipadas e textos artificiais por textos *reais* e, em especial, literários. Ao narrar uma experiência de

formação, a autora fala do sucesso obtido no projeto, quando, em vez das velhas atividades metalinguísticas, a leitura do literário suscitava outro modo de aprofundar conhecimentos do idioma, além dos saberes que envolvem a cultura do Outro, o estrangeiro.

“A prática de ensino de literatura na escola”, de Flávio da Rocha e Olga Maria Vieira de Souza, traz uma reflexão sobre dilemas relativos ao ensino a partir de uma experiência num curso pré-universitário. A proposta de ensino relatada privilegia a leitura em sala de aula e o contato direto com os livros.

Encerra o volume o texto de Guilherme Nogueira Milner, “Repensando o ensino da literatura: da historiografia literária para um diálogo entre artes”. A partir de uma discussão sobre as afirmações de que o brasileiro não lê (ou lê pouco e mal) e o papel da escola que insiste numa abordagem do texto literário centrada na perspectiva historiográfica, Milner relata uma experiência bem-sucedida, fundamentada em Ezra Pound. É nesse momento que se mostraria produtiva uma proposta de diálogo entre literatura e cinema.

A multiplicidade de perspectivas dá, pois, o tom deste livro, que certamente servirá para reflexão e realização de novos projetos de pesquisa e intervenção por parte dos docentes e pesquisadores comprometidos com uma escola mais plural e de qualidade.

Tocantins, maio de 2016

Luiza Helena Oliveira da Silva

Professora dos Programas de Pós-graduação em Letras, ProfLetras e Cultura e Território, da Universidade Federal do Tocantins (UFT), *campus* de Araguaína; desenvolve pesquisas em semiótica didática.

# Ensino de literatura nos anos finais do Ensino Fundamental: reflexões e alternativas

Fernanda Müller<sup>1</sup>

*“A Educação, qualquer que seja ela,  
é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática.”*

Paulo Freire

## 1.1 Introdução

Nos anos finais do Ensino Fundamental, ensinar literatura tem se mostrado um objetivo secundário ou, no mínimo, alguns gêneros dessa esfera são preteridos em função de outros que se mostrariam mais representativos das atuais

---

<sup>1</sup> Doutora em Literatura pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura da UFSC; professora EBTT do Colégio de Aplicação, do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina. Autora do livro *Ecos do Oriente: o relato de viagem na literatura brasileira contemporânea*. Florianópolis: Mulheres, 2010. Contato: fer.nandamuller@yahoo.com.br.

práticas sociais, o que leva a questionar o significado da literatura tanto na Educação Básica quanto em nossa sociedade. Afinal, qual papel a literatura ainda pode desempenhar na vida das pessoas? Qual a orientação dos documentos oficiais acerca da formação do leitor e do ensino de literatura nos anos finais do Ensino Fundamental? O que efetivamente se pratica em sala de aula hoje e como podemos repensar uma abordagem do literário mais expressiva para o leitor em formação?

Diante dessa problemática, o presente trabalho propõe uma reflexão sobre as políticas públicas de formação do leitor, ressaltando o processo histórico que resultou na inserção da literatura no currículo escolar da Educação Básica. Em seguida, analisa as aulas de leitura e o diário de leitura, alternativas para contribuir para a formação de jovens leitores, na faixa dos 13 anos, que cursavam o oitavo ano do Ensino Fundamental. Desenvolvido durante os anos letivos de 2013 e 2014, o projeto atendeu 150 educandos de uma escola da rede pública de ensino, em Florianópolis, Santa Catarina. A fim de compreendermos melhor o cenário atual, convém começar olhando para trás.

## 1.2 A escolarização da literatura

A literatura, como sabemos, teve sua trajetória marcada por avanços e retrocessos – entraves e preferências que testemunham os juízos de valor e o prestígio social que lhe foi outorgado ao longo do tempo –, até ser escolarizada e tornar-se componente curricular obrigatório da disciplina de português. Influenciada fortemente por concepções greco-latinas, no Brasil a literatura seria primeiramente estudada atrelada à retórica sob a forma de *poética*, entre os séculos XVI e XVIII. Nesse período, não custa salientar, o foco maior recaía sobre a gramática, e o ensino do português era apenas um expediente para a alfabetização e posterior aprofundamento na língua e cultura latinas. Somente em 1838, a *poética* receberia estatuto de componente curricular autônomo, conforme atesta o regulamento do Imperial Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, precursor do que constituiria a nova grade curricular de ensino do português.<sup>2</sup>

---

2 Inovando a organização do currículo escolar, do Colégio Pedro II saíram as obras que se tornariam referência para o estudo do português por quase um século. A gramática teve como maior representante a obra do professor João Ribeiro, *Gramática portuguesa* em três volumes (curso elementar, curso médio e curso superior), manual que perdurou no ensino nas primeiras décadas do século XX, e que, em 1941, já estava em sua 97ª edição para o curso elementar, na 39ª edição para o curso médio e 21ª para o curso superior. A literatura de então seria praticada como postulado na obra de Fernandes Pinheiro, as *Postilas de retórica e poética ditadas aos alunos do Imperial*

Influenciados pela instituição carioca, à época referência em ensino, norma e estilo seguiriam apartados por um longo período, como evidenciam os manuais lançados por volta da metade do século XX. Publicados em volumes distintos, eram empregados em sala para o estudo da gramática ou da literatura mediante coletâneas de autores consagrados e seus clássicos.<sup>3</sup> Entre os anos de 1950 e 1960, ocorre uma importante fusão: texto e tópico gramatical passam a ser, pela primeira vez, organizados em unidades temáticas, apesar da primazia da gramática sobre o texto ainda persistir. Mais radical seria a mudança instituída por decreto nas décadas seguintes, com a implantação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5.692/71). Diferente dos processos anteriores, decorrentes de transformações sociais e culturais ocorridas ao longo do tempo, houve a imposição de nova abordagem pedagógica por parte do governo brasileiro pós-golpe civil-militar de 1º de abril de 1964.

A educação foi posta a serviço dos interesses ideológicos do regime e do mercado que lhe davam suporte, como esclarece Demerval Saviani (2008). Resulta daí que convivamos na atualidade com o legado deixado pela ditadura: o fortalecimento do ensino profissionalizante, o favorecimento da privatização do ensino e a implantação da pós-graduação a partir da estrutura organizacional americana e da experiência universitária europeia (SAVIANI, 2008). No que se refere mais especificamente ao ensino da língua portuguesa, merece nota como esta passou a ser considerada instrumento para o desenvolvimento nacional. E aqui teríamos a maior das separações entre língua e literatura.

Se antes a leitura de *clássicos*, com aprofundamento teórico maior ou menor da poética e da retórica, fazia parte tanto do repertório do ginásio quanto do secundário, ainda que em alguns períodos submetida aos estudos gramaticais e em níveis distintos de compreensão, agora no 1º grau as escolas são obrigadas a ensinar *comunicação e expressão* nas séries iniciais; *comunicação em língua portuguesa* nas séries finais; e *língua portuguesa e literatura brasileira* no antigo 2º grau (SOARES, 2002). Em outras palavras, a literatura praticamente

---

*Colégio Pedro II pelo respectivo professor*, de 1877; e na de Franklin Dória, a *Tese para o concurso da cadeira de retórica, poética e literatura nacional do externato do Colégio Pedro II*, de 1878 (BRANDÃO, 1988, p. 43-58).

<sup>3</sup> Organizadas de modo independente como manuais didáticos, temos as gramáticas e as coletâneas de textos, como atestam *O português prático*, de José Marques da Cruz, com 166 mil exemplares vendidos em 1955 e a *Gramática metódica da língua portuguesa*, de Napoleão Mendes de Almeida, com 90 mil exemplares impressos até o início dos anos 1960. Em sala, tais obras eram intercaladas com a *Selecta nacional*, do filólogo português Caldas Aulete e, especialmente, a *Antologia nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, que dominaram as escolas brasileiras por mais de 70 anos com sua concepção canônica de literatura (SOARES, 2002, p. 163-166).



saiu do currículo do Ensino Fundamental para ser concentrada no que hoje nomeamos Ensino Médio.

Marcada pela visão desenvolvimentista, para instituírem a língua como instrumento, os militares e seus apoiadores encontraram suporte na *teoria da comunicação*, em ascensão na década de 1970. Desse modo, a língua passou a ser tratada como *sistema*, visão amparada pela psicologia, filosofia e sociologia de então, o que fez com que a concepção de expressão estética, abordada desde os estudos da retórica e da poética, cedesse lugar à concepção de língua como comunicação. De modo pragmático e utilitário, o professor deveria preparar o alunado para desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos de emissor e receptor de mensagens em seus diversos códigos, verbais e não verbais. Nas palavras de Soares (2002, p. 169, grifos do autor): “já não se trata mais de estudo sobre a língua ou de estudo da língua, mas de desenvolvimento do uso da língua”.

Houve outra importante mudança no período: o abandono da escolha de textos por critérios exclusivamente estéticos devido à ampliação do conceito de leitura. Observando a intensidade da presença social dos textos, permitiu-se a inclusão na esfera escolar de jornais e revistas, HQ, publicidade e humor, especialmente no 1º grau, no qual os textos das esferas não literárias passariam a dominar a paisagem, restando da literatura quase que exclusivamente a crônica. Apesar das transformações, ao final de uma década da nova pedagogia, o conceito de literatura em si mantinha-se quase inalterado: o habitual cânone universal, eurocêntrico e masculino persistia, e a literatura continuava a ser ensinada como obra de grandes homens portugueses e expoentes brasileiros – ainda que agora mais salpicada de verde-amarelo, bananeiras, coqueiros e sabiás –, defendida como expressão elevada da língua, herança cultural e orgulho nacional. Tratamento tão solene permite compreender porque a literatura foi postergada aos secundaristas: o objetivo de ensiná-la não era mais aprimorar a percepção da língua ou da sociedade, mas elevar monumentos, colaborar para construir simbolicamente uma nação.

Acresçamos, a seu turno, a depreciação da carreira docente que marcou essas mesmas décadas, em que professores passaram a ser olhados com cautela, quando não com desconfiança. Especialmente nos grandes centros urbanos, onde não raro eram vigiados, fichados e exonerados caso organizassem protestos ou desrespeitassem as orientações ideológicas do regime, estas sim, única forma de exercer patriotismo. Período de controle em que, não por acaso, testemunhamos o início da política de universalização do livro didático nas redes públicas de ensino a par e passo com as apostilas nas redes privadas. Estratégia de sucesso porque, historicamente, foi influenciada e influenciou o *boom* da indústria gráfica.

Observando o material produzido, não é de se estranhar que Osman Lins o tenha caracterizado na década de 1970 como “uma Disneylândia pedagógica” (LINS, 1977). Profusamente ilustrados e coloridos, exagerados na abordagem e na apresentação, os resquícios mantêm-se visíveis em uma parcela dos livros didáticos produzidos ainda hoje, em que a poluição visual das páginas mais perturba do que atrai o leitor. Osman Lins critica com veemência o desserviço à literatura brasileira prestado por estas primeiras décadas de livros didáticos, em prol do lucro fácil do novo comércio. Para o autor, eram um arrazoado de “páginas artificiais, sem nexos com a realidade, com os problemas cotidianos do povo, ou os dilemas eternos do homem” (LINS, 1977, p. 18). “Anedotário de desonestidades” que iam de exercícios tolos com uma linguagem forçada, algo como “Oi! Eu sou a vírgula, você já me conhece?”, até a inclusão de textos claramente amadores do próprio autor do compêndio.

Enquanto as páginas eram preenchidas dessa forma, a produção literária de importantes autores do período era suprimida. O criador de *Avalovara* enumera, inclusive, alguns de seus contemporâneos marginalizados, o que nos permite ter uma dimensão do problema. Afinal, os livros adotados pelo regime não apresentavam aos alunos a obra de escritores como Ciro dos Anjos, Guimarães Rosa, Aníbal Machado, João Cabral de Mello Neto, Graciliano Ramos, Jorge Amado, Autran Dourado e Lucio Cardoso, entre tantos outros.<sup>4</sup> O próprio Osman Lins, escritor premiado, mas militante engajado na defesa dos direitos humanos, da liberdade de expressão e da justiça social, como não é difícil supor, era igualmente excluído.

Não podemos deixar passar ao largo, nesse ínterim, a manchete que anualmente é estampada na primeira página de jornais, ratificando que o governo brasileiro persiste como o maior comprador de livros do mundo. Algumas obras de literatura, dicionários e outros materiais de referência começaram a chegar às escolas nos últimos anos, adquiridas por meio do Fundo Nacional pelo Desenvolvimento da Educação (FNDE), mas em número inexpressivo. O foco do programa são os livros didáticos, repensados e reelaborados nas perspectivas teórica e metodológica desde o fim do regime ditatorial, mas ainda hoje impostos como modelo de ensino, cuja compra anual ultrapassa a cifra de um bilhão de reais.<sup>5</sup> Como seria o ensino no Brasil se o FNDE optasse por uma

---

4 Wladimir Garcia (2005) faz uma leitura do trabalho do escritor educador.

5 O governo brasileiro está sempre comprando livros didáticos: um ano para os anos iniciais, no seguinte para os finais, logo depois para o Ensino Médio e, então, volta para os anos iniciais e se repete o ciclo. Isso, sem falar nos livros didáticos voltados ao EJA, aos cursos profissionalizantes e à educação no campo. No Brasil, esse material é substituído a cada três anos, independentemente de suas condições e das práticas escolares já estarem contempladas. De acordo com os dados fornecidos

política centrada na distribuição massiva de material integral – literatura, dicionários e obras de referência –, com a vantagem de não prescreverem a cada três anos? Não resta dúvida de que se optou por um modelo mercadológico em que a adoção de livros didáticos e didatizantes sobrepõe-se a um plano de carreira para o magistério com condições dignas e diferenciadas de trabalho. Trata-se, antes de tudo, de uma escolha, uma opção política e não financeira, com a qual arcam alunos, docentes e a sociedade como um todo.

Bem é verdade que o processo de desvalorização dos docentes data de fins da década de 1950, quando o professor erudito, que exercia domínio sobre a turma e era investido de um poder simbólico socialmente legitimado, começa a ser escolhido nas massas para ensinar as massas, que agora passam a ocupar os bancos escolares. Jornada extenuante, salas superlotadas, com pouco ou nenhum tempo destinado em seu plano de trabalho para planejar e estudar. Isso tudo empregando o material didático que, como discutido, era mal-elaborado e excludente, cabendo-lhe apenas seguir o roteiro do autor. Nada mais conveniente a um regime ditatorial e opressor. Lastimável, mas ao mesmo tempo sintomático, é o fato dessa política pública de ensino persistir, muito bem aparelhada por uma indústria editorial faraônica. Não surpreende, portanto, que as licenciaturas estejam entre os cursos universitários menos procurados e sejam cursados, em geral, por alunos que pertencem a famílias com menores índices socioeconômicos.

Resistindo, apesar do controle, opressão e mercantilismo, os professores rejeitaram as concepções de língua e ensino de língua impostas durante o golpe. Assim, em 1980, com a redemocratização do país, foi abandonada a concepção utilitária de ensino em favor de novas teorias desenvolvidas na área das ciências linguísticas, que passam a influenciar a disciplina, novamente denominada português.<sup>6</sup> A partir desse período e, mais intensamente, com a virada do século XX, o filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin passa a exercer maior influência na concepção de ensino. Sua teoria dos gêneros do discurso

---

pelo site do FNDE (DADOS, 2015), no ano de 2014 foram comprados mais de 137.858.058 (cento e trinta e sete milhões, oitocentos e cinquenta e oito mil e cinquenta e oito) exemplares de livros didáticos, computados aí somente os exemplares destinados para o Ensino Fundamental e Médio. Tal compra acarretou em uma despesa com aquisição e distribuição de R\$ 1.212.945.073,00 (um bilhão, duzentos e doze milhões, novecentos e quarenta e cinco mil e setenta e três reais).

6 Magda Soares esclarece que, influenciados pela linguística, sociolinguística, linguística textual, semântica, pragmática, teoria da enunciação e análise do discurso, o ensino de português passa a ser repensado. No que se refere mais especificamente à abordagem da literatura, a autora também chama a atenção para a influência que sobreveio das áreas da história, da sociologia e da antropologia da leitura e da escrita, que têm forçado uma reflexão sobre as práticas de leitura atuais e do passado e sobre a circulação social dos gêneros, suas funções e usos (SOARES, 2002, p. 171-174).

confere outros significados à abordagem dos textos de diversos extratos sociais inseridos agora nas práticas escolares. Voltando-se a uma compreensão maior, Bakhtin valoriza as esferas de circulação e os interesses dos sujeitos implicados no discurso, sem relegar a carga expressiva a uma forma padrão. Desse modo, ainda que dentro de círculos literários mais estreitos, obras como *Marxismo e filosofia da linguagem* (1929-1930), *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais* (1940) e *Estética da criação verbal* (1979) não passaram despercebidas.

### **1.3 Os documentos oficiais e o ensino de literatura na atualidade**

A leitura de Bakhtin influenciou, ou, melhor dito, norteou, a concepção dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, os PCN, para o estudo do português. Publicados em 1998 – ou seja, pouco mais de um ano após promulgada a atual LDB, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que veio para substituir a instituída pela ditadura –, os PCN foram considerados progressistas e inovadores, posto que refletiam discussões em ebulição nos cursos de licenciatura, posteriormente complementadas e revistas quando da publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*, o PCNEM (2000), e, especialmente, dos *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio+*, o PCNEM+ (2007). Entre seus postulados mais importantes no que se refere ao ensino de português, merece destaque o que firma que “pela linguagem se expressam ideias, pensamentos e intenções, se estabelecem relações interpessoais inexistentes e se influencia o outro, alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re)ações” (BRASIL, 1998, p. 20).

Além disso, o documento, que busca servir de referência para discussões curriculares nas diversas áreas do conhecimento, indica no volume voltado ao ensino de português que os textos a serem empregados em sala deveriam ser trabalhados de modo integrado e selecionados por suas características e usos. Deveriam ser tomados, portanto, aqueles textos que pudessem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem. Como sintetizado no texto oficial, trata-se de escolher “os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada” (BRASIL, 1998, p. 24).

O trabalho com fragmentos desconectados e simplificados é condenado pelos PCN, que fazem uma severa crítica aos que confundem a capacidade do aluno de interpretar e produzir discurso com a capacidade de ler e escrever sozinho. Apesar dessas orientações amplamente respaldadas pela academia, o ranço da visão utilitária exposta páginas atrás se faz sentir na prática, na

qual a abordagem isolada de gramática e literatura, ou mesmo de escrita e leitura como *coisas distintas* ainda não foi eliminada de todo. Há escolas cuja organização curricular desconhece o postulado pelos PCN, uma vez que segmentam o ensino de português entre língua (= gramática), literatura (= periodização literária, com uso de trechos de obras) e produção (= elaboração de redações, com ênfase em dissertações). Em algumas dessas instituições – e nem precisamos sair de Florianópolis para nos depararmos com tal concepção ultrapassada, em especial na rede particular de ensino –, mantêm-se, inclusive, a prática de contratar mais de um professor para esse fim: são dois ou três profissionais, cada um responsável por dissecar uma faceta da língua de modo isolado.

Tendo em vista que boa parte das crianças e jovens brasileiros encontram na escola o único espaço que lhes pode proporcionar o contato com textos escritos que se converterão futuramente em seus modelos para a produção, as condições adequadas para o ensino-aprendizado deveriam ser asseguradas a todos. Mas quais textos podem ser empregados de modo a não repisar práticas superadas? O que é representativo da sociedade letrada brasileira contemporânea? Qual lugar cabe hoje à literatura no Ensino Fundamental? A resposta dos PCN é apresentar, como modelo de textos relevantes para a inserção social de crianças e jovens, o trabalho com variados gêneros do discurso, a saber: notícia, editorial, carta argumentativa, artigo de divulgação científica, verbete enciclopédico, conto, romance, entre outros.

Contrariando o fato de os dois gêneros da esfera literária citados serem enumerados por último, os idealizadores do documento concedem alguma ênfase à *especificidade do texto literário*. De acordo com os PCN, a literatura constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Portanto, deixam claro que não se trata de mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem de puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua. Reproduzindo as palavras contidas nos PCN, literatura corresponde a:

um inusitado tipo de diálogo regido por jogos de aproximação e afastamento, em que as invenções da linguagem, a instauração de pontos de vista particulares e a expressão da subjetividade podem estar misturadas a citações do cotidiano, a referências iniciais e, mesmo, a procedimentos racionalizantes. Nesse sentido, enraizando-se na imaginação e construindo novas hipóteses e metáforas explicativas, o texto literário é outra forma/fonte de produção/apreensão de conhecimentos (BRASIL, 1998, p. 26-27).

A abordagem dos PCN volta-se, no restante do documento, a uma descrição de conceitos e procedimentos de leitura, remetendo ao termo *literatura* apenas em trechos específicos, por vezes um tanto isolados. Mais do que literatura, conferem destaque à formação de leitores, cujo papel de destaque seria do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Afinal, segundo os PCN, é no interior destes que muitos alunos ou desistem de ler por não conseguirem responder às demandas de leitura colocadas pela escola, ou passam a utilizar os procedimentos construídos nos ciclos anteriores para lidar com os desafios impostos pela leitura, com autonomia maior (BRASIL, 1998, p. 70).

Os objetivos a serem atingidos pelos alunos nas diversas áreas do conhecimento são traçados pelos PCN de modo bastante claro. Na área de linguagens, particularmente do ensino de português, para os quatro últimos anos do Ensino Fundamental, é explicitado que este deveria organizar-se de forma a garantir ao aluno a apropriação e o desenvolvimento da linguagem oral e da linguagem escrita, detalhando a segunda. Uma vez que a política de ensino nacional reforça a do livro didático, gostaria de comparar o postulado pelos PCN no que se refere ao emprego de diversos gêneros do discurso, entre os quais os da esfera literária, ao trabalho proposto pelos livros didáticos. Tomando inicialmente como referência o *Guia de livros didáticos: PNLD 2014* (BRASIL, 2013), notamos que os objetivos reproduzidos em suas orientações são rigorosamente transcritos dos PCN.

Das 23 coleções encaminhadas para avaliação no último PNLD, apenas 12 foram aprovadas, ou seja, cerca de 50%. Todavia, mesmo nos livros aprovados as análises elaboradas pelos avaliadores das coleções presentes no *Guia* revelam que a importância da fruição estética e o destaque concedido à literatura brasileira não são plenamente contemplados. A própria inclusão de textos de natureza literária de modo mais equilibrado com textos dos demais gêneros discursivos é apontada como algo recente no Ensino Fundamental. Em sua análise, os consultores ponderam que, de um modo geral, todas as coleções apresentavam coletâneas minimamente representativas do que a cultura da escrita oferece a um adolescente, mas deixam claro que as esferas mais contempladas são a jornalística e/ou midiática, seguida da produção de conhecimentos especializados, na forma da divulgação científica e de obras de referência como enciclopédias e dicionários. Por último, vêm os textos de natureza literária, aí incluída tanto a literatura infantojuvenil e adulta quanto a brasileira e a estrangeira, embora sua abordagem varie consideravelmente de uma coleção para a outra.

Tomando como referência a terminologia empregada no *Guia* e observando os gêneros mais abordados nas coleções avaliadas, elaboramos o seguinte quadro:

**Quadro 1.1** — Gêneros do discurso abordados pelos livros didáticos selecionados pelo PNLD 2014 (Língua portuguesa – anos finais do Ensino Fundamental)

<b>Gêneros jornalísticos</b>	carta do leitor, depoimento, editorial, perfil, notícia, reportagem, resenha crítica, sinopse, artigo de opinião, primeira página de jornal, entrevista, texto de divulgação científica, texto informativo
<b>Gêneros midiáticos</b>	guia de viagem, anúncio, roteiro (de filme, turístico, de estudo), capa (de livro, de DVD), orelha de livro, prefácio de livro, radionovela, comunicado, carta, seminário, comunicação oral, exposição de trabalho, negociação de compra e venda, debate, verbete
<b>Gêneros multimodais</b>	cartaz, gráfico, mapa, HQ, tirinha, <i>cartoon</i> , charge
<b>Gêneros imagéticos</b>	pintura, escultura, fotografia
<b>Gêneros literários</b>	mito, lenda, fábula, miniconto, conto, narrativa de aventura, narrativa de terror, poesia, haicai, acróstico, letra de música, <i>rap</i> , crônica, cordel, memórias, literatura, cena de peça, diário

Fonte: Brasil (2013).

Embora a divisão, *grosso modo*, em cinco grupos de gêneros seja passível de discussão, ela permite algumas análises. Apesar de cerca de 23% dos gêneros pertencerem à esfera da literatura contra 77% das demais áreas, não podemos chegar a estatísticas relevantes apenas por meio desses dados, tendo em vista que alguns gêneros, como gráfico e negociação de compra e venda, estão presentes em poucas coleções, enquanto anúncio, HQ, notícia, reportagem, roteiro de filme, conto, crônica e poesia são contemplados praticamente pela totalidade das coleções.

Em comum nos livros didáticos analisados, temos a adoção de textos de menor extensão. Miniconto, poesia e letra de música nem sempre são explorados como gênero, muitas vezes são pretexto ou provocação para contextualizar a temática na abertura do capítulo ou um extra nos exercícios de interpretação de textos de outra natureza. Cabem em qualquer *cantinho* da folha e, às

vezes, nem se compreende muito porque estão ali. Com a literatura de cordel o cenário é ligeiramente diferente: temos reproduções na íntegra, como temos também adaptações ou fragmentos do original, algo desnecessário tendo em vista o tamanho mais ou menos regular e curto dessas obras. Mito, lenda, fábula, cordel, conto, crônica e memórias, pela diversidade de autores e de temas abordados, mostram-se os gêneros literários mais bem explorados nos livros didáticos voltados aos anos finais. Como são textos mais curtos ou mais passíveis de fragmentação em capítulos, permitem a inserção na íntegra e costumam ser abordados em projetos mais extensos que vão da leitura à interpretação, análise linguística e produção.

O problema maior mostra-se com relação aos gêneros literários longos, praticamente banidos dos livros e, por conseguinte, dos anos finais. Obviamente os livros didáticos não poderiam incluir a reprodução de romances em sua versão integral no modelo editorial adotado. Assim, ainda que não constitua uma proposta sistematizada de trabalho, em muitas coleções há a indicação de obras para leitura em todas as unidades, com a reprodução da capa e pequena biografia do autor. Na maioria das vezes, é mais uma sugestão de leitura do livro do qual foi extraído o texto em análise ou de outra obra de autor citado na unidade ou de obra que aborda a temática tratada naquela unidade. Também há uma lista de títulos, filmes e músicas na abertura de cada unidade, em algumas coleções. Uma vez que se trata de uma listagem mais ou menos articulada a depender da coleção, cabe ao professor colaborar para significá-la junto aos alunos.

Nota-se, portanto, que ainda mais do que ocorre com outros gêneros, para o trabalho com textos longos é fundamental ultrapassar as páginas do livro didático, corroborando para o estímulo à leitura, à compreensão e à apropriação da obra, empregando os materiais que a biblioteca da escola, a comunidade e as famílias dos alunos dispuserem. Caso contrário, o leitor de literatura infantil não encontrará estímulo para prosseguir nem na literatura infantojuvenil nem na literatura brasileira ou estrangeira voltada ao público em geral ao chegar a esse segmento. De muitas escolas vem o relato de que, após a conclusão dos Anos Iniciais, quando não há mais professores regentes e existe outra dinâmica em sala, cessam as visitas à biblioteca e, com elas, o mundo de possibilidades que é próprio desse espaço/tempo.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Entre os livros didáticos aprovados pelo MEC (BRASIL, 2013), somente a série *Universos: Língua Portuguesa*, de Rogério de Araújo Ramos e Márcia Takeuchi (SM, 2012), propõe o trabalho com romance, e, ainda assim, trata-se de um projeto anual para a leitura de um título. Em se tratando de teatro a situação tampouco melhora. A série *Português: uma língua brasileira*, de Regina Figueiredo Horta, Lígia Menna e Graça Proença (Leya, 2012), sugere o trabalho com uma cena de peça de teatro. Caso seme-



Assim, falta promover a leitura de textos maiores e mais complexos, chamando a atenção para o trabalho estético e a existência de sistemas de obras, autores, público leitor e crítica. Nesse sentido, romances, epopeias e dramas, exatamente os gêneros literários mais excluídos, são os mais propícios a tais explorações, tendo em vista o trabalho estético e a fruição literária que podem ser apreciados ao longo de um volume maior de texto, com o envolvimento subjetivo do leitor com a obra, sua identificação pessoal com personagens e tramas, a repercussão da publicação, o contexto social no qual estão imersos, os paralelos com outras obras do gênero produzidas no mesmo período ou em diversas fases.

#### **1.4 As aulas e o diário de leitura: possibilidades de intervenção**

Em escolas que possuem um perfil de alunos bastante heterogêneo, observamos que os alunos que se tornam leitores fluentes ao final do Ensino Fundamental vêm de famílias com pais letrados ou conseguem superar com algum ímpeto particular as adversidades em algumas instituições de ensino, não devido a elas, mas apesar delas. Promover uma ponte entre o fascínio pela literatura infantojuvenil e o desgosto diante de uma literatura adulta para não iniciados foi a motivação inicial desse projeto, visando colaborar para a formação de leitores críticos, com algum repertório que sinalize a formação de um cânone particular de gostos.

Muito mais do que a *leitura mecânica*, o docente ou, melhor dizendo, a escola como um todo, em suas diversas disciplinas, profissionais e espaços, precisa estimular a *leitura de mundo*, conforme Paulo Freire a denominou, para, na soma das duas, atingir o que tomamos aqui por *leitura crítica* (SILVA, 2009, p. 23-40). De acordo com Nara Caetano Rodrigues, aprender a ler é um processo permanente que pode até não se iniciar na escola, mas que não pode deixar de ser desenvolvido no espaço escolar, uma vez que pressupõe também habilidades (conteúdos) que são da competência escolar (RODRIGUES, 2007, p. 218-219). A pesquisadora enfatiza a maneira como a escola constantemente cobra os resultados da leitura, o seu conteúdo, mesmo que, na maioria dos casos, pouco se dedique a ensinar a ler, fornecendo métodos, orientação e tempo.

Ora, torno a insistir, como estabelecer objetivos mais claros, se programas e ementas são moldados por escolas ou determinados por livros didáticos abstratamente para todos e, conseqüentemente, para nenhum indivíduo real? Aceitar o desafio de promover a leitura e a escrita de modo pleno é resistir contra

---

lhante ao da série *Singular e plural: leitura, produção e estudos da linguagem*, de Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar e Shirley Goulart (Moderna, 2012).

um sistema opressor e alienante que prega uma leitura superficial e a cada dia mais fragmentada, como vemos circular nas redes sociais. É ensinar a ler nas entrelinhas da mídia. Do mundo. Significa, em última instância, reconhecer que letramento é militância, é resistência.

### **1.4.1 Apresentação do projeto**

Há três anos foram concebidas práticas para repensar o ensino de leitura e de literatura junto aos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, muito embora esta análise dedique-se especialmente aos resultados obtidos nos anos de 2013 e 2014. Cabe salientar que, como não poderia deixar de ser, mais do que uma proposta pedagógica, trata-se de uma proposta política de ensino-aprendizagem com base em ações que foram norteadas, invariavelmente, por leituras e reflexões que partiram da convivência com os alunos, do conteúdo que se pretendia desenvolver e do convívio com outros professores, colegas da série com os quais foram realizadas experiências de cunho transdisciplinar, especialmente com as disciplinas de história, estudos latino-americanos, geografia e ciências.

O primeiro passo foi propor aos alunos que uma das aulas semanais de português passasse a acontecer na biblioteca escolar e fosse destinada exclusivamente a práticas de leitura. Batizada pelos alunos de “aula de leitura”, as primeiras semanas costumam ser marcadas por maior movimentação e conversas paralelas, mas com o tempo os próprios alunos passam a exigir silêncio dos demais e a concentração aumenta. Talvez ainda maior do que a dispersão promovida por colegas seja a resistência em desapegar-se de celulares durante o tempo de leitura: manusear os livros ou dispositivos digitais de leitura sem fones de ouvido com música alta e, ao mesmo tempo, controlar o ímpeto de checar mensagens tão logo as recebam. Um número considerável de alunos afirma estar habituado a ser atravessado por outras vozes e discursos incessantemente, posto que quase a totalidade dos adolescentes que participaram desse projeto – mas não só eles – mantêm-se conectados a maior parte do tempo. Um considerável desafio das aulas de leitura é estimular a concentração, focando em uma única atividade durante sua realização.

Além da leitura individual, foram instituídas leituras coletivas de contos longos e até mesmo de alguns romances menos extensos. Nessas aulas, a professora ou outro aluno mais fluente assume o papel de narrador e cópias com as falas grifadas são distribuídas entre alunos que se dispõem a incorporar as personagens, independentemente do gênero daqueles e destas. Usam alguns acessórios simples para caracterizar-se em determinado papel, como um lenço, cocar, chapéu, avental ou colares. Esse foi o caso da leitura de contos como *De quanta terra precisa um homem?*, de Liév Tolstói, *O gato preto* e *Manuscrito encontra-*

do em uma garrafa, de Edgar Allan Poe e os romances *Vida de droga*, de Walcyr Carrasco, e *O preço do consumo*, de Ivan Jaf e Daniela Palma, lidos integralmente nos grupos, visando a discussão para trabalhos em parceria com outras disciplinas. A mesma abordagem é empregada com os primeiros capítulos de livros que posteriormente deverão ser lidos pela turma toda individualmente, como já ocorreu com *Aprendiz de inventor*, de Carrascoza, *Jogos vorazes*, de Suzanne Collins, e *1984*, de George Orwell.

Em um período que varia de acordo com o andamento das atividades, são realizados encontros para a socialização do que foi/está sendo lido. Nessas ocasiões, os próprios alunos, em círculo, comentam e recomendam ou não a leitura deste ou daquele livro aos demais. Reforça-se, com tal atividade, a constituição de uma comunidade de leitores em cada turma, conforme discutido por Rildo Cosson (2014) na obra *Círculos de leitura e letramento literário*. As avaliações e indicações costumam estimular outros a ler, pois destacam o que mais gostaram, não raro levando trechos e fazendo defesas inflamadas. Na ocasião, além da formação de uma roda, a atividade transforma-se em um jogo com a simples inserção de um boneco – um dragão de pelúcia com um livro na mão, mas poderia ser qualquer outro objeto, como um estojo ou até uma bola de papel – que é lançado de mão em mão e que determina quem será o próximo a comentar o que leu. O volume de livros lidos aumentou exponencialmente e a indicação dos colegas motiva mesmo os mais desacreditados, pois as leituras começam a criar vínculos de identificação no grupo.

Faltava, no entanto, articular juntamente às práticas de leitura alguma forma de escrita cotidiana, de modo a incorporar a escrita à rotina de cada um. Assim, de maneira paralela e complementar, no início do ano letivo de 2013 os alunos foram desafiados a elaborar diários de leitura: um caderno no qual registrariam uma vez por semana o que mais chamou sua atenção entre tudo o que foi lido. A orientação inicial era que desenvolvessem um breve relato do que leram, a citação de fontes consultadas e um posicionamento pessoal/crítico diante do tema/obra. Aos poucos, esse registro das impressões de leitor ganhou naturalmente novas formas de expressão, tendo em vista as experimentações dos envolvidos no processo.

Cosson (2014) destaca o diário de leitura como uma das possibilidades de acompanhar e significar as experiências de leitura, ao lado da dramatização, do *fandom* (*fanfiction*), do RPG e da resenha. Nas palavras do autor, que promove uma reflexão especificamente sobre esses gêneros de escrita:

O diário de leitura é um registro das impressões do leitor durante a leitura do livro, podendo versar sobre dificuldades de compreensão de determinadas palavras e trechos, transcrição de trechos favoritos com observações, evocação de alguma vivência, relação

com outros textos lidos, apreciação de recursos textuais, avaliação da ação das personagens, identificação de referências históricas e outros tantos recursos que constituem a leitura como um diálogo registrado entre leitor e texto (COSSON, 2014, p. 122).

Num primeiro momento, o diário era recolhido ao final de cada trimestre para acompanhamento, recebendo comentários e observações. No entanto, havia dois problemas: o primeiro era que alguns alunos não compreendiam a proposta, limitando-se a copiar trechos aleatórios sem maior significação, não raro às vésperas da entrega. O segundo era que a prática acarretava um volume gigantesco de material para ser lido a cada rodada. A solução encontrada foi solicitar que levassem o diário nas aulas de leitura semanalmente. Assim, enquanto os alunos leem seus livros, é possível acompanhar o que registraram naquele período: orientar melhor os que não se soltaram na escrita, por não entender a atividade ou não se dedicar suficientemente; indicar livros que tenham relação com as preferências individuais dos alunos, especialmente para aqueles cujo problema não é a escrita, mas a leitura; comentar as experiências relatadas e compartilhar as próprias percepções sobre o tema/obra. Transcrevo a seguir alguns exemplos de comentários e orientações retirados de diversos diários dos alunos:

- E qual é esse livro 'baita' que você falou?
- Que bom que está curtindo tanto!
- Não conheço ainda...
- Já me falaram, está na minha cabeceira à espera de tempo... tenho uns 11 na fila!
- Nossa, que enredo original, não é?! Pelo menos as personagens surpreendem? Boa sorte, vão precisar!
- Fico superfeliz que esteja gostando: torço para que se divirta e conclua a leitura! *Aprendiz de inventor* foi um dos meus livros preferidos de 2015: uma saga sem cadáveres e que nos faz pensar...
- Acho que essa busca pela verdadeira identidade tem tudo a ver com os dramas dessa tua fase da vida: na adolescência paramos para pensar pela 1ª vez em quem somos, atribuir significado aos pais, pensar em quem queremos ser...
- Poderia descrever melhor o que o torna perfeito para você?
- Clichê por qual razão? Comente um pouco mais o que pensa, ok?!
- Aguardo ansiosa que termine o relato!
- Sei como é! Como é bom quando somos tragados por uma história que fica impregnada em nós... parece que a nossa vida vira um obstáculo para a leitura!
- Leitura é assim: há livros e momentos de carregar pra todo lado, já outros de parada, lentidão, quando não evolui... insista!
- Vou pensar em alguma coisa para te indicar... precisa ter final feliz?

Nesses comentários o que se sobressai é a intenção de motivar os alunos a contar mais detalhes da história, desenvolvendo a estrutura narrativa. As ano-

tações também visam a estimular o posicionamento crítico, articulando análise estrutural e percepção estética da obra. Não ficam de fora a experiência pessoal, as emoções e demais vivências relacionadas à experiência de leitura, traços particularmente valorizados pela docente. É ao propiciar esse espaço de autoconhecimento e de troca, em que se compartilham gostos e opiniões, que os alunos começam a exercitar o hábito da leitura e da escrita de um modo mais orgânico e articulado.

Posteriormente, o diário de leitura passou a ser instituído desde a primeira aula do ano. E, com ele, as práticas de leitura passaram a incluir maior variedade de textos, cabendo contemplar dois grupos de leitura: 1) gêneros curtos, reportagens, notícias e editoriais de revistas e jornais; 2) gêneros longos, romances e dramaturgia, epopeias e novelas. Manteve-se, todavia, a opção de livre escolha dos textos a serem lidos, intercalados durante o ano com duas ou três indicações para leitura de todos e discussão no grande grupo. Há, portanto, a alternância de escolhas – por parte do aluno e do professor – e formas de leitura variadas – tanto individual e coletiva quanto silenciosa e dramatizada –, ainda que prevaleçam as primeiras por estimular maior autonomia.

A avaliação se dá especialmente no aspecto qualitativo. Considera-se a dedicação semanal ao exercício de leitura e escrita e o quanto cada um está avançando no processo. Mais do que memorizar roteiros ou categorias, são estimulados a narrar sucintamente o que leram e, principalmente, o que foi que a leitura despertou neles: sentem-se instigados ou entediados? Recomendariam aos colegas ou não? Por qual razão? O foco é incitá-los a observar onde o texto ou o livro foi publicado, qual a opinião/enfoque do autor sobre o tema e qual a própria percepção sobre o que leram, relacionando o texto a discussões feitas na escola ou a vivências pessoais. Não é fixado o número de linhas a serem lidas ou escritas, mas, pela experiência, com o passar das semanas, as leituras e os registros naturalmente vão ganhando corpo.

### **1.4.2 Avaliação do trabalho**

Passo agora diretamente à exposição da produção dos alunos, apresentando alguns registros rigorosamente como foram grafados. Serão apresentados nomes fictícios e a idade para situar unicamente o gênero e a faixa etária dos leitores/autores citados aqui. A concepção que norteou a escolha/indicação foi a de que qualquer texto, mesmo não consagrado, com intenção literária visível num trabalho da linguagem e da imaginação seria, num primeiro momento, adequado para a leitura e posterior análise por parte do aluno leitor (LEITE, 2012, p. 21). A leitura dos livros deveria partir da leitura das orelhas e da contracapa. Tal abordagem favorece que se formulem hipóteses sobre o conteúdo

do livro a partir do título, da imagem, do autor. Também foi sugerido que avaliassem se o argumento de incitação à leitura da contracapa parecia exagerado ou adequado ao texto, se era possível estabelecer referências com outras obras do mesmo gênero, estilo ou autor etc. (MACHADO, 2007, p. 33-38).

Para a seleção, com frequência dois ou três mais *iniciados* da turma percorrem as prateleiras da biblioteca auxiliando os colegas. É interessante observar que, em geral, eles dispensam a ajuda do sistema de buscas eletrônico: se dirigem diretamente às estantes e começam a identificar seus setores de preferência. Retiram os exemplares e comentam, com sua linguagem naturalmente mais acessível: “Esse livro é a sua cara”, “Essa autora entende a gente, saca!”, “Morri de medo” e até um “Esse aqui você precisa ler porque mudou a minha vida”. Os relatos também deixam entrever essas conversas de corredor:

*Minha vida fora de série*, de Paula Pimenta

“Vou começar a ler ‘Minha vida fora de série’ esta semana.  
Pelas recomendações, sinto que vou AMAR esse livro! ☺☺☺”

Helena, 13 anos

*Game of Thrones*, de George R. R. Martin

“De tanto meus amigos falarem sobre o livro “Game of Thrones” fui pesquisar, como não tenho condições por enquanto para compra-lo vou ver a série. Comecei a ver, é muito boa, por enquanto pelo menos... ☺”

Beatriz, 13 anos

Uma vez que as escolhas são influenciadas pela mídia nacional e, com maior força, pela indústria cultural americana – não apenas a dos livros, mas a das demais formas de entretenimento, em especial a dos games, sites, séries e filmes –, os alunos em determinado momento também foram motivados a investigar livros que já existissem em suas casas e a buscar indicações junto a parentes e amigos próximos da família. Fugindo da padronização imposta por modismos e lançamentos do mercado editorial, puderam compartilhar descobertas:

*Sonhos de robô*, de Isaac Asimov

“Essa semana eu estava procurando um livro para ler em casa e achei um com uma capa dura e azul, velho e empoeirado, com as folhas amarelas e um pouco de mofo na primeira página. Mas não foi isso que me interessou nele, foi um nome escrito em dourado na capa: Isaac Asimov, e em baixo o título ‘Sonhos do Robô’ e achei o máximo meu pai ter um livro tão antigo assim em casa. E agora eu comecei a ler e descobri que foi o Isaac que inventou a palavra ‘Robótica’. O livro fala de vários robôs, que não são aceitos pela humanidade, mas as primeiras lei colocadas no cérebro deles é que eles não devem machucar um humano, mas um

desses robos não tem essa lei em 1º lugar e as pessoas tem que achar ele, mas o problema é que ele é igual a todos os outros robôs de lá.”

Isabela, 13 anos

*Doador de memórias*, de Lois Lory

“Recebi uma indicação de um livro chamado o ‘Doador de memórias’, pelos amigos da minha mãe fiquei interessada pela história, que fala sobre uma pacada cidade onde os indivíduos são sujeitos a gargos e varias regra, um unico individuo é responsavel por guardar as memórias da sua cidade.

Aos 12 anos de idade cada criança é escolida para a profisão que irá seguir, e Jonas (principal personagem) e designado a ser um guardião de memoria... Estou entusiasmada para ler.”

Sofia, 14 anos

*Night Watch*

“Meu pai me deu outro livro de astronomia que ensina a como ver o céu com um telescópio, e li 4 página (mas o livro é enorme de tamanho e grossura!) Nestas páginas que lí, teve uma parte de perguntas de um jornal, e uma delas era se dava para ver onde os atronautas pousaram na lua, e o homem responde que pode, e logo abaixo diz que não. Muito confuso. Mas tirando isto, o livro é muito legal, ele te explica posições, dá dicas de como ver melhor os planetas, bem massa!

O problema é terminar de ler essa enciclopédia!”

Maria, 13 anos

Encontrar um livro que possui uma história na casa, receber um relato prévio de uma pessoa querida que apresente o enredo da obra indicada e até mesmo herdar uma enciclopédia que carrega consigo o gosto do pai pela astronomia são exemplos de como os livros puderam ganhar outros significados na vida desses adolescentes. Mais do que *a série que todo mundo viu*, esses livros são a obra que por alguma razão especial tornou-se parte do repertório de leitura um indivíduo em especial.

Libertar os alunos de uma escolha universal e impositiva trouxe outras surpresas, pois permitiu uma efetiva troca: os alunos passaram a recomendar leituras para a docente que, na medida de suas possibilidades, as realizou, tecendo comentários nos diários dos demais leitores desse autor. Mais abertos, os alunos também mostraram-se receptivos diante de sugestões de títulos. A ideia não era substituir suas preferências, mas agregar, inserindo junto ao repertório em formação outros estilos e formas de construção narrativa, motivando-os a subir alguns degraus na complexidade das tramas. Assim, se na mesa de cabeceira da

professora circularam nomes como J. K. Rolling, Rick Riordan, Daniel Handler, John Green, Suzanne Collins e Veronica Roth, na de vários alunos chegaram autores como Umberto Eco, Edgar Allan Poe, George Orwell, Tolkien, Samuel Beckett, Ionesco, Machado de Assis, Jorge Amado, Clarice Lispector e Mia Couto.

*Minha vida fora de série*

“Como eu já tinha falado na outra semana... Terminei de ler Minha vida fora de série 1, e já li a 2 temporada também! E profª do céu é M-A-R-A-V-I-L-H-O-S-O!! Recomendo demais.

OBS: to aceitando indicações de livro. De amorzinho mesmo, hihhi. ☺☺☺  
Não estou lendo nenhum livro no momento. Mas já vou ver algum para ler!Gostei muito das dicas dos livros, profa! Obrigada ☺”

Samanta, 13 anos

*Aprendiz de inventor, de Carrascoza*

“PROFIIIIII, comecei a ler o livro que a gente viu com você, e olha, eu achava que eu não ia gostar mas tô gostando! Sério! O livro é bem intrigante e a gente nem vê o tempo (e as folhas, devo comentar) passarem.”

Ana, 13 anos

*Drácula, de Bram Stoker*

“Li mais um pouco do livro que a professora me emprestou, nunca li de verdade um livro, estranho, estou começando a gostar, é muito divertido este livro do Dracula.”

Raul, 13 anos

Após cada escolha, foi sugerido que os alunos lessem no mínimo 20 ou 30 páginas para se situarem na narrativa. Depois disso, se a leitura não fluísse, eram aconselhados a experimentar outros gêneros ou autores até encontrar algo que lhes agradasse. O registro das obras cuja leitura foi abandonada permitiu avaliar as dificuldades pessoais de leitores inexperientes que buscam uma narrativa linear tomada por cenas de ação. No outro extremo, permitiu igualmente reconhecer gostos mais refinados de leitores exigentes diante de obras que julgavam problemáticas:

*A última música, de Nicholas Sparks*

“Parei de ler ‘A última música’, não estava entendendo mais nada. Cada capítulo desse livro é um personagem falando e isso me deixa enrolada.”

Letícia, 13 anos



***Avalon high*, de Meg Cabot**

“Estou lendo um livro chamado ‘Avalon high’ de Meg Cabot, já li algumas páginas mas não to gostando muito do livro, é meio ou totalmente sem emoção. Vou continuar lendo se eu não gostar pego outro.”

Mariana, 13 anos

***O nome do vento*, de Patrick Rothfuss**

“Infelizmente eu não consegui passar das 100 páginas. O livro não me motivou muito, é uma história (até onde eu li) que não sai muito do lugar, e tem uma narração em 1ª pessoa (o que eu odeio). O começo foi assim (não lembro os nomes dos personagens). O personagem principal, é dono de uma pousada/bar, e pelo o que eu percebi, tem um passado bem ativo. Certo dia recebe uma visita de um escriba, que pede informações sobre sua antiga vida (pelo que pareceu, o protagonista era uma lenda). Ele acaba aceitando e assim começa a contar. E é praticamente assim que o livro começa... li um pouco mais, mas não me animei. Mas, na minha opinião, é uma boa forma de começar uma história (e bem criativa). Emprestei o livro para um colega, talvez quando ele acabar eu me anime e leia de novo.”

Aline, 13 anos

Análises como essas motivam discussões no grande grupo: por que a predominância dos *thrillers* de ação entre adolescentes? Qual o papel das séries e dos filmes no estímulo ao consumo de emoção? Qual o problema da narrativa em primeira pessoa? Que tipos de dificuldades acarreta? Problematicar alguns temas polêmicos colabora para o amadurecimento individual. Poucos foram os alunos que, decorrido algum tempo, permaneciam com uma mesma obra com efetiva dificuldade para avançar na leitura. Nesse caso, coube um acompanhamento maior da docente tendo em vista as dificuldades e gostos de quem se mostrava efetivamente começando na leitura de romances.

Os diários mostram-se úteis para levantar o que é significativo para esses jovens leitores, pois, conforme discutido, registram dificuldades, reações e relações estabelecidas (MACHADO, 2007). Enredos que contenham “muito sangue, palavrões, coisas nojentas”, ou então em que “você fica tensa a cada minuto nas situações” eram constantemente citados por agradar nosso público, tanto o feminino quanto o masculino. Entre um número considerável de meninas houve também uma certa predisposição a dramas e histórias de *amorzinho*, mas não há como generalizar porque havia igualmente um grupo considerável das que detestavam esse gênero. Transcrevo a seguir o relato de três alunos que revelam um pouco dos interesses pessoais implicados nas escolhas:

***Will & Will, de John Green***

“O livro que eu estou lendo se chama Will & Will do John Green (mesmo autor de A culpa é das estrelas). Até onde eu parei, ele falou um pouco da vida dele e sobre o seu pai. Eu espero gostar muito desse livro, pois me falaram que contava sobre um romance homossexual, então estou ansiosa para chegar a noite e eu poder ler.

PS: eu leio apenas de noite, por falta de tempo (tenho apenas 13 anos!).”

Júlia, 13 anos

***Cidades de papel, de John Green***

“O livro que eu tô lendo é muito baita e uma aventura e um romance já estou na metade dele. Mas olha ele ta meio repetitivo, por isso que eu to lerda.”

Mariana, 13 anos

***Jogos vorazes, de Suzanne Collins***

“Katniss vai atrás de Peeta, acha ele camuflado nas pedras e ela quase pisa nele pois a pedra que se camuflava estava no chão, ao encontrá-lo repara que não está bem, tem um corte gigante em sua perna, ela o limpa tenta tratá-lo com o que sabe, não dá muito certo, mas ela consegue mantê-lo vivo e alimentá-lo.

Eles recomeçam o seu romance com uma beijo (aiii meu deus : ) mas obviamente que ele não fica melhor com isso mas pelo menos mais alegre. Eu tô muito puta pois Hamitch demorou muito para enviar algo para ajudá-lo, e se continuar assim Peeta vai acabar morrendo : (”

Gabriel, 13 anos

Enfatizo nos três casos a emoção que tentam expressar por meio de interjeição: “(aiii meu deus : )”; adjetivação: “é muito baita”, “Eu tô muito puta”; e de *emoticons* que frequentemente aparecem desenhados a caneta nos diários ou por meio de figurinhas adesivas, sinal claro da onipresença de outras mídias no cotidiano. Quanto à análise linguística, os diários são uma importante ferramenta para diagnosticar conteúdos a serem explorados em sala. Nos casos apresentados, os desvios da norma-padrão referem-se principalmente à pontuação e à colocação pronominal. Analisando cuidadosamente o que escrevem, notamos que os alunos acertam mais do que erram. Seus desvios, com relação à variante padrão, mais recorrentes concentram-se em dois aspectos: assinalar adequadamente a colocação pronominal e adequar a pontuação. Sobre o terceiro, note-se que, apesar de não usar hífen ou separar os termos, usando “encontrá-lo” em vez de “encontrá-lo”, os verbos foram conjugados adequadamente, em consonância com a pronúncia.

A forma de intervenção adotada pela docente, nesses casos, foi sublinhar as palavras em desacordo para que o próprio aluno reflita, pesquise e adequue o que está em desacordo. A ajuda em casos mais recorrentes vem em sala, com exercícios de reforço a partir de necessidades reais observadas nos diários. Em comum entre os dois últimos alunos cujos diários foram citados é que não costumavam ler com frequência, mas após algum tempo e com alguma persistência se mostraram enredados pelas histórias, como revelam as cenas narradas, em que se alternam suspense, dor e paixão diante da sucessão de acontecimentos.

Permitir que os alunos façam sua própria seleção de livros não significa que não percebam diferenças ou deixem de agregar algum grau de complexidade ao que leram. Este, aliás, é o objetivo maior no longo prazo. Para tanto, são estimulados a refletir e a estabelecer comparações entre obras e autores, notando diferenças de estilo que implicam até no ritmo da leitura, como fica evidente no caso dos registros de quatro alunos reproduzidos a seguir:

*O teorema Katherine, de John Green, e Árvore e folha, de Tolkien*

“Essa semana comecei a ler os livros ‘O teorema de Katherine’ e ‘Árvore e folha’. Bem eu realmente demoro para ler os livros de Tolkien porque é uma leitura complexa e ‘pesada’ porque ele é muito, muito detalhista. Já John Green, por mais que as pessoas achem ‘romance’ muito grudento e nojentinho (como eu achava) ele mostra que é totalmente ao contrário. Ele me fez gostar de romance! ROMANCE!!!”

Simone, 14 anos

*A lenda dos guardiões, de Kathryn Lasky*

“Essa semana comecei a ler ‘A lenda dos guardiões’ e eu não sei se você já viu porque eu vi (milhares de vezes) e o livro só alimentou as esperanças de que um dia eu vou ser uma coruja.

Bem, se você não conhece eu vou falar uma parte: o livro fala sobre corujas que querem dominar o mundo e para impedir isso é criada uma ‘liga’ pessoas... quer dizer, corujas que querem impedir que isso aconteça.

A literatura é bem infantil. Não é tão séria como ‘O senhor dos anéis’ é específico para crianças.

Agora toda a vez que chego em casa em vez de pedir um irmão eu peço uma coruja-duende chamada Eglantine.”

Isabela, 13 anos

*O Hobbit, de Tolkien*

“Essa semana li da página 165 até a 189 do livro ‘O Hobbit’.

Essa parte fala de quando os anões são capturados pelos elfos da floresta, os mesmos que capturaram Thorin. Bilbo não foi pego pois botou o anel, mais seguiu os elfos para saber onde estavam levando os anões.

O rei elfo prendeu eles porque os mesmos não queriam falar o que faziam ali, o único solto era o Hobbit.  
Essas aventuras são sempre muito sombrias, pois nunca sabemos quem é do bem e quem é do mal.”

Ricardo, 13 anos

#### **Divergente, de Veronica Roth**

“Eu terminei o livro Divergente. Eu achei o final meio fraco, pois o autor não explica muito bem o que aconteceu. Como eu já havia mencionado. Eu achei a ideia de distopia (mundo que teve a forma de governo alterada radicalmente para ‘pior’) meio clichê (já presente em ‘jogos vorazes’) mas ao mesmo tempo interessante, pois pode ser considerada uma representação mais ‘exagerada’ da sociedade atual.”

Vicente, 13 anos

No primeiro trecho, uma aluna revela seu inesperado gosto por romances românticos, gênero que criticava nas exposições dos colegas por preferir as sagas épicas. Estas últimas, aliás, não passam despercebidas, tendo em vista que analisa o estilo detalhista e, convenhamos, por vezes cansativo, de Tolkien. Bem-humorada é a leitura de *A lenda dos guardiões* e seu flerte com a literatura infantil e a imaginação fantástica. Na citação seguinte, outro aluno desenvolve uma narração acerca de eventos ocorridos em *O Hobbit*. Ao destacar o lado *sombrio* da obra, expressa com suas palavras toda uma concepção de personagem que não se deixa aprisionar por um confortável maniqueísmo, aliás, esse é o lamento do leitor. Revela como é uma forma de escrita que gera ansiedade, desassossega quem o lê, o que considero positivo, por preparar quem o lê para outros tipos de desafios com a linguagem.

Os desvios da norma, nesse caso, são semelhantes aos que foram apontados anteriormente, tendo em vista que também seguem um padrão, como a acentuação de sílabas que ele considera tônicas, o emprego de pronomes e a pontuação um tanto inadequada. As obras e os debates permitem aos alunos internalizar nomenclatura crítica, estruturas arquetípicas recorrentes e a se tornar mais exigentes gradativamente, como é o caso da análise de *Divergente*. Este aluno tanto compreendeu o que seria um *mundo pós-revolução*, como percebeu que se tratava de uma mesma fórmula presente em outras sagas adolescentes: o messianismo de um redentor desajustado que salva um mundo imerso em caos, como ocorre no já citado *Jogos Vorazes* e em outras obras similares que leu.

Colocar em jogo a maturidade de leitores ainda mais proficientes e confrontá-los com novos desafios são estratégias para ajudá-los a seguir crescendo. O primeiro trecho a seguir é de um aluno que se dedica a *altas* literaturas, para em-

pregar o termo de Leyla Perrone-Moisés, mas, após algum tempo, descobre que ainda não está preparado para alguns livros. O segundo, registro de uma aluna que se interessava por romances policiais e para quem a professora indicou *O nome da rosa*, de Umberto Eco:

*O Capital*, de Karl Marx, *O apanhador do campo de centeio*, de Salinger, e *O Festin dos corvos*, de G. R. R. Martin

“Tô lendo 3 livros: O Capital, de Karl Marx, O apanhador no campo de centeio, de J. D. Salinger e O Festin dos corvos, de G. R. R. Martin, eu tô gostando de todos, mas O Capital é meio difícil...”

Marcos, 13 anos

*O nome da Rosa*, de Umberto Eco

“Comecei a ler o livro ‘O nome da Rosa’, escrito por Umberto Eco e publicado pela Folha de São Paulo. O livro narrado por Adson, na época um noviço, fala sobre sua estadia, acompanhando seu mestre, Guilherme de Baskerville, em uma abadia famosa na Itália. Lá, é pedido a Guilherme que investigue a morte de um dos monges. Estou gostando muito do livro, ele é de investigação, mas é diferente porque se passa em uma época muito religiosa, o que adiciona uma novidade em relação a outros livros do mesmo gênero.

ECO, Umberto. *O nome da Rosa*. São Paulo: PubliFolha, 2003.”

Roberta, 13 anos

Se um garoto de 13 anos não considerasse *O capital* uma leitura difícil, realmente, deveríamos investigar a existência de um jovem com múltiplas habilidades. Com o passar das semanas, ele próprio abandonou a leitura, lamentando, em registro posterior, não conseguir concluí-la. Nesse caso, coube à docente ajudá-lo a reconhecer os grandes desafios que já se impunha, as leituras de clássicos que já realizava e a possibilidade de retomar Karl Marx daqui a alguns anos. Concentrado em uma única obra, Martin rendeu uma boa leitura. Também é digno de nota o que a aluna registra sobre sua primeira imersão em um romance de Umberto Eco. Leitora ávida de romances policiais contemporâneos, pôde estabelecer um contraponto com outra forma de escrita e paisagem, e em poucas linhas situa o leitor do seu diário no universo da obra de Eco. A anotação elaborada decorridos oito meses de registros também serve para revelar o aprimoramento de sua escrita que lhe permitiu resenhar com tanta propriedade.

Uma vez que o objetivo do trabalho passava por iniciar ou solidificar a formação de um cânone pessoal de gostos, esta revelou-se uma das partes mais significativas do trabalho. Na medida em que as leituras transcorriam, as anotações evidenciavam como a leitura transformou-se em hábito e mesmo em paixão que se fazia presente na vida de um número considerável de alunos.

Envoltos nas tramas e próximos das personagens de modo muito passional, até mesmo seus registros passaram a exibir marcas mais evidentes de autoria, como a criação de suspense, humor, trabalho com o vocabulário e recomendação da leitura de um modo singular:

***Minha vida fora de série*, de Paula Pimenta**

“O livro está ótimo, cheio de surpresas! Sabe aquela sensação que faz você não querer parar, e quando percebe já faz 1 hora que você está lendo, mas tem que parar porque tem que estudar para a prova? Então, é isso.”

Rafaela, 13 anos

***Mar de monstros*, de Rick Riordan**

“Comecei a ler ‘O mar de monstros’ (segundo livro de Percy Jackson) e agora ele sai em busca de seu amigo mantido prisioneiro por um ciclope. Esse livro é ainda melhor que o primeiro e quero termina-lo mas não quero, porque quero saber o fim mas sempre que termino um livro eu fico tipo: ‘E agora? O que vou fazer da minha vida?’”

Isabela, 13 anos

***O chamado do cuco*, de J. K. Rowling**

“Esta semana terminei de ler o livro ‘O chamado do cuco’, escrito por Robert Galbraith (J. K. Rowling). Meu Deus, que final! Estou surpresa até agora com o jeito que acabou, valeu cada página. Quer saber qual é o final? Basta ler!”

Roberta, 13 anos

***Fallen*, de Lauren Kate**

“Esta semana, terminei a releitura do livro *Fallen*, escrito por Lauren Kate e publicado pela Galera Record. Assim como na primeira vez em que li, amei o livro! Cada detalhe da história é tão perfeito que me dá vontade de viver o livro! Acho que, até agora, este é o melhor livro que eu já li! ‘Tormenta’ (segundo livro), lá vou eu!”

Carla, 13 anos

Analisando a produção decorrente das práticas desenvolvidas, destaca-se a diversidade de temas explorados nas leituras e o posicionamento que já se mostra crítico, querendo ensaiar seus próprios voos. Como qualquer outro trabalho desenvolvido em sala, há os alunos que se dedicaram e desenvolveram mais suas competências e habilidades de leitores. Nesse contexto, destaco a iniciativa dos alunos de criar outros espaços no diário de leitura. Prontamente aceitas, há propostas como esta: “Professora, eu gosto muito de frases. E conheço frases muito legais, por isso

pela semana, gostaria de colocar frases lidas em livros ou vistas por mim. Bem, eu gostei. Mentira, amei essa frase [...]”. Há ainda convites entusiasmados para compartilhar a leitura de outras produções escritas que ultrapassam a esfera do diário, especialmente *fandom*, blogs e poesias que não raro ganham as páginas como algo *a mais*, são encaminhados por e-mail ou chegam dentro de envelopes. Uma vez que cada anotação é lida e comentada, a troca e o diálogo são constantes.

## 1.5 Considerações finais

Tendo em vista o modelo de ensino de literatura constituído no Brasil – especialmente ao longo do último século – e a maneira como foi institucionalizado dentro dos estudos de língua portuguesa – com ênfase nas políticas de universalização do livro didático –, a adoção dos diários de leitura mostrou-se uma alternativa viável para o trabalho com obras como romances e epopeias paralelamente às aulas, conforme discutido ao longo do texto. Esta proposta mostra-se em consonância com o que está postulado nos PCN, posto que estimula e permite uma mediação no primeiro contato com obras de maior densidade; corrobora para a formação do gosto, dando início aos cânones pessoais de leitura; insere no cotidiano escolar práticas de escrita com maior grau autoral; além de criar momentos para debater criticamente o que foi lido.

O diário, é bom ressaltar, não foi um gênero escolhido ao acaso. É uma forma confessional de escrita, como a carta, a autobiografia, o livro de anotações ou a agenda. Por séculos o diário representou a construção de um espaço íntimo, espécie de repositório de segredos privados. Hoje, tempo de blogs e aplicativos instantâneos de compartilhamento, os alunos são estimulados a se exibirem o tempo todo, publicando especialmente imagens, músicas e vídeos, sem que exercitem o senso crítico e as habilidades de escrita. Imergindo em um momento histórico com semelhantes particularidades, recursos e linguagens próprios, conceber uma forma de escrita que é pessoal, mas ao mesmo tempo compartilhada com o grupo, colabora para a constituição subjetiva desses sujeitos. Sua escolha passa até pelo caderno escolhido: grande ou pequeno, de bolso ou reciclado, encapado com jornal, tecido floral ou recortes de mangá, o diário de leitura permite que os educandos se apropriem de temáticas que lhes são caras, exercitem habilidade narrativa e analítica, criatividade e estilo. Talvez por essas razões, a estudiosa Annie Rouxel, ao pensar os aspectos metodológicos do ensino de literatura, tenha destacado a prática dos diários de leitura (e a lógica associativa) como a primeira opção entre as atividades destinadas a fazer emergir a subjetividade do aluno: “para que aprendam a escutar a si próprios” (ROUXEL, 2013, p. 22).

Como nem todos os cadernos são lidos integralmente a cada semana, tendo em vista os 45 minutos de duração da aula, os alunos ficam disputando o lugar na

pilha sobre a mesa da professora, para assegurar que não seja o seu a receber apenas um visto. Ao receberem os diários, leem na biblioteca mesmo ou seguem lendo pelo caminho o que foi anotado, ficando desapontados quando não há anotações: “Professora, você leu mesmo?”, indagam, posto que acostumados a comentários e indicações mais pessoais. A experiência parece ser tão significativa para alguns que, no início de 2015, duas alunas, uma do nono ano e outra atualmente na primeira série do Ensino Médio, espontaneamente procuraram a professora para perguntar se poderiam continuar a escrever o diário de leitura, trocando impressões de leitura semanalmente. Como não se trata mais da mesma professora de português de suas respectivas turmas, notamos como a aula de leitura e o diário de leitura ultrapassam a obrigação burocrática de assegurar uma nota.

Para encerrar este trabalho evoco Paulo Freire. O grande educador brasileiro fundamenta o que toma como saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista, deixando claro que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção” (FREIRE, 1996, p. 22). É na escola, na interação entre professor e aluno, quando se estabelecem vínculos de afeto, respeito e cumplicidade, que o aprendizado acontece, pois não há docência sem discência. Freire enfatiza que, apesar das diferenças que marcam esses sujeitos, eles não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Dessa forma, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 23). E é essa troca incessante o que gostaria de destacar como característica maior das práticas de leitura e escrita desenvolvidas no trabalho exposto.

Contudo, a criação de comunidades de leitores e a implementação do diário de leitura em escolas da rede pública e mesmo privada são um grande desafio. Com três turmas com cerca de 25 alunos cada, a professora teve trabalho redobrado para dar conta de tudo o que os alunos escreviam, das próprias leituras de literatura e das demais aulas de língua portuguesa, pesquisa e extensão. Trata-se, portanto, de uma proposta que não é só pedagógica, mas eminentemente política. De assegurar meios materiais e condições dignas para que o professor possa desenvolver trabalhos particularizados junto a seus alunos. Um Estado que deseja assegurar ensino de qualidade não pode furtar-se ao compromisso de garantir condições adequadas de trabalho ao professor, condição *sine qua non* para bons resultados. Se o mundo é um enorme hipertexto, que todos tenhamos acesso às ferramentas para decodificá-lo, compreendê-lo e interpretá-lo, pois só assim ele fará sentido.

## Referências

- BRANDÃO, R. de O. Os manuais de retórica brasileiros do século XIX. In: PERRONE-MOISÉS, L. **O ateneu: retórica e paixão**. São Paulo: Brasiliense: EdUSP, 1988. p. 43-58.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros**



- Curriculares Nacionais:** língua portuguesa, Brasília, DF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD 2014:** língua portuguesa: anos finais, Brasília, DF, 2013.
- CANCLINI, N. G. **Leitores, espectadores e internautas.** São Paulo: Iluminuras, 2008.
- COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário.** São Paulo: Contexto, 2014.
- DADOS estatísticos. PNLD. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>>. Acesso em: 29 jan. 2015.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCIA, W. Osman Lins educador. **Outra travessia,** Florianópolis, n. 4, p. 63-68, 1. sem. 2005.
- LEITE, L. C. de M. Gramática e literatura: desencontro e esperanças. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Anglo, 2012. cap. 2.
- LINS, O. **Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros.** São Paulo: Summus, 1977.
- MACHADO, A. R. (Org.). **Trabalhos de pesquisa: diários de leitura para a revisão bibliográfica.** São Paulo: Parábola, 2007.
- REIS, C. Ponderações sobre leitura: do mergulho ao surf. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE LEITURA E LITERATURA INFANTIL E JUVENIL, 3., 2012, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: EdUPUCRS, 2012. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/IIIICILLIJ/Trabalhos/Palestras/carlosreis.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2015.
- RODRIGUES, N. C. Leitura nos ensinos fundamental e médio: reflexões sobre algumas práticas. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, v. 7, n. 2, p. 215-240, mai./ago. 2007.
- ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (Org.). **Leitura de literatura na escola.** São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-33.
- SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. **Cad. CEDES,** Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, 2008. ISSN 0101-3262. DOI 10.1590/S0101-32622008000300002.
- SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. **Linguística da norma.** São Paulo: Loyola, 2002. p. 155-177.
- SILVA, V. L. T. A formação do leitor. In: \_\_\_\_\_. **Leitura literária & outras leituras: impasses e alternativas no trabalho do professor.** Belo Horizonte: RHJ, 2009. p. 23-40.

# 2

## CAPÍTULO

# **Memória, percepção, autoria e divulgação: para o ensino de literatura na Educação Básica**

*Aroldo Magno de Oliveira<sup>1</sup>*

## **2.1 Introdução**

Ao longo das últimas décadas, em decorrência de políticas equivocadas para a educação básica, vimos observando uma diminuição acentuada da carga horária do ensino de literatura. Tais políticas respondem à necessidade de adaptação

---

<sup>1</sup> Doutor em Língua Portuguesa e professor na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

da classe dominante cujo objetivo se baseia no controle ideológico, sobretudo das camadas mais pobres da população que, em sua quase totalidade, é a que frequenta as escolas públicas.

Sem se descuidar um só centímetro do controle ideológico, as políticas públicas de educação entendem que as disciplinas da área de humanas/sociais são as mais vulneráveis nesse controle, ou seja, são disciplinas que abrem boas frinchas para que a camada pobre da população compreenda os mecanismos de exploração de uma classe social sobre outra. Que a camada pobre da população compreenda o processo histórico que as levou à condição desumana e indigna.

Para aprimorar o controle ideológico, os grupos detentores do poder elaboraram currículos que, em síntese, corrói as disciplinas de humanas/sociais desde os seus fundamentos passando pela formação dos professores até a carga horária destinada a essas disciplinas. A Literatura é uma dessas disciplinas que, com o seu potencial dialético, possibilita leituras de mundo das mais variadas que pode ou não culminar em análises que questionam a estrutura social e econômica e sistemas de exploração de grupos sociais sobre outros.

Nesse processo, alguns apontamentos da filosofia e da psicologia nos indicam caminhos que nos permitem inferir que tanto a memória quanto a percepção são altamente potencializadas durante a leitura e a produção dos textos literários. O exercício constante e sistemático de leitura e produção desses textos, se assim entendemos, é um dos caminhos mais promissores no processo de formação da consciência e do ser humano na perspectiva omnilateral.

Mais do que isso, o resultado do processo daria a ler os textos produzidos pelos alunos em formação com vistas à divulgação de autores que *leem* efetivamente o mundo. Assim a própria noção de autoria estaria revisitada no plano conceitual relacionado diretamente com o ensino/aprendizagem de literatura.

Nesse sentido, o presente artigo apresenta a seguir tópicos que se articulam entre si para que seja possível compreender a nossa perspectiva. O primeiro trata da concepção de linguagem; o segundo, de memória; o terceiro, de percepção; o quarto, de autoria; o quinto de divulgação; e o sexto, da articulação necessária com a ideologia.

## 2.2 Concepção de linguagem

Franchi (1987), linguista brasileiro, apresenta uma das concepções mais brilhantes de linguagem: atividade constitutiva. Franchi realizou uma pesquisa de grande fôlego levantando e analisando os dados e teorias presentes em todos os campos dos estudos sobre a linguagem: da tradição filosófica geral à filosofia da linguagem, da tradição gramatical à linguística. Em seus estudos apresentou a

linguagem como uma atividade constitutiva que, em seus múltiplos aspectos, nos detemos aqui no processo sociointeracionista.

Franchi (1987) apresenta os sujeitos/falantes como aqueles que constituem o sistema de referência linguístico que, por sua vez, congrega também todas as normas linguísticas. Tal constituição do sistema se dá nos processos interativos amplos entre os sujeitos de uma determinada comunidade linguística. Chama-nos a atenção para o fato de os falantes constituírem (e reconstituírem) os significados ininterruptamente nas interações.

Desse modo, o plano sintático está diretamente relacionado com o semântico, uma vez que as manifestações linguísticas são condicionadas pelos contextos das interações sociais/históricas/situacionais. Os dois planos mantêm uma inter-relação quando se quer realizar uma análise sintática.

No que tange a uma concepção mais adequada ao ensino de língua, a linguagem é uma forma de interação humana, na qual os sujeitos socializam conhecimentos e saberes, influenciam, trocam, desejam, impõem etc. A interação é muito mais que a mera expressão dos pensamentos ou comunicação na perspectiva da codificação/decodificação de mensagens. Os estudos de Franchi permitem reposicionar o ensino de língua, pois este é entendido como o espaço de interações efetivas entre professores e alunos, no qual os saberes se complementam para a geração do conhecimento.

Estudar língua é o exercício constante e sistemático da produção de textos, leitura de textos e análise gramatical. Os dois primeiros auxiliam o terceiro, o segundo e o terceiro auxiliam o primeiro e assim sucessivamente. Sendo a linguagem uma forma de interação, ensinar língua é qualificar exponencialmente os alunos para interagirem em todos os contextos situacionais na vida social.

## 2.3 Memória

O espanhol Santiago Alba Rico (2016), estudioso da filosofia, apresenta três tipos de memória: a documental, a coletiva e a individual. A primeira está relacionada a nossa capacidade de registrar datas de eventos (casamento, nascimento, divórcio etc.) assim como fatos históricos na nossa herança cultural. Tal tipo de memória é responsável por nossa orientação no espaço temporal. A segunda diz respeito aos nossos comportamentos comuns no cotidiano: como tratar as crianças, como tratar os idosos, como comemorar aniversários etc. Esse tipo de memória nos orienta para a execução dos rituais comuns que caracterizam as tradições. A terceira está relacionada com os costumes rotineiros: caminho do trabalho, as vozes dos vizinhos, os cheiros de nossa casa, os objetos, as nuances do verde das plantas. Essa memória está diretamente relacionada com os nossos cinco sentidos na relação com os quatro elementos.

Entretanto, não se pode interpretar sem um grande esforço introspectivo e linguístico (literatura).

As políticas educacionais brasileiras vêm danificando esses três tipos de memória, sobretudo porque estão atreladas a um modelo civilizatório complexo após a revolução burguesa. Nos últimos cem anos, vimos um avanço estrondoso da ciência e da tecnologia a serviço dos grupos sociais responsáveis pela evolução do capital. A memória documental está nos grandes acervos digitais que, em velocidade demasiada armazena os dados que são disponibilizados, conforme necessidades eventuais, fazendo com que não precisemos mais potencializar a nossa capacidade de armazenamento de dados importantes de nossas vidas.

A memória coletiva vem se corroendo conforme os comportamentos e tradições são substituídos pelos programas televisivos, por padrões comportamentais que vão se constituindo, sobretudo no que muitos chamam de banalização da vida, mas que em nosso ponto de vista é o resultado de um processo acentuado de alienação na relação ser humano – ser humano, o que poderíamos chamar de estranhamento.

Da mesma forma, a memória individual vem gradativamente se danificando com os sedutores aparatos vendidos pelas grandes indústrias. A nossa rua passa despercebida, mas o shopping center não, nem os magazines virtuais, nem as redes sociais, nem a indústria farmacêutica, nem a indústria/lojas de alimentos etc. Sabemos o que existe em cada loja de departamento, mas não sabemos das plantas de nosso bairro, das vozes de nossos vizinhos, dos cães, das cores das casas, das histórias cotidianas.

## 2.4 Percepção

Francisco Umpierrez Sánchez (2015), estudioso espanhol de filosofia apresenta as seguintes classificações para a percepção: a sensível e a mental. A percepção sensível está relacionada com a percepção imediata dos objetos e coisas, de curto alcance. Todos nós percebemos inúmeros objetos e coisas no caminho entre a casa e a escola, entre o trabalho e escola, sem mediação de quem quer que seja. A percepção mental é aquela de longo alcance, mediata, à qual só alcança uma parte do objeto. Todos nós precisamos, por exemplo, dos livros, dos meios de comunicação para perceber a economia, a antropologia, a sociologia etc.

Este texto, por exemplo, apresenta uma parte de um todo mediado pelo autor, pelas escolhas teóricas, pela metodologia. Portanto, a leitura de outros textos sobre o mesmo objeto precisa ser feita para que o leitor amplie a sua percepção do objeto aqui tratado. Nesse sentido, para qualificar a percepção mental, seria preciso que os meios ou instrumentos de mediação se regulassem por valores éticos.

## 2.5 Autoria

A escola brasileira de educação básica, além de não demonstrar conhecer sistematicamente o papel da memória e da percepção, desenvolve um ensino de literatura com base na leitura do cânone e das escolas literárias (estilos de época). Os autores parecem ainda ser iluminados por Deus, seriam autores somente aqueles que possuem o *dom*, enquanto aqueles que não possuem o *dom* seriam meros leitores e apreciadores da arte de escrever textos literários.

Se a nossa escola quer de fato que os alunos da educação básica conheçam e apreciem a literatura, será preciso sistematizar propostas de produção de texto literário para que todos possam exercitar esse esforço introspectivo que mobiliza e potencializa a memória e a percepção. O resultado dessa potencialização estará presente nos textos literários produzidos por esses novos autores da educação básica. Esses textos formam um percurso, ou início de um caminho, rumo ao autoconhecimento e ao conhecimento ininterrupto do mundo e da vida.

Portanto, aqui invertemos radicalmente a noção de autoria de textos literários, não mais entendendo que os cânones são somente eles autores, mas também os alunos da educação básica, que em um movimento de leitura e produção de textos literários qualificam a leitura dos autores já bem conhecidos, assim como a produção de seus próprios textos.

## 2.6 Divulgação

Para que a memória, a percepção e a autoria se desenvolvam de fato, a divulgação dos textos dos alunos é fundamental, pois quem que fala quer ser ouvido e quem escreve quer ser lido. Todo o trabalho sistemático com a produção de textos literários poderá ter como objetivo central a divulgação, a socialização em forma de livro dessas pequenas e tão importantes obras.

A divulgação criará um espaço de uma socialização comprometida com a escola e com a comunidade local, pois esta estará refletida em todos os textos produzidos pelos alunos. As problemáticas, as festas, as alegrias e tristezas estarão presentes em todos os textos literários produzidos, o que configura a história e a cultura local sendo divulgada e revisada em todo o processo. A divulgação é a afirmação da identidade da escola e da comunidade local.

## 2.7 Ideologia

A atual ideologia nas escolas de educação básica assenta-se na veiculação e consolidação de um modelo de sociedade capitalista, no qual as acentuadas desigualdades sociais precisam ser preservadas para o bem do capital e da do-

minação de um grupo social sobre outro. A escola brasileira, e até mesmo as universidades, não questionam as raízes das desigualdades e, muitas vezes, se confortam no fatalismo.

A perspectiva aqui esboçada para o ensino de literatura não é destituída de ideologia, mas um reposicionamento no trato com o objeto de ensino, com seres humanos em processo de formação na escola. O ensino de literatura, ao levar em conta em sua fundamentação a memória, a percepção, a autoria e a divulgação, estará dando um passo de extrema relevância para resgatar um processo de construção efetiva da identidade de um determinado grupo social. Essa identidade é entendida aqui como uma construção ininterrupta, dadas as condições concretas na qual todos os grupos sociais vivem.

A construção da identidade poderá culminar ou não em mudanças estruturais, pois estas estão condicionadas às inúmeras variáveis que regulam as reflexões e as ações de uma comunidade. A escola, como um espaço de ensino/aprendizagem, é o espaço legítimo e mais importante para tornar-se um centro de referência da comunidade local, sobretudo para os debates e reflexões sobre os conteúdos referenciais apresentados nos textos literários produzidos pelos próprios alunos.

O desenvolvimento, a evolução de uma prática comprometida com a formação integral do aluno, também autor, contribuirá para a corrosão da ideologia que nutre a ideia que as desigualdades são naturais, e não culturais.

## 2.8 Considerações finais

Procuramos apontar aqui alguns elementos que, interrelacionados, podem contribuir para um ensino de literatura mais significativo nas escolas de educação básica. O trabalho com a autoria e a divulgação é fundamental para desenvolver uma consciência alternativa àquela que veio se constituindo ao longo da nossa história. Esse trabalho se caracteriza como a superação da alienação do ser humano com o seu próprio habitat local, a sua comunidade, assim como a superação da ideia de que só os que têm um *dom* escrevem textos literários. Decerto haverá um ou outro destaque em um determinado grupo, mas tal fato não é o mais importante, o que importa mesmo é construção e fortalecimento da identidade de uma escola, de uma comunidade.

## Referências

BAGNO, M. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

CHARTIER, R. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os*

Séculos XIV e XVIII. Tradução de Mary del Priore. Brasília, DF: UNB, 1994.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. **Trabalhos em linguística aplicada**, Campinas, n. 9, p. 5-45, 1987.

\_\_\_\_\_. Linguagem: atividade constitutiva. **Cadernos de estudos linguísticos**, Campinas, n. 22, p. 9-39, jan./jun. 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: Unesp, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Cortez, 1993.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

\_\_\_\_\_. **Portos de passagem**. 4<sup>a</sup> ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.

RICO, S. A. Modales y discursos. **Ctxt**, Madrid, 3 mar. 2016. Disponível em: <<http://ctxt.es/es/20160302/Firmas/4602/investigacion-Parlamento-bipartidismo-Podemos-PSOE-PP-Ciudadanos-Espa%C3%B1a-Firmas.htm>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

SANCHEZ, F. U. **Trabajo enajenado: graduaciones de la enajenación**. 9 nov. 2015. Disponível em: <<http://fcoumpierrezblogspotcom.blogspot.com.br/2015/11/trabajo-enajenado-graduaciones-de-la.html>>. Acesso em: 10 jan. 2016.





# 3

## CAPÍTULO

# As muitas margens da palavra<sup>1</sup>

Luciana Nascimento<sup>2</sup>

*“Em situação de poço, a água equivale a uma palavra em situação dicionária: isolada, estanque no poço dela mesma, e porque assim estanque, estancada; e mais: porque assim estancada, muda e muda porque com nenhuma comunica, porque cortou-se a sintaxe desse rio, o fio de água por que ele discorria.”*

João Cabral de Melo Neto

---

1 Uma versão anterior deste texto foi publicada na Revista Recorte: Revista do Mestrado em Letras da UNINCOR (Universidade do Vale do Rio Verde), Três Corações, MG, ano 7, n. 12, jan./jun. 2010, sob o título de *As muitas águas de um rio* e foi apresentado como comunicação oral na Jornada da Língua Portuguesa do CIFEFIL, 2012, tendo sido publicado em versão preliminar nos anais do evento.

2 Docente da Universidade Federal do Acre. Atualmente em exercício na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Docente do Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade da Universidade Federal do Acre.

A linguagem dá sentido ao mundo e é importante elemento na construção da realidade, admitindo a circulação de ideias, a comunicação seja ela verbal ou não verbal. Segundo Bakhtin, mais do que instrumento de comunicação, a linguagem é também instrumento de interação (BAKHTIN, 1999, p. 36). De acordo com o teórico russo é, pois, no processo de interação pela linguagem que se constroem os textos, no mais das vezes em diálogo entre si. No bojo da cultura, as produções circulam e se absorvem entre si, formando uma grande teia e é por meio dessa teia que os textos verbais e não verbais podem estabelecer a intertextualidade.

Diante do exposto, retomando a epígrafe desse texto, a qual não é uma escrita desconectada, mas constitui uma inserção de um texto dentro de um outro texto, conferindo à escrita um caráter intertextual (PAULINO; WALTY, 1995, p. 15). Nesse sentido, o rio citado no poema de João Cabral é um rio cuja sintaxe foi cortada e apresenta um diálogo com um dos rios de Guimarães Rosa, mais especificamente o rio de seu conto *A terceira margem do rio*.<sup>3</sup> Essa terceira margem de Rosa foi atualizada, em nossa contemporaneidade por Milton Nascimento e Caetano Veloso, a partir da composição *A terceira margem*, cuja sintaxe é cortada e recortada diversas vezes, como indica o próprio título, como também pelo movimento reverberador da narrativa rosiana, que é redi-viva pelos versos da citada composição. De acordo com Andrade e Cardoso (2015, p. 29, grifos dos autores), *A terceira margem* é, pois, polissêmica:

*A terceira margem do rio*, conto de Guimarães Rosa, desde o seu título apresenta diversas possibilidades interpretativas. O autor consegue causar, no leitor, uma das características mais valiosas do gênero conto: o chamado *sequestro momentâneo*. O leitor fica, assim, preso ao que poderia ser aquela terceira margem, prisioneiro de suas próprias indagações. E isso ocorre de forma conflitante, já que não encontra referência dessa terceira margem em saberes extralinguísticos. Em seu conhecimento de mundo, há apenas duas margens e, além do mais, essas não remetem a uma via que defina uma ordem: primeira e segunda margem (grifos do autor).

A composição de Caetano Veloso e Milton Nascimento data do ano de 1992. A abertura dessa música é feita a partir de sons ocos bem semelhantes a um vaso de cerâmica, que nos levam a um cenário composto por uma mata e um rio, com seus ruídos e silêncios. A batida seca e ritmada se prolonga na voz do cantor, reproduzindo, em tom mais alto, com o acompanhamento das repetições, as semelhanças com os ecos dos sons da mata. A interpretação da música também contou com a participação do grupo mineiro Uakti, que, por

---

3 *A terceira margem do rio* consta do livro *Primeiras Histórias*, publicado em 1962.

seu turno, vem se dedicando à pesquisa e ao trabalho de criação com sons da natureza, utilizando instrumentos de madeira do tipo rústico:

Oco de pau que diz: / Eu sou madeira, beira / Boa, dá vau, triz-triz / Risca certa  
/ Meio a meio o rio ri / Silencioso, sério. / Nosso pai não diz, diz: / Risca terceira /  
Água da palavra, / Água calada, pura / Água da palavra, / Água de rosa dura / Proa  
da palavra, / Duro silêncio, nosso pai (VELOSO; NASCIMENTO, 1992).

Os primeiros versos da música de Caetano e Milton se referem tanto ao silêncio, característica peculiar do pai, um dos personagens do conto de Guimarães Rosa, como também ao plano de construção da canoa, a partir de madeira resistente, que navegue por um rio rosiano e que deveria, portanto, ter grande durabilidade, segundo informações do próprio narrador do conto. O conto de Guimarães Rosa tem início com a descrição de um pai, por meio da memória de um filho, que tenta recuperar os motivos que levaram seu pai a encomendar a construção de uma canoa, despedir-se da família e seguir viagem pelo rio, talvez na busca de sua terceira margem. Apesar do projeto um tanto inusitado, o pai é descrito como um sujeito que possuía traços característicos comuns aos padrões vigentes daquela comunidade:

Nosso pai era homem cumpridor, ordeiro, positivo; e sido assim desde mocinho e menino, pelo que testemunharam as diversas sensatas pessoas, quando indaguei a informação. Do que eu mesmo me alembro, ele não figurava mais estúrdio nem mais triste do que os outros, conhecidos nossos. Só quieto. Nossa mãe era quem regia, e que ralhava no diário com a gente – irmã, meu irmão e eu. Mas se deu que, certo dia, nosso pai mandou fazer para si uma canoa. Era a sério. Encomendou a canoa especial, de pau de vinhático, pequena, mal com a tabuinha da popa, como para caber justo o remador. Mas teve de ser toda fabricada, escolhida forte e arqueada em rijo, própria para dever durar na água por uns vinte ou trinta anos (ROSA, 1988, p. 32).

Decerto, mais do que a preocupação em descrever o pai, as palavras do narrador nos dão indícios de que as ações desse pai se davam no nível do indizível; do não dito, pois, o pai era quieto, a mãe era quem administrava a casa e a educação dos filhos, sendo que a sua partida para a travessia rio acima e rio abaixo, ao encontro de seu próprio eu, não foi envolta por despedidas, nem muitas palavras, mas sim envolta pelo silêncio:

Sem alegria nem cuidado, nosso pai enalcou o chapéu e decidiu um adeus para a gente. Nem falou outras palavras, não pegou matula e trouxa, não fez a alguma recomendação. Nossa mãe, a gente achou que ela ia esbravejar, mas persistiu somente alva de pálida, mascou o beíço e bramou: — “Cê vai, ocê fique, você nunca volte!”

Nosso pai suspendeu a resposta. Espiou manso para mim, me acenando de vir também, por uns passos. Temi a ira de nossa mãe, mas obedeci, de vez de jeito. O rumo daquilo me animava, chega que um propósito perguntei: “- Pai, o senhor me leva junto, nessa sua canoa?” Ele só retornou o olhar em mim, e me botou a bênção, com gesto me mandando para trás. Fiz que vim, mas ainda virei, na grota do mato, para saber. Nosso pai entrou na canoa e desamarrou, pelo remar. E a canoa saiu se indo — a sombra dela por igual, feito um jacaré, comprida longa (ROSA, 1988, p. 32).

A travessia infinita do pai num rio que, metaforicamente, está representado por três margens que nos remetem à origem, ao destino e à travessia, cujo sujeito deixou de ser margem para tornar-se rio: “Nosso pai não voltou. Ele não tinha ido a nenhuma parte. Só executava a invenção de se permanecer naqueles espaços do rio, de meio a meio, sempre dentro da canoa, para dela não saltar” (ROSA, 2001, p. 80). De acordo com Silva e Cruz (2009, p. 51), essa travessia é: “A síntese de partida e chegada, início e fim, não é o meio estático e racional, mas, sim, fluido e ilógico, que promove a dinâmica e diversidade da substância da realidade. É a mobilidade, a travessia, que instaura o real”.

Essa mesma travessia do pai do narrador rosiano, na composição de Caetano e Milton é encenada entre sons de paus ociosos e uma sugestiva imagem de águas. O rio e seu movimento são expressos por um canto: “Meio a meio o rio ri/ Silencioso, sério”. Nesse canto do rio, uma madeira dura risca o desenho da canoa no silêncio nas águas, sendo que nesse canto das águas, a palavra se faz margem ao expressar o silêncio (SAMPAIO, 2009, p. 42). Ao longo da música, “as árvores da vida”, o rio e a canoa, a palavra e o silêncio são colocadas numa direção polifônica, por meio da qual os músicos em contraponto rítmico compõem uma passagem pelas águas que “riem”, numa sequência caudalosa de palavras, que vão passeando das margens do rio às margens da palavra e ao espaço do silêncio. Desse espaço, emerge a figura silenciosa de um pai: “Margem da palavra / Entre as escuras duas / Margens da palavra / Clareira, luz madura / Rosa da palavra / Puro silêncio nosso pai” (VELOSO; NASCIMENTO, 1992).

O silêncio sobre o destino do pai é incorporado à rotina da vida dos que ficaram. A família se adapta à nova realidade, cria novas formas para o seu cotidiano e, assim, os nascimentos e as mortes demarcam o tempo do desaparecimento do pai do narrador. No conto, o filho está aprisionado ao tempo horizontal, ao princípio de continuidade. Para ele, o tempo corre numa fatalidade devoradora de “tempo vivido”. O pai, no seu navegar infinito, desordena o tempo cronológico: “De dia e de noite, com sol ou aguaceiros, calor, sereno, e nas friagens terríveis de meio do ano, sem arrumo, só com o chapéu velho na cabeça, por todas as semanas, e meses, e os anos sem fazer conta do se ir do viver” (ROSA, 1988, p. 34). O sujeito do conto rosiano incorpora a imagem do eremita que se despoja dos hábitos de higiene e das preocupações cotidianas com o vestir ou o alimentar-se:

Às vezes, algum conhecido nosso achava que eu ia ficando mais parecido com nosso pai. Mas eu sabia que ele agora virava cabeludo, barbudo, de unhas grandes, mal e magro, ficado preto de sol e dos pelos, com o aspecto de um bicho, conforme quase nu, mesmo dispondo das peças de roupas que a gente de tempos em tempos fornecia (ROSA, 1988, p. 35).

A culpa atravessa a vivência dos que ficaram, mas nem todos se calam diante do silêncio da terceira margem e é o filho quem cuidava de levar até a margem do rio víveres que a mãe deixava das sobras da alimentação da família, ao que tudo indica, ela o fazia propositalmente, por deixar de forma facilitada, conforme nos revela o narrador:

Eu mesmo cumpria de trazer para ele, cada dia, um tanto de comida furtada: a ideia que senti, logo na primeira noite, quando o pessoal nosso experimentou de acender fogueiras em beirada do rio, enquanto que, no alumiado delas, se rezava e se chamava. Depois, no seguinte, apareci, com rapadura, broa de pão, cacho de bananas. Enxerguei nosso pai, no enfim de uma hora, tão custosa para sobrevir: só assim, ele no longe, sentado no fundo da canoa, suspensa no liso do rio. Me viu, não remou para cá, não fez sinal. Mostrei o de comer, deposei num oco de pedra do barranco, a salvo de bicho mexer e a seco de chuva e orvalho. Isso, que fiz, e refiz, sempre, tempos a fora. Surpresa que mais tarde tive: que nossa mãe sabia desse meu encargo, só se encobrindo de não saber; ela mesma deixava, facilitado, sobra de coisas, para o meu conseguir (ROSA, 1988, p. 35).

É, pois, no estado de invisibilidade que o pai deseja permanecer. Segundo informações do narrador, ao longo do conto, tentou-se fotografar o pai, tanto os repórteres como a irmã do narrador foram até a beira do rio, mas o pai não apareceu. Portanto, é por meio da invisibilidade, do silêncio e imerso no meio líquido que o pai prossegue na sua travessia, que é assim descrita por Caetano e Milton:

Meio a meio o rio ri / Por entre as árvores da vida / O rio riu, ri / Por sob a risca da canoa / O rio riu, ri / O que ninguém jamais olvida / Ouvi, ouvi, ouvi / A voz das águas / Asa da palavra / Asa parada agora / Casa da palavra / Onde o silêncio mora / Brasa da palavra / A hora clara, nosso pai (VELOSO; NASCIMENTO, 1992).

Sobre essa simbologia da travessia do rio, Bachelard, em seu livro *A água e os sonhos*, nos mostra a imagem da morte associada à viagem: “morrer é verdadeiramente partir, e parte bem, corajosamente, nitidamente, quando se segue o fluir da água, a corrente do largo rio. Todos os rios desembocam no Rio dos mortos” (BACHELARD, 1997, p. 77). Na música de Caetano Veloso e Milton Nascimento, essa travessia para a eternidade nos é mostrada pelo silenciamento da voz do pai em sua “hora clara”. Com o passar do tempo, todos vão embora e o narrador se vê sozinho. Talvez pelo fato de ter sido o único a quem o pai desejou levar consigo, ele

sente-se preso à angústia de tentar entender o porquê da opção de seu pai. A partir da atitude radical tomada pelo pai, a família começa a questionar as fronteiras de sua sanidade. Assim nos diz o narrador: “Sou doido? Não. Na nossa casa, a palavra doido não se falava, nunca mais se falou, os anos todos, não se condenava ninguém de doido. Ninguém é doido. Ou, então, todos” (ROSA, 1988, p. 37).

Foucault, em sua *História da loucura*, afirma que a loucura somente toma um sentido se confrontada com a razão: “A verdade da loucura é ser interior à razão, ser uma de suas figuras, uma força e como que uma necessidade momentânea a fim de melhor certificar-se de si mesma” (FOUCAULT, 1997, p. 36). Há, portanto, no conto de Guimarães Rosa, um movimento de relativização dos valores universais, conforme atesta Marli Fantini: “Nas paisagens rosianas, a fronteira, além de propiciar trocas linguísticas e culturais é a zona de sonhos, onde valores universalizantes e absolutos como ‘lógica’, ‘verdade’, ‘origem’ se relativizam e sofrem o efeito desierarquização” (FANTINI, 2003, p. 167-168). O narrador, semelhante a alguém iluminado por uma revelação, desvenda o enigma de sua angústia. Ao dirigir-se ao rio, sugere ao pai que troque de lugar com ele, para assumir o seu papel. As palavras do narrador expressam as razões que estiveram no âmago da opção feita pelo pai: a necessidade de alguém que ouse estabelecer a ruptura em relação às regras convencionadas pela sociedade, sugerindo uma renovação:

– “Pai, o senhor está velho, já fez o seu tanto... Agora, o senhor vem, não carece mais... O senhor vem, e eu, agora mesmo, quando que seja, a ambas vontades, eu tomo o seu lugar, do senhor, na canoa!...” E assim dizendo, meu coração bateu no compasso do mais certo. (ROSA, 1988, p. 37).

As palavras do filho para substituir o pai tornam-se algo importante para aquele pai, pois ao se dispor a dar continuidade àquela missão um tanto inusitada, o filho mostra a compreensão pela busca do conhecimento por algo novo, o que constitui a missão paterna. Tal passagem nos remete a um diálogo de Rosa com o mito do barqueiro Caronte (BACHELARD, 1997). Tal qual como ocorreu com o barqueiro grego, citado por Bachelard, a liberdade só se concretizaria quando alguém, voluntariamente, permutasse o lugar. O pai aceita a proposição do filho, mas o narrador vacila, desistindo do empreendimento, demonstrando seu lado humano, portanto, frágil, amedrontado:

Ele me escutou. Ficou em pé. Manejou remo n’água, proava para cá, concordado. E eu tremi, profundo, de repente: porque, antes, ele tinha levantado o braço e feito um saudar de gesto – o primeiro, depois de tamanhos anos decorridos! E eu não podia... Por favor, arrepiados os cabelos, corri, fugi, me tirei de lá, num procedimento desatinado. [...] E estou pedindo, pedindo, pedindo um perdão (ROSA, 1988, p. 37).

A fraqueza do filho ao não tomar o lugar do pai não desfaz a atitude de fidelidade deste com o seu genitor, mas permite uma continuidade da existência desse homem do rio, por meio da memória. Segundo Fantini, tal recusa apresenta um caráter simbólico: “Conquanto pareça contraditório, é o gesto de recusa em ingressar nas águas turvas do pai que sanciona ao narrador o acesso às terceiras margens: águas da palavra, por cuja fluidez lhe é dada atravessar a bruteza do real e se inscrever nas margens do simbólico” (FANTINI, 2003, p. 170).

Numa imagem final do conto, o narrador, tomado de imenso terror, pede perdão por não ter tido a coragem de tomar do lugar do pai, demonstrando sua impotência diante da possibilidade de deixar de ser margem para torna-se rio e aventura-se na travessia, pois está preso a uma horizontalidade da vida cotidiana:

Sou homem depois deste falimento? Sou o que não foi, o que vai ficar calado. Sei que agora é tarde, e temo abreviar com a vida, nos rasos do mundo. Mas, então, ao menos, que, no artigo da morte, peguem em mim, e me depositem também numa canoinha de nada, nessa água, que não para, de longas beiras: e, eu rio abaixo, rio afora, rio adentro – o rio (ROSA, 1988, p. 37).

Ressalte-se que a imagem do “artigo da morte” proposto pelo narrador tem como cenário e testemunha – o rio calado. E é num completo silêncio que os músicos e poetas Caetano Veloso e Milton Nascimento fecham a música *A terceira margem*: “Hora da palavra Quando não se diz nada Fora da palavra Quando mais dentro aflora Tora da palavra Rio, pau enorme, nosso pai” (VELOSO; NASCIMENTO, 1992).

Assim, os poetas nos recontam a história de um homem sisudo, taciturno que, de uma forma peculiar, arquiteta seu destino, semeando a dúvida e causando espanto aos seus, construindo sua canoa que navegará pelo tecido das águas do rio. É da introspecção desse homem do povo, sedento de conhecer e desvendar o mundo, que irrompe um ato de criação marcado pelo silêncio, numa eterna busca da terceira margem, criação de Rosa “para atingir o insondável” (FANTINI, 2003, p. 171).

Nesse texto, buscamos demonstrar os possíveis diálogos entre a literatura e as demais produções culturais com contribuição ao ensino do texto na sala de aula.

## Referências

ANDRADE, C. A. B. de; CARDOSO, D. S. Um mergulho discursivo sobre A terceira margem do rio, de Guimarães Rosa. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 28-41, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bak/v10n1/2176-4573-bak-10-01-0028.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2015.



- BACHELARD, G. O complexo de Caronte. O complexo de Ofélia. In: \_\_\_\_\_. **A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria.** Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 73-96.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- FANTINI, M. **Guimarães Rosa: fronteira, margens, passagens.** São Paulo: Ateliê/SENAC-SP, 2003.
- FOUCAULT, M. **A história da loucura na Idade Clássica.** São Paulo: Perspectiva, 1997.
- PAULINO, G.; WALTY, I. (Org.). **Intertextualidades.** Belo Horizonte: Lê, 1995.
- ROSA, G. A terceira margem do rio. In: \_\_\_\_\_. **Primeiras estórias.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988. p. 32-37.
- SAMPAIO, C. P. Margens da palavra. **Ciência e Cultura, SBPC, São Paulo, v. 61, n. 2, p. 41-44, 2009.**
- SILVA, A. M. dos S.; CRUZ, A. R. **O cineasta e a margem do rio imaginário.** São Paulo: Arte & Ciência, 2009.
- VELOSO, C.; NASCIMENTO, M. A terceira margem do rio. Intérpretes: Caetano Veloso e Milton Nascimento. In: VELOSO, C. **Circuladô.** Rio de Janeiro: Universal, 1992. 1 CD. Faixa 9.

# 4

## CAPÍTULO

# **A *selfie* de Pero Vaz de Caminha: novos gêneros na aula de Literatura**

*Valéria Arauz<sup>1</sup>*

Uma classe composta por adolescentes que recentemente iniciaram o estudo sistemático da literatura pode ser encarada como um grande desafio para qualquer professor. A maneira como o currículo ainda está organizado para o estudo das literaturas de língua portuguesa<sup>2</sup> no Ensino Médio é em parte responsável por deixar muitos docentes apreensivos, pois prioriza o ensino da historiografia literária, ou seja, a classificação das obras em períodos e/ou *escolas literárias*, que

---

1 Doutora em Estudos Literários, atuou no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) de 2010 a 2014, ministrando a disciplina de Língua Portuguesa e Literatura nas três séries do Ensino Médio.

2 Literatura portuguesa, literatura brasileira e literaturas de países lusófonos africanos.

precisam ser conhecidos, compreendidos, quando não memorizados seus autores e principais características.

Apesar do aconselhamento contrário das diretrizes curriculares nacionais (BRASIL, 1999; 2002; 2006), que orientam uma prática voltada para o estudo do texto e consideram o contexto como elemento extratextual necessário, mas não norteador do currículo, essa organização curricular e suas consequências metodológicas permanecem presentes em escolas e livros didáticos como possíveis meios para minimizar uma suposta lacuna existente entre o aluno, estereotipado como alguém que não tem a disciplina e o conhecimento prévio exigidos para a leitura literária, e a obra, que aparece de modo anacrônico na sala de aula. Seguem-se, então, os resumos copiados da internet, os esquemas de características dos estilos de época, biografias importadas das enciclopédias digitais e outras maneiras equivocadas de abordagem do texto literário. Como consequência, temos a cena descrita nas orientações curriculares do MEC:

Os professores, pressionados por programas panorâmicos, sentem-se obrigados a cobrir toda a linha do tempo (assim como se sentem pressionados a cobrir todos os pontos de gramática), fazendo uso da história da Literatura, ainda que isso não sirva para nada: aulas “chatas”, alunos e professores desmotivados, aprendizagem que não corresponde ao que em princípio foi ensinado (BRASIL, 2006, p. 76).

Essa caracterização não é particular a algumas escolas, mas tem se tornado recorrente, mesmo entre as mais novas gerações de professores. Estes, ainda que tenham buscado a carreira das letras como entusiastas da leitura, não conseguem encontrar meios para se desgarrarem do modo como estudaram literatura na escola básica. É necessária, portanto, uma reflexão sobre como a escola pode proporcionar aos alunos a prática de uma leitura literária que os leve não apenas ao conhecimento de textos e autores, mas ao efetivo letramento literário (KLEIMAN, 1993; SOARES, 2003), quando podem apropriar-se da obra e seus múltiplos significados e atribuir-lhe o sentido único pertencente a cada leitor.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam de modo mais geral, entre os objetivos para o ensino das linguagens, códigos e suas tecnologias, o estabelecimento de uma relação ampla e complexa entre o aluno, sujeito proficiente no uso da língua, e as mais diversas manifestações da linguagem. Esta relação prevê o diálogo entre o popular e o erudito, o atual e o canônico, o individual e o cultural.

Dentre os objetivos para a área de linguagens, este trabalho esteve relacionado diretamente com dois:

- analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização e estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção;

[...]

- entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social (BRASIL, 2002, p. 95).

Diante da impossibilidade de alterações no currículo, já que estas não estavam previstas no projeto pedagógico da escola e interfeririam no planejamento de um grupo maior de professores, procuramos adequar as nossas atividades à sequência preestabelecida de conteúdos, e ainda oferecer aos alunos um modo diferente de abordagem do texto e dos conhecimentos contextuais relacionados ao trabalho com a obra literária.

O texto da *Carta de Pero Vaz de Caminha* está contemplado pelo currículo no 1º ano do Ensino Médio, e é estudado como parte do *Quinhentismo*<sup>3</sup>. Neste momento, é apresentada para o aluno uma estética de transição, não apenas na forma do texto literário, mas, como parte da abordagem da historiografia literária, pois, pela primeira vez o Brasil entra em foco, mesmo que ainda seja como matéria temática para a produção literária de Portugal. Para além disso, é notória a importância desse texto para o estudante brasileiro, mesmo que inicialmente não sendo tomado como uma obra literária, por não se tratar de um texto ficcional.

Bakhtin (1997), ao trabalhar a relação entre o autor e o contexto literário, nota como a relação entre a palavra e o mundo permite o diálogo entre o artista, que tem uma relação imediata com o objeto descrito/narrado, e o mundo construído ficcionalmente. Segundo ele,

o contexto real de valores que dá sentido à obra do autor nunca coincide com o contexto estritamente literário, e menos ainda se este é entendido de um modo real-materialista; este contexto, claro, insere-se com seus valores no primeiro, onde entretanto figura na qualidade de determinado e não na de determinante (BAKHTIN, 1997, p. 209).

Assim, é possível pensarmos na *Carta* como uma composição literária sobre a terra recém-descoberta, mesmo que esta não fosse a primeira intenção de Caminha. A mediação verbal realizada pelo escrivão da esquadra Cabrália associa os elementos “fônicos, emocionais e pitorescos” (BAKHTIN, 1997, p. 209), próprios de uma produção artística, e permite que tratemos esse documento histórico como um gênero singular, em que, mesmo se pretendendo realista (factu-

---

3 Período literário que se estende ao longo do século XVI e marca o início da literatura produzida em terras brasileiras, em seu período colonial. Na classificação historiográfica, compreende uma literatura informativa, dos viajantes e cronistas, e uma literatura formativa, praticada pelos jesuítas.

al), o autor conta em sua escrita com o verossímil próprio da escrita ficcional ao descrever os primeiros dias dos portugueses na costa brasileira.

Alfredo Bosi, ao apresentar *A Carta* em sua *História concisa da literatura brasileira*, faz referência a esse fato e assim o explora:

a pré-história das nossas letras interessa como reflexo da visão do mundo e da linguagem que nos legaram os primeiros observadores do país. Graças a essas tomadas diretas da paisagem, do índio e dos grupos sociais nascentes, que captamos as condições primitivas de uma cultura que só mais tarde poderia contar com o fenômeno da palavra-arte (BOSI, 1994, p. 13).

Essa discussão aparece nos livros didáticos e precisa ser apresentada aos alunos, pois, mesmo sendo um documento escrito por um português para o rei de Portugal, assim como ocorre em todas as crônicas da chamada *literatura de viajantes*, *A Carta* foi matéria de referência para diversos escritores da nascente literatura brasileira, tanto no século XIX – José de Alencar e Gonçalves Dias – como na consolidação de nossa poética por Mário de Andrade e Oswald de Andrade. Este último já aparece nos livros didáticos por meio do seu poema *Pero Vaz Caminha*, como uma tentativa bastante atual de quebrar a linearidade de um discurso historiográfico da literatura, em que os textos são expostos de maneira estanque, sem fazer referência às diversas intertextualidades e aos movimentos de retomada – parafrásica ou paródica – dos textos que primeiro retrataram uma realidade brasileira.

Não deveria ser necessário, por exemplo, o aluno chegar ao último ano do Ensino Médio para se problematizar o que é, de fato, uma literatura brasileira. A leitura da *Carta* pode, em um movimento de antecipação, sinalizar a evolução do pensamento de criação de uma cultura nacional, desde uma visão idílica da pátria, como em *Caramuru*, *Iracema*, na *Canção do Exílio*, até o humor ácido presente no *Macunaíma* ou nos poemas de *Pau Brasil*<sup>4</sup>, ou ainda na visão de uma brasilidade presente em Drummond ou Guimarães Rosa.

No início do ensino sistemático de literatura, neste mesmo ano escolar, os alunos são apresentados às características e funções da linguagem literária. A compreensão sobre como se forma o conjunto de obras que caracterizam a literatura brasileira, sua função social, e como essas obras foram determinantes para a construção de uma

---

4 O poema épico *Caramuru*, do Frei José de Santa Rita Durão, ainda será estudado sistematicamente no 1º ano do Ensino Médio; já *Iracema*, de José de Alencar e a poesia de Gonçalves Dias deverão ser conhecidos pelos alunos apenas no ano seguinte; Mário de Andrade, autor de *Macunaíma* e Oswald de Andrade, de *Pau Brasil*, serão estudados somente no último ano, com o estudo do primeiro modernismo e dos autores mais recentes como Carlos Drummond de Andrade e João Guimarães Rosa.

língua brasileira e de todo um conjunto cultural, ao longo de cinco séculos, é imperioso para a formação de um sujeito crítico e atento às nuances históricas e culturais de seu país.

Antônio Cândido (1993, p. 29), por outro lado, endossa a manutenção de um caráter historiográfico dos estudos literários, pois, para ele, “o desejo de compreender todos os produtos do espírito, em todos os tempos e lugares, leva, fatalmente a considerar o papel da obra no contexto histórico, utilizando este conhecimento como elemento de interpretação e, em certos casos, avaliação”. O desafio para o professor de língua é conseguir harmonizar essa relação entre o estudo da obra em sua textualidade e o papel que esta desempenhou em determinada cultura e período histórico, inclusive como lente leitora dessa época, sem deixar-se levar por um estudo de datas, nomes e clichês literários transmitidos mecanicamente no decorrer de anos.

Estudar, portanto, *A Carta*, seu contexto de produção e seus desdobramentos literários era um desafio que valia a pena ser aceito e precisava ser levado aos alunos de uma forma motivadora.

A busca por pontos de convergência entre o texto estudado e os leitores adolescentes levou-nos à seguinte reflexão: Caminha precisou usar o único recurso de que dispunha para revelar ao rei D. Manuel I as informações sobre as novas terras que a esquadra Cabrália havia aportado. Como esses meninos e meninas, que vivem em um contexto urbano no qual o gênero *carta* está quase extinto, fariam para reportar as imagens de uma viagem completamente nova a seus parentes, amigos ou mesmo em um relatório? Pensamos, então, no gênero *selfie*, tão atual quanto difundido entre os adolescentes. Se Caminha tivesse um celular, portanto, ele teria feito *selfies* no Brasil, foi a conclusão a que chegamos.

O gênero *selfie* pareceu adequar-se perfeitamente ao propósito do escrivão português para *A Carta*, pois ele, enquanto mostrasse ao rei as riquezas do Brasil, mostrar-se-ia também como sujeito perplexo misturado à nova paisagem que se desenhava diante de si, sujeito imbuído de uma ideologia mercantilista e catequista.

Assim, empreendemos a sequência didática que tomou quatro aulas de 50 minutos mais uma atividade extraclasse com as fotografias – produção das *selfies*. A proposta foi denominada *A selfie: Caminha não teria escrito A Carta se tivesse um celular*, e será narrada a seguir:

Os alunos haviam estudado anteriormente *Os lusíadas* e as diversas implicações que o período das Grandes Navegações trouxera para o povo português. Fizemos, então, uma breve contextualização histórica da descoberta do Brasil. Nesse momento, foi trazida para a sala de aula a canção *Pindorama* (PERES; TATIT, 2004), do grupo Palavra Cantada, da qual seguem alguns trechos:

**Pindorama**

(Terra à vista!)

Pindorama, Pindorama  
 É o Brasil antes de Cabral  
 Pindorama, Pindorama  
 É tão longe de Portugal  
 Fica além, muito além  
 Do encontro do mar com o céu  
 Fica além, muito além  
 Dos domínios de D. Manuel

[...]

Pindorama, Pindorama  
 Mas os índios já estavam aqui  
 Pindorama, Pindorama  
 Já falavam tudo em tupi

Só depois, vêm vocês  
 Que falavam tupi-português  
 Só depois com vocês  
 Nossa vida mudou de uma vez

[...]

Pero Vaz, Pero Vaz  
 Disse em uma carta ao rei  
 Que num altar, sob a cruz  
 Rezou missa o nosso frei  
 Mas depois seu Cabral  
 Foi saindo devagar  
 Do país tropical  
 Para as Índias encontrar  
 [...]

*Pindorama*, nome atribuído à terra pelos indígenas, logo seria transformada em Ilha de Vera Cruz, Terra de Santa Cruz e, finalmente, Brasil. Discutimos sobre esta mudança de nomes e de visões sobre a terra, a partir da letra da canção. Além disso, os alunos também foram questionados sobre como eles imaginavam as primeiras impressões causadas tanto pelos índios aos portugueses, como o contrário. O estranhamento entre culturas e sujeitos foi debatido também com auxílio do poema *Erro de português*, de Oswald de Andrade (2003):

**Erro de português**

Quando o português chegou  
 Debaixo de uma bruta chuva  
 Vestiu o índio  
 Que pena!  
 Fosse uma manhã de sol  
 O índio tinha despido  
 O português.

Depois apresentamos aos alunos diversas influências que o primeiro documento sobre o Brasil trouxe para a nossa cultura. Pinturas de Pedro Américo, poemas dos modernistas, e mesmo a história do descobrimento ilustrada pelo cartunista Maurício de Sousa vieram para esta aula.

Como escolha metodológica, optamos, sempre que possível, pela leitura na íntegra das obras estudadas. No caso do texto da *Carta*, o acesso ao texto integral enriqueceu bastante a experiência de leitura dos alunos.

Ao fim da aula introdutória, os alunos tiveram acesso a uma versão fotocopiada do texto original. Essa primeira leitura deveria ser feita em casa ou no ambien-

te que melhor lhes conviesse. O contato com *A Carta*, no entanto, ocorreu conforme a expectativa de uma resistência inicial, ou seja, dos 38 alunos que levaram o texto para casa, nenhum deles referiu tê-lo lido na íntegra. Essa dificuldade era esperada, pois o texto sugerido não corresponde ao repertório desses leitores em formação, por causa do seu alto teor descritivo e do uso, bem distinto do cotidiano dos adolescentes, de uma linguagem rebuscada e formal.

Mesmo alguns professores, muitas vezes, não leem a obra estudada e se detêm ao acesso de material sobre o texto. Desse modo, repetem as informações fornecidas pelo livro didático: contextualização; biografia sucinta do autor; amostras de excertos significativos do texto, como, no caso da *Carta*, os fragmentos que relatam a nudez das índias e o contato dos nativos com animais vindos de Portugal; e curiosidades sobre o momento histórico relatado no texto.

Neste caso, diante das queixas trazidas pelos alunos, procedemos, então, uma leitura coletiva do material. Na classe, dois horários foram requeridos para que, em voz alta, fosse lida *A Carta*, parágrafo por parágrafo, com a participação de todos os estudantes. Intervenções pontuais eram feitas, ora para retomarmos por paráfrase o texto lido até então, com o intuito de construir coletivamente a imagem descrita por Caminha, ora para elucidarmos o significado de alguma palavra ou expressão arcaica ou de significado desconhecido.<sup>5</sup> Aos poucos a realidade elaborada pelo escritor português foi ganhando vida na sala de aula. Os alunos puderam *vislumbrar* as naus portuguesas adentrando a primeira baía avistada em terras brasileiras. Com a ajuda de um mapa grosseiramente desenhado na lousa, ganharam dimensões e proporções as naus e os batéis dos navegantes; os índios que dia a dia cresciam-se no contato com os visitantes – no início três ou quatro, até chegarem às centenas; a lista de tentativas de contato estabelecidas entre o capitão português e os nativos e as ofertas que serviam para *amansá-los*; e a exposição (e imposição) da religiosidade portuguesa àqueles que aparentemente *não professavam fé alguma*, segundo o relato do escrivão.

Além do recurso da explicação concomitante à leitura, alguns alunos também faziam observações ao que estava sendo lido, e as trocas em sala de aula foram imprescindíveis para a construção de uma referência ao texto lido, favorecendo o processo de leitura plena do texto, com vistas à fruição primeira da obra. Cada palavra, outrora desconhecida, ao ser repetida ao longo da narração, logo passava a soar como familiar e somava-se às demais para formar a cena da enunciação do texto de Pero Vaz de Caminha.

---

5 Na preparação da aula, já havíamos buscado em dicionários e enciclopédias o significado de palavras como *botelho*, *batel*, *esquife*, *aljaveira*, *amainar*, *arribar*, *almadia*, *solapa*, *toutiço*, entre outras. Estas pertencem ao campo semântico de palavras da navegação ou eram próprias do vocabulário da época.



O papel do professor se ressalta em um caso como este. Ele precisa ser responsável não apenas por apresentar o texto ao aluno, mas também, muitas vezes, toma o lugar de guia, apontando caminhos de leitura e os índices para que chegue ao final do texto com a significação ampla sobre aquilo que leu e possa fazer suas próprias interpretações e apropriação dos sentidos resultados dessa leitura.

O segundo passo, depois de realizada essa leitura de *reconhecimento* do texto de Caminha, foi a contextualização da obra, com vistas a uma leitura crítica do relato quinhentista de Caminha.

No livro didático adotado pela escola<sup>6</sup> (RAMOS, 2012), há um capítulo sobre as “origens da literatura brasileira”, no qual são destinadas uma seção e mais uma página de exercícios para *A Carta*. Essa explanação foi útil para auxiliar na exposição dos diversos gêneros – roteiros náuticos, relatos de naufrágios, diários de bordo – que circulavam no início do século XVI, dos quais *A Carta* concentra diversas características em um formato epistolar. Além dessa informação, o manual do aluno apresenta apenas um fragmento emblemático de cinco linhas que descreve a nudez das índias e finaliza a discussão com a ressalva de que “a *Carta* de Caminha revela características de uma significativa variedade de gêneros textuais e grande habilidade narrativa” (RAMOS, 2012, p. 120).

Umberto Eco (1986), no seu *Lector in fabula*, afirma que o leitor percorre um caminho desde a primeira leitura de um texto até tornar-se capaz de levantar elementos críticos da obra explorada. Seguindo esta proposição, a leitura do texto de Caminha motivou uma busca por diversos elementos que não apenas mostravam a postura do descobridor diante das novas terras, mas também as limitações da linguagem de que Caminha dispunha para descrever algo completamente novo ao rei D. Manuel.

Uma dessas dificuldades percebidas pelos alunos foi em relação à adjetivação. O primeiro contato com elementos desconhecidos foi um grande desafio linguístico para o escritor. Ao descrever, por exemplo, a aparência dos índios, ele não tinha uma palavra para o *cocar*:

um deles trazia por baixo da solapa, de fonte a fonte para detrás, uma espécie de cabeleira de penas de ave amarelas, que seria do comprimento de um coto, mui basta e mui cerrada, que lhe cobria o toutiço e as orelhas. E andava pegada aos cabelos, pena e pena,

---

6 Esta atividade foi desenvolvida no colégio de aplicação da Universidade Federal do Maranhão – Colégio Universitário (COLUN). Como escola pública, o Colégio Universitário tem acesso ao PN-LEM (Programa Nacional do Livro do Ensino Médio) e escolhe livros pedagogicamente avaliados pelo MEC. O livro utilizado no ano de 2014 foi considerado pelos professores a melhor escolha dentre aqueles apresentados, por conter a maior representatividade de textos e excertos de obras, em detrimento da mera apresentação de biografias e contextualização de estilos literários.

com uma confeição branda como cera (mas não o era), de maneira que a cabeleira ficava mui redonda e mui basta, e mui igual, e não fazia minguá mais lavagem para a levantar (CAMINHA, 2015, p. 3).

Os adolescentes perceberam essa falta de vocabulário para tudo o que envolvia a cultura indígena, e puderam evidenciar a capacidade descritiva de Caminha, ao reportar ao rei D. Manuel as imagens da flora e fauna brasileiras, plantas e animais nunca antes vistos pelo regente português.

Além disso, também pareciam-lhes novas as notações matemáticas para relacionar as medidas e quantidades. Por exemplo, “[e]ntraram todas as naus dentro; e ancoraram em cinco ou seis *braças* – ancoragem dentro tão grande, tão formosa e tão segura, que *podem abrigar-se nela mais de duzentos navios e naus*” (CAMINHA, 2015, p. 4, grifo nosso). A imprecisão de algumas medidas, como “dois tiros de *besta*” (CAMINHA, 2015, p. 13), chamou a atenção da turma. Eles conheciam a *besta*, por causa dos jogos de videogame com temática medieval, e puseram-se a tentar precisar a distância que os índios tomavam para acompanhar o avanço dos portugueses. Vale ressaltar, porém, que essa fosse talvez a maneira disponível à época para referenciar os padrões de pesos e medidas, mesmo que hoje nos pareça rudimentar, e isso também foi discutido na sala, suscitando o interesse para que posteriormente procurássemos o professor de matemática para um estudo interdisciplinar.

Também ficou evidente durante a aula o caráter catequizador da postura dos portugueses diante dos índios, conforme observou Alfredo Bosi:

Espírito observador, ingenuidade (no sentido de um realismo sem pregas) e uma transparente ideologia mercantilista batizada pelo zelo missionário de uma cristandade ainda medieval: eis os caracteres que saltam à primeira leitura da Carta e dão sua medida como documento histórico (BOSI, 1994, p. 14).

Este talvez tenha sido o traço mais marcante da *Carta*. Os alunos se posicionaram de modo contrário à ideia de Caminha de que aqueles homens não professavam fé alguma: “por onde nos pareceu a todos que nenhuma idolatria, nem adoração têm” (CAMINHA, 2015, p. 13-14). Fizeram referência ao fato de que as religiões ancestrais indígenas eram fortemente marcadas em sua cultura e o olhar ideologicamente determinado de Caminha teria sido fundamental para que não percebesse esse traço cultural dos indígenas.

Chamou-lhes atenção também a ingenuidade dos índios em relação aos presentes oferecidos e às investidas dos portugueses. As cenas das missas e o olhar de Caminha para os índios como futuras ovelhas de um rebanho cristão e súditos de D. Manuel também foram impactantes, e o fragmento a seguir foi bastante debatido por causa da aparente facilidade com que os indígenas se submetiam ao seu colonizador:

Acabada a missa, tirou o padre a vestimenta de cima e ficou em alva; e assim se subiu junto com altar, em uma cadeira. [...] Esses, que à pregação sempre estiveram, quedaram-se como nós olhando para ele. E aquele, que digo, chamava alguns que viessem para ali. Alguns vinham e outros iam-se. E, acabada a pregação, como Nicolau Coelho trouxesse muitas cruces de estanho com crucifixos, que lhe ficaram ainda da outra vinda, *howeram por bem que se lançasse a cada um a sua ao pescoço*. Pelo que o padre frei Henrique se assentou ao pé da Cruz e ali, *a um por um, lançava a sua atada em um fio ao pescoço, fazendo-lha primeiro beijar e alevantar as mãos*. Vinham a isso muitos; e lançaram-nas todas, que seriam obra de quarenta ou cinquenta (CAMINHA, 2015, p. 5-13, grifo nosso).

Finalmente, procedeu-se à leitura do poema *Pero Vaz Caminha*, do livro *Pau Brasil*, de Oswald de Andrade (2003):

#### Pero Vaz Caminha

##### A descoberta

Seguimos nosso caminho por este mar de longo  
Até a oitava da Páscoa  
Topamos aves  
E houvemos vista de terra

##### Os selvagens

Mostraram-lhes uma galinha  
Quase haviam medo dela  
E não queriam por a mão  
E depois a tomaram como espantados

##### Primeiro chá

Depois de dançarem  
Diogo Dias  
Fez o salto real

##### As meninas da gare

Eram três ou quatro moças bem moças e bem gentis  
Com cabelos mui pretos pelas espáduas  
E suas vergonhas tão altas e tão saradinhas  
Que de nós as muito bem olharmos  
Não tínhamos nenhuma vergonha

A transcrição de fragmentos da carta de Caminha foi enfatizada em relação ao tom paródico que a escolha e disposição desses elementos impõem ao texto original. Desde a supressão da preposição *de*, que transforma o nome do escrivão português em verbo, os alunos perceberam que os trechos selecionados do documento original denunciam a visão do português sobre a terra recém-descoberta, e quantos desses elementos e estereótipos se cristalizaram na cultura brasileira ao

longo dos séculos. O poema, de 1925, redimensiona os sentidos do texto de 1500 e revela os problemas de uma visão ainda eurocêntrica da cultura brasileira.

A última etapa do trabalho com o texto foi a proposição da atividade com as *selfies*. Segundo o Oxford Dictionary (2015), a *selfie* é “um autorretrato feito por meio de um celular ou de uma webcam e imediatamente compartilhado nas redes sociais”.<sup>7</sup> Eleito a palavra do ano em 2013, o termo *selfie* não se popularizou apenas como um vocábulo, mas como um novo modo de apresentar-se diante das redes sociais. A concepção do gênero, como também sua execução, características e função social são bastante familiares aos adolescentes e a reação da turma de 1º ano foi de extrema empolgação.

Eles agora estariam no lugar de Caminha, não mais com a pena e habilidades linguísticas, mas com as câmeras de seus aparelhos celulares. Seriam responsáveis pela composição das fotografias, que deveriam fazer referência explícita ao texto da *Carta*, ressaltando os fragmentos que mais lhes haviam chamado a atenção. Foi-lhes solicitado imaginar como Pero Vaz de Caminha teria divulgado a descoberta portuguesa nas redes sociais.

O resultado foi bastante satisfatório.<sup>8</sup> Alguns grupos buscaram cenários aproximados àqueles do descobrimento do Brasil (Figura 4.1 e Figura 4.2) e, mesmo tendo sido prevenidos sobre os cuidados com a exibição de seus corpos, fizeram questão de retratar a beleza das índias (Figura 4.1, Figura 4.2 e Figura 4.3).



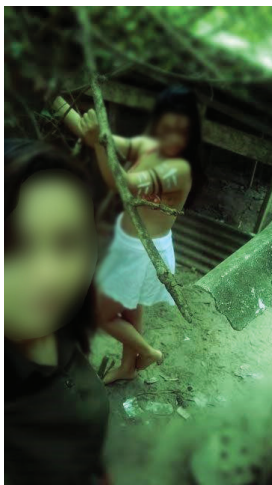
**Figura 4.1** – Tentativa de reprodução das pinturas indígenas, conforme descrito por Caminha.

7 Tradução nossa. Texto original: “A photograph that one has taken of oneself, typically one taken with a smartphone or webcam and shared via social media”.

8 Esta é uma amostra das fotos encaminhadas como resultado do trabalho. O uso das imagens dos alunos foi autorizado por seus responsáveis legais, por meio de assinatura de um termo de consentimento de uso e cessão dos direitos de imagens.



**Figura 4.2** – Autorretrato da índia. As praias onde aportaram os portugueses.



**Figura 4.3** – Portuguesa mostra a beleza da índia. Note-se a preocupação em remover, por meio de edição, os elementos contemporâneos da foto.



**Figura 4.4** – Português registra o momento em que o índio se assusta ao ver, pela primeira vez, uma galinha.



**Figura 4.5** – Portuguesa registra o primeiro contato da índia com a Bíblia e com a cruz.



**Figura 4.6** – Índia apresenta o nome original da terra avistada pelos portugueses.

A maioria dos grupos foi fiel às características do gênero *selfie*, e em todos os exemplos apresentados (Figuras 4.1 a 4.6) nota-se a imagem do fotógrafo destacada em primeiro plano, ou a exibição do braço que segura a câmera, incluindo objeto e fotógrafo em uma mesma cena. Os temas de Caminha se preservaram nas imagens e mostraram o quanto as impressões do escrivão português ficaram incutidas na mente de cada estudante. As fotos teriam legendas sugeridas pelos próprios alunos para serem publicadas em rede social e permitiram identificar a que fragmento da *Carta* correspondem, denotando uma preocupação em uma tradução semiótica entre os gêneros *carta* e *selfie*, com a preservação dos elementos originais.

Ao produzir suas *selfies*, cada grupo pôde experimentar a focalização narrativa do próprio Pero Vaz de Caminha. Não se contentando em descrever objetivamente a paisagem e os nativos que observara, o narrador construído por Caminha se insere na cena, pelo seu olhar e pela adjetivação que demonstra sua perplexidade diante do insólito. Essa é a visão cultural sobre o objeto, que também se reproduz na *selfie*: não basta ao sujeito mostrar um elemento, mas a sua participação na composição da cena vai além da narração objetiva e apresenta o sujeito como parte dessa composição fotográfica.

Note-se, ainda, que nas *selfies* dos alunos não apenas os portugueses são sujeitos, mas também os índios se retratam, mostrando-se e apresentando o nome indígena de sua terra na placa *Pindorama*.

A última etapa do trabalho foi a publicação das fotos na rede social *Facebook*, com a legenda *A selfie de Pero Vaz de Caminha – Caminha escreveu carta porque não tinha celular... Trabalho dos Alunos do 1º Ano D*. As fotos receberam mais de 60 notificações positivas e 11 comentários, mesmo tendo sido compartilhadas em um modo restrito. Os alunos demonstraram empenho na realização da atividade e tiraram proveito da leitura, que ultrapassou os objetivos da aula de Literatura e se mostrou um exercício de interpretação e transcodificação entre os gêneros trabalhados: epistolar, poema e *selfie*.

A avaliação da atividade foi positiva e, mesmo após quase um ano de sua realização, tempo em que foi escrito este relato, os alunos ainda mencionam o trabalho com as *selfies* e o texto de Caminha como algo que os marcou em sua formação de leitores. Esse conhecimento ficou consolidado e certamente será retomado sempre que algum outro texto fizer referência à *Carta*, quer no estudo da Literatura Brasileira, ou mesmo nas aulas de Artes, História ou Sociologia.

A literatura atua, assim, como formadora de um escopo cultural bastante significativo para os adolescentes, que, dotados das ferramentas adequadas para manejarem o texto, conseguem apropriar-se de seus múltiplos sentidos, transportando a experiência para novas leituras e por toda a vida, como parte de si.

## Referências

ANDRADE, O. de. Pau-Brasil. In: SCHWARTZ, J. (Org.). *Caixa modernista*. São Paulo: EDUSP: Imprensa Oficial; Belo Horizonte: UFMG, 2003. Edição fac-similar.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BOSI, A. A condição colonial. In: \_\_\_\_\_. *História concisa da literatura brasileira*. 34. ed. São Paulo: Cultrix, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio*. Área de linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *PCN+*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2002. 244p. (Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2006. 239p. (Orientações curriculares para o Ensino Médio, 1).

CAMINHA, P. V. de. **A carta**. Disponível em: <[http://objdigital.bn.br/Acervo\\_Digital/livros\\_eletronicos/carta.pdf](http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/livros_eletronicos/carta.pdf)>. Acesso em: 12 maio 2015.

CÂNDIDO, A. **Formação da literatura brasileira**. 7. ed. Rio de Janeiro: Itatiaia, 1993. v. 1.

ECO, U. **Lector in fabula**: a cooperação interpretativa nos textos narrativos. São Paulo: Perspectiva, 1986.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas: Unicamp, 1993.

OXFORD DICTIONARY. **Selfie**. Disponível em: <<http://www.oxforddictionaries.com/pt/definição/inglês-americano/selfie>>. Acesso em: 12 maio 2015.

PERES, S.; TATTI, P. Pindorama. In: \_\_\_\_\_. **Palavra Cantada 10 anos**. São Paulo: MCD, 2004. 1 CD. Faixa 2.

RAMOS, R. de A. (Org.). **Coleção ser protagonista**: Língua Portuguesa, 1º ano: Ensino Médio. São Paulo: SM, 2012.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2003





# 5

## CAPÍTULO

# A poesia como a pintura

Álvaro Cardoso Gomes<sup>1</sup>

A concepção de literatura como similar à pintura, cumprindo o preceito do *ut pictura poesis* de Horácio ([1910], p. 109), repousa no princípio clássico de que a poesia deve ser uma arte mimética por excelência, ou seja, é conveniente que o poeta reproduza o mundo natural, por meio das palavras, mas procurando se utilizar de expedientes próprios dos pintores, como a enumeração de seres e objetos, a objetividade, o concretismo, a visualização, o cromatismo. Todavia, há que se observar que essa *reprodução do mundo natural* levará em conta não a natureza bruta em si, mas a natureza melhorada, vista em seus aspectos mais aprazíveis, para não só causar prazer no auditório, mas também para educá-lo com a visão do que é belo:

---

<sup>1</sup> Professor Titular da Universidade de São Paulo (USP), Coordenador do Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade de Santo Amaro (Unisa), autor de *A Estética Simbolista*, *Alçapão de Imagens*, *A Poesia como a Pintura: a ekphrasis em Albano Martins*, entre outros livros.

Os defensores da arte, clássicos e neoclássicos por igual, resolveram o problema alegando que a poesia imita não o real, mas conteúdos, qualidades, tendências ou formas seletos que estão dentro ou por detrás do real, elementos verídicos da constituição do universo, que são de valor mais alto que a realidade mesma, grosseira e indiscriminada. Ao refleti-la, o espelho posto frente à natureza reflete o que, por oposição à “natureza”, os críticos ingleses amiúde chamam de “natureza melhorada”, ou “realçada”, ou “refinada”, ou com a expressão francesa *la belle nature*. Esta, dizia Bateux, não é “o verdadeiro real, mas o verdadeiro possível, o verdadeiro ideal, que está representado como se existisse realmente e com todas as perfeições que pudesse receber” (ABRAMS, 1962, p. 57).

Entende-se, pelo texto acima, que os poetas devem promover uma seleção de aspectos do real, para captar tão só a sua essência, porquanto a realidade aparente é *grosseira* e não apresenta o necessário equilíbrio entre os seus elementos, com isso e de certa forma, deseducando o leitor desprevenido. Isso acontece devido ao fato de que a verdadeira *mimesis* poética

nevera foi uma cópia fiel do objecto “imitado”, mas, apenas, essa “aproximação” de que já fala Platão. Para este filósofo, “o conceito flutua”, acabando por admitir, no *Filebo*, que “a boa *mimesis*” levaria o artista a aproximar-se da estrutura essencial da realidade, a qual permite fixar o que é universal e permanente (REYNAUD, 2001, p. 41).

Esse tipo de descrição que imita a pintura, por meio dos recursos pictóricos, adaptados à expressão verbal, e, ao mesmo tempo, procura reproduzir os aspectos mais positivos e aprazíveis da Natureza, pode ser vista no poema abaixo do poeta árcade Bocage (1974, p. 23-24):

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 Zéfiro 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!

O poeta tem um interlocutor, sua amada Marília, chamada para o poema pelo uso do vocativo, termo sintático que, segundo Cegalla (2010, p. 367), “é

um termo à parte. Não pertence à estrutura da oração, por isso não se anexa ao sujeito nem ao predicado”. Ora, se o substantivo próprio, evocado, está fora da estrutura da oração, sintaticamente livre, a sua utilização para representar a figura da pessoa amada serve para ressaltar que ela está, por conseguinte, fora do espaço edênico pintado, ou seja, é um ser estranho a ele. Ao evocar Marília, o eu-poético, não só a chama para mundo ideal, como também, para exercer algum tipo de atração sobre a mulher, pinta uma cena bucólica, a fim de que ela possa contemplar, de maneira prazerosa, o que ainda não contempla ou não contemplou, pelo fato de ser habitante da cidade. Por meio do objeto estético, o sujeito da enunciação torna visível e vivo o que está distante e não presente aos olhos da mulher. Ele se torna, pois, o intermediário entre os olhos da amada e uma paisagem que recupera por meio dos sentidos, daí o aspecto puramente visual, concreto e sinestésico das imagens.

Isso acontece nas duas primeiras estrofes, nas quais o poeta fala do fim do Inverno e da vinda da Primavera que é, por natureza, toda feminina e cheia de graças. A oposição entre ambas as estações não se manifesta apenas no fato de o primeiro ser masculino e a segunda, feminina. Manifesta-se também pela adjetivação. Seria importante, pois, examinar a carga semântica dos termos referentes ao Inverno à Primavera:

**Quadro 5.1 – Carga semântica dos termos referentes ao inverno à primavera**

Inverno	Primavera
Agreste	Fértil
Úmidos	Ameno
	Sutil
	Azuis
	Fresco
	Celeste
	Alegres
	Copadas

Se, no primeiro caso, há somente dois adjetivos, um deles sugerindo rudeza, aspereza e o outro, algo malsão, no segundo caso, os adjetivos, utilizados em profusão, são todos aprazíveis, indicando tranquilidade, prazer, harmonia. A escolha dos adjetivos faz reforçar essa ideia de um local magnífico, concebido segundo o *tópos* clássico do *locus amoenus*, em que tudo é belo, equilibrado, perfeito. Segundo Curtius (1996, p. 254), esse *tópos*

Constitui o motivo principal de toda descrição da Natureza. [...] é uma bela e sombreada nesga da Natureza. Seus elementos essenciais são uma árvore (ou várias), uma campina e uma fonte ou regato. Admitem-se, a título de variante, o canto dos pássaros, umas flores e, quando muito, o sopro da brisa.

Vale a pena apontar ainda a presença da hipérbole em “as aves de mil cores”, que serve para acentuar o caráter excepcional do cenário, já que esta figura “consiste na ênfase resultante do exagero deliberado, quer no sentido negativo, quer no positivo” (MOISÉS, 2004, p. 223) e implica “exagerar a verdade, mas com respeito à beleza, seja por amplificação, seja por atenuação” (QUINTILIANO, 1979-1989, p. 67). O exagero da referência às cores serve para criar uma Natureza especial, que parece não ser deste mundo. Ela só se torna presente na estação dos amores que é a Primavera, momento presentificado pela enunciação.

Assim, notam-se dois tempos: o ido, representado pelo pretérito perfeito – “Já se afastou” – e que se torna nebuloso, e o presente, dominante em todo o poema, em que se dá a fertilização do mundo, por meio do aparecimento das flores no campo. Na segunda estrofe, o caráter visual do soneto mais se acentua, com a referência não só às cores – o azul tanto dos céus quanto do rio, as hiperbólicas “mil cores” das aves –, mas também ao uso das personificações, que dão humanidade ao tipos de vento – o Nordeste –, a brisa – os Zéfiros –, e Amores. Nesse mundo edênico, tudo se torna concreto e visível, como numa boa pintura, em que mesmo os elementos, as entidades e/ou deidades pagãs são figuras de carne osso. O proposital uso da prosopopeia, que “consiste em atribuir vida, ou qualidades humanas, a seres inanimados, irracionais” (MOISÉS, 2004, p. 374) serve para acentuar a concretude de tudo, como se fosse possível visualizar a figura do Inverno como um velho vestindo um manto que se vai e a Primavera como uma figura feminina delicada e grávida que se perpetuará na paisagem edênica. O mesmo se pode dizer dos ventos fecundadores, como o Nordeste e os Zéfiros, que compartilham o espaço com os Amores alegorizados. Chama a atenção também, principalmente na segunda estrofe, o uso deliberado e sistemático da aliteração, presente nas sibilantes, como a mimetizar o som dos ventos:

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.

Essa tentativa de apropriação dos recursos não verbais da pintura, por intermédio dos recursos verbais da poesia, nos permite cotejar o soneto de Bocage com o quadro de Botticelli, sintomaticamente intitulado *A Primavera* (Figura 5.1).



**Figura 5.1** – *A Primavera*, de Botticelli, 1482. Fonte: Wikimedia Commons.

Na tela, a deusa Vênus, símbolo do amor, aparece centralizada e secundada, à esquerda, pelas três Graças e por Hermes, o deus mensageiro, que, indiferente aos folguedos e celebrações amorosas do mundo natural, torna-se alvo das setas de Cupido, para que também pratique a *ars amatoria*. Nas figuras à direita da deusa do Amor, postam-se entidades que representam o mundo floral e a sexualização da Natureza: a figura feminina coberta de flores e a mulher nua, assediada por Éolo, o deus do vento. A tela, entre outros aspectos, sugere, de modo poético, o princípio botânico da fecundação do mundo vegetal por meio da polinização, que se dá com o auxílio dos ventos. Todo alegórico, o quadro concretiza o abstrato, ao representar a fecundação da Natureza e a perfeita interação entre o mundo virginal e fresco da Primavera e o culto do Amor. É preciso acrescentar também que a tela de Botticelli pode ser lida de uma perspectiva neoplatônica, no sentido de que a contemplação do belo sensível remete ao Belo absoluto. Para tanto, é necessário, pois, que o pintor seja capaz de selecionar e descrever apenas o que há de mais perfeito na Natureza, ou seja, ele pauta-se pela representação da chamada *belle nature*, aquela que é uma representação pictórica e literária ao mesmo tempo. Tanto no poema quanto no quadro, há a intenção de captar não a natureza hostil e imperfeita, mas uma natureza toda idealizada. Isso implica o registro de aspectos belos apenas, selecionados pelo olhar seletivo do pintor ou do poeta, e que devem causar grande prazer aos olhos do leitor/espectador e, por conseguinte, conduzi-lo do mundo sensível ao mundo das ideias. De acordo com Nicholas Mann (2004, p. 20),

*A Primavera* encerra um simbolismo muito elaborado. É uma alegoria da harmonia da natureza e da civilização humana, que era um tema frequente da filosofia neoplatônica. A natureza é representada aqui pela primavera, personificada como a deusa

romana Flora, enfeitada com flores. As três Graças, formando um arabesco à esquerda, representam a harmonia musical e, portanto, a civilização da natureza humana. Vênus, no centro do quadro, é retratada como uma madona pagã capaz de elevar a mente humana à contemplação de uma beleza divina que transcende à distinção entre natureza e civilização.

A Natureza pintada, ornamentada pelos tropos, presentifica-se e torna-se um modelo e, como tal, é que educará Marília, a começar pelos sentidos, pois ela deverá gozar de dois aspectos essenciais e inseparáveis desse mundo: a “beleza” e o “abrigo”. O primeiro pertence ao plano do estético e o segundo, ao do útil, ou seja: qualquer beleza que se preze, considerada em seu valor absoluto, compreende também um aspecto utilitário. É por isso que o espaço citadino é considerado criticamente como o mundo dos excessos: a sua “grandeza”, que se opõe à “beleza” da Natureza, é, ainda por cima, adjetivada por “vã”, sinônimo do que não tem utilidade. O poema, ao cabo, segue também o princípio horaciano de que os poetas devem “educar, deleitando” (HORÁCIO, [1910], p. 104). Para M. H. Abrams, esta orientação crítica, que visa a um auditório, seria denominada “teoria pragmática”, na medida em que se considere “a obra de arte principalmente com um meio para um fim, como instrumento para conseguir que se faça algo, e tende a julgar seu valor caso tenha êxito para realizar esse propósito” (ABRAMS, 1962, p. 29). Para tanto, ao se utilizar do recurso retórico da apóstrofe, em que se insere uma exortação moral, o poeta deseja educar a mulher. Mas, frise-se bem: o preceito moral, dirigido à amada, de que o campo é melhor que a cidade, porque mais belo e útil, só comparecerá depois que se pintar a cena rupestre. Causa-se assim o deleite aos olhos com a *poesia pintada*, para que os pressupostos morais tenham maior efeito sobre o interlocutor.

Contudo, é preciso levar em conta que, no caso do poema, não é a Natureza em si que se apresenta aos olhos da amada e, sim, a sua recriação ecrástica, sua pintura com palavras. Quem serve de intermediário entre Marília e o mundo natural é o eu-poético que, com o apelo do *poema pintado*, em que os signos verbais imitam os signos não-verbais, torna o que está distante, próximo, evidente, ao recriar com cores bem vivas um mundo ideal. A descrição, no caso, é de segundo grau, porque o poeta não representa apenas o mundo natural, mas procura imitar as técnicas descritivas próprias da pintura, ao apelar para o intenso visualismo, para a objetividade e para o cromatismo.

Em conclusão, verificamos que o uso dos adjetivos e verbos e de recursos retóricos como a personificação, a hipérbole, a aliteração, a alegoria e de *topoi* clássicos, como o *locus amoenus*, o *fugere urbem*, estão a serviço da montagem de um espaço ideal que será presentificado pela linguagem poética.

## Referências

- ABRAMS, M. H. *El espejo y la lámpara*. Buenos Aires: Editorial Nova, 1962.
- BOCAGE, M. M. B. *Poemas escolhidos*. São Paulo: Cultrix, 1974.
- CEGALLA, D. P. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 48. ed. rev. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2010.
- CURTIUS, E. R. *Literatura europeia e Idade Média latina*. São Paulo: Edusp, 1996.
- HORÁCIO. *Arte Poética*. Lisboa: Clássica Editora, [1910].
- MANN, N. *Renascimento*. London: Andromeda Oxford, 2004.
- MOISÉS, M. *Dicionário de termos literários*, 12. ed. rev. e amp. São Paulo: Cultrix, 2004.
- QUINTILIANO, M. F. *Institutio Oratoria*. Cambridge, MA: Harvard UP, 1979-1989. 4 v.
- REYNAUD, M. J. *Fernando Echevarría, Enigma e Transparência*. Porto: Caixotim, 2001.





# 6

## CAPÍTULO

# **A linguagem como acontecimento social: formando leitores e produtores de discursos**

*Márcio Rogério de Oliveira Cano<sup>1</sup>  
Ricardo Celestino<sup>2</sup>*

O estudo que desempenhamos nesse capítulo tem como ponto de partida refletir sobre estratégias para o ensino de leitura e produção de discursos em língua materna. A língua, quando refletida em seu uso, é uma atividade que pressupõe a interação entre um enunciador, aquele que escreve ou diz, e um coenunciador, que lê ou é ouvinte da informação. A linguagem opera como a concretude das coisas e dos acontecimentos sociais, na relação entre a palavra e o mundo fora do texto, e vin-

---

1 Doutor em Língua Portuguesa e professor na Universidade Federal de Lavras.

2 Doutorando em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

cula-se às instituições sociais e à vida cotidiana. Esse pressuposto nos leva a refletir o ensino de Língua Portuguesa como uma tarefa que transcende as orientações em torno das estratégias de composição estrutural do texto, mas reflita a complexidade de seus aspectos temáticos, estilísticos e composicionais associados à prática social.

Possenti (2003) compreende que o texto interage com outros textos para se constituir. Observar esse diálogo seria uma forma de detalhar o quebra-cabeças que especifica um conjunto de aspectos da linguagem. Um enunciado, ou uma frase, é sempre heterogêneo, o que quer dizer que se constitui de elementos variados. A heterogeneidade pode ser mostrada, quando há frases de outros textos explícitos em forma de citação direta, paráfrase, dentre outros. Contudo, a heterogeneidade também pode ser constitutiva, em frases que não se associam a um texto anterior específico, mas a posicionamentos ou formas de se colocar em um texto que remete a um grupo social específico.

Um leitor proficiente, ao se deparar com enunciados ou frases, valoriza além do lugar de pertencimento daquele texto, outros lugares possíveis que podem constituir-lo. Por exemplo, o enunciado *Você é minha amada* é institucionalmente presente em discursos de pessoas apaixonadas. Contudo, há quem associe o enunciado na voz de um homem a uma mulher, o que podemos refletir um posicionamento afetivo entre um e outro, mas também um posicionamento de posse do homem sobre a mulher, por conta do pronome *minha*. Há também a possibilidade de ser uma frase enunciada de uma mulher para outra. Então, a questão afetiva também é presente, mas podemos inferir outras questões como o posicionamento diante da problemática do gênero – ainda é incomum casais homossexuais expressarem suas sensações por seus parceiros – ou até mesmo um ato de protesto social – em *ela é minha amada*, subentendido *e ninguém tem nada a ver com isso*.

Quando nos deparamos com um conjunto de enunciados, uma das alternativas de leitura crítica pelo discurso é valorizar não só a instituição de pertencimento do discurso em análise, como também o caos de posicionamentos que influenciam os enunciados, sejam das paixões, das leis, das religiões, dos tabus, dos traumas, dos anseios, dentre outros. Maingueneau (2008b, p. 34) compreende que existe uma relação de concorrência de posicionamentos, ou a aliança destes, em textos que possuem uma mesma função social, por exemplo textos jornalísticos que possuem posicionamentos da política, da literatura, da religião, da violência, dentre outros que sejam convertes ou conflituosos.

O leitor crítico delimita um número de posicionamentos identificados em um texto, relacionando-os com um passado histórico e questionando as expectativas de abertura de um futuro eventual que aquele texto propõe, com os efeitos de sentido que ele possibilita. Assim, para uma produção de leitura e escrita crítica de textos, não podemos desconsiderar os lugares e as forças que institucionalizam o discurso e a prática de construção dos enunciados, propondo não só a leitura

crítica do texto, mas a leitura do discurso. Maingueneau (2008a) organiza essas reflexões em torno da categoria de gêneros do discurso.

## **6.1 O texto e sua relação com a estabilidade dos gêneros e a interação encenada**

Os gêneros de discurso são classificados como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (Bakhtin, 1992, p. 279), ou seja, uma unidade da linguagem composta por três dimensões: a estrutura, o tema e o estilo do texto. As três dimensões são determinadas pela prática social. Por exemplo, se nos propormos a escrever uma carta, não inventamos sua estrutura, a maneira como desenvolvemos a temática ou o assunto e qual estilo de linguagem adotamos, mas buscamos cartas já escritas que nos servem de base para montarmos um texto novo.

O tema, ou o assunto abordado em um texto, tem relação com a intertextualidade, pois nada que se diz é realmente original, “dado que ele se reencontra em muitos outros discursos” (Maingueneau, 2008b, p. 82). Ainda, alguns textos, embora não partilhem temas semelhantes, possuem inúmeros pressupostos que os definem em um mesmo posicionamento, fato que nos interessa quando nos propomos formar leitores e escritores críticos. A reflexão acerca de temas que percorrem uma obra, uma frase, um parágrafo precisa estar relacionada ao sistema de coerções, ou aos posicionamentos dos grupos que o escritor do texto se filia. Temas dos discursos jornalísticos muitas vezes também estão associados a posicionamentos da política, de determinada cultura, da violência, dentre outros. Assim, um simples texto oferece um repertório vasto de temas que trafegam inúmeras esferas de atividade humana, quer de forma implícita ou explícita.

A estrutura composicional refere-se aos elementos textuais que compõe um enunciado, desde a distribuição de parágrafos em um texto, até se há predominância de funções como informar, interagir, doutrinar e tipologias como narrar, descrever, dialogar, dentre outras. Ao associarmos a estrutura de um texto com a prática que ele desempenha, conseguimos definir os papéis esperados que desempenham o autor de um texto, ou o enunciatador, e o leitor, ou coenunciador. Aos nos depararmos com uma carta que o autor busca convencer o leitor de que seu posicionamento ético é mais correto que do outro, atribuímos um papel ao autor da carta de alguém que valoriza a trajetória e a fama de seus atos. Essa interação possui, em sua estrutura de parágrafos e na maneira como desenvolve as tipologias, um contrato que garante o seu funcionamento na prática social como se a dinâmica entre autor e leitor fosse um jogo com regras implicadas e preestabelecidas pela prática social do gênero.

O estilo é definido como as marcas de coletividade do texto produzido, associadas a um grupo específico e a determinados posicionamentos. Determinante

para a padronização da manifestação de certas ideias, destacamos textos de notícias jornalísticas que possuem um modo de dizer específico que difere de outros textos de grupos e posicionamentos diferentes, como a *Veja!* e a *Carta Capital*. Isso ocorre, pois tanto o autor como o leitor estão integrados em uma sociabilidade de posicionamentos, ou a qualidade de tornar ideal uma prática de texto, que depreendem sobre um tema projetado na prática social.

Nessa perspectiva, é interessante para uma leitura crítica de um texto, refletir o gênero como um ritual social dos envolvidos no texto. Tanto o autor como o leitor assumem um papel como se encenassem em um palco cenográfico. A fala é uma prática encenada, quando associamos a ela um quadro espaço-temporal, que define o tipo de texto que o autor irá criar, padronizado àquele conjunto de textos semelhantes padronizados em uma época. O quadro espaço-temporal determina os papéis a serem seguidos pelo autor e o leitor, que interagem em uma espécie de palco que permite a materialidade das marcas estilísticas, composicionais e temáticas do texto.

Mainqueneau (2007) acredita que o palco o qual interagem autor e leitor mantém relação não apenas com textos fundadores, mas autores fundadores, leitores fundadores, lugares fundadores, dentre outros. Entendemos a noção de fundador como aquilo que é constitutivo de um grupo, por exemplo, o literário, o religioso, o científico, ou até mesmo o jornalístico, e que opera na produção de um texto como uma memória ou um arquivo.

Em face a tudo que foi apresentado até o momento sobre a necessidade de um olhar crítico sobre o texto por parte do leitor e do produtor, destacamos a seguir estratégias para a formação de leitores críticos de discursos jornalísticos impressos, com a intenção de sermos mais analíticos e propormos uma metodologia que possa orientar um procedimento em sala de aula.

## **6.2 Discursos jornalísticos impressos na escola: um exemplo**

A esfera jornalística é extremamente rica quando trazida para a escola para trabalhar, entre outras coisas, com a leitura e produção de textos. Podemos falar em vários aspectos que comprovam essa importância. Primeiramente, trata-se de uma manifestação escrita de uma esfera de atividade que, inevitavelmente, o aluno tem contato, seja mesmo com a imprensa escrita ou, mais correntemente, com a imprensa televisiva e a mídia de internet. O fato de o aluno já possuir um contato com a imprensa televisiva e a mídia de internet já faz com que ele traga uma série de conhecimentos que são prévios ao se introduzirem na imprensa escrita. Porém, isso não quer dizer que não possua contato com os jornais impressos. Antes de qualquer trabalho nessa área, é necessário fazer um levantamento de jornais que

passam pelas mãos dos alunos, seja por meio da compra dos pais, nos locais públicos ou na própria escola.

O contato anterior com os telejornais ou os videologs e canais informativos de internet não somente deixa o aluno mais à vontade para circular em uma esfera jornalística impressa, como também já contribui para o seu conhecimento genérico, ou seja, ele já possui conhecimento de alguns gêneros como a notícia, a reportagem, o comentário, as charges entre outros gêneros. De posse desse conhecimento, fica mais fácil compreender e apreender o funcionamento de discursos parecidos, porém na modalidade escrita ou multimodal. Até por isso, é interessante fazer a ligação entre gêneros do discurso jornalístico televisivo ou de mídias de internet e gêneros do discurso jornalístico impresso. Promover atividades de retextualização dos gêneros orais para os gêneros escritos é um importante exercício do qual o professor pode lançar mão dentro de uma sequência de atividades voltada para o jornal. A estrutura composicional do gênero notícia, por exemplo, obedece a mesma forma na TV, nos canais de internet ou no jornal impresso, ou seja, passa por um título, por um lead, pela expansão das informações, pela ligação com os fatos anteriores, por uma avaliação.

Além disso, o trabalho pode ser motivador para o aluno tendo em vista que a vida cotidiana está representada nas páginas do jornal. Temas de interesse dos alunos percorrem o noticiário diariamente, como questões sobre artistas famosos, políticos que muitas vezes podem ter ligações diretas com o bairro, notícias sobre a atuação da prefeitura, lazer etc. Desses assuntos, ele pode vir a compreender outros mais distantes do seu mundo imediato, como os problemas que assolam o mundo, divulgação de descobertas científicas, a economia brasileira etc. Trabalhar o jornal pode tornar o aluno consciente do processo de construção das notícias podendo contribuir para um movimento mais crítico em relação à leitura que faz tanto do jornal como do próprio mundo.

Outra vantagem que o trabalho com a imprensa escrita traz é a intimidade que os alunos possuem com o futebol. Tanto jornais considerados de primeira linha como os jornais populares trazem um espaço considerável em suas editorias para tratar de assuntos de esporte. Esse tema não requer muito esforço para ser trabalhado com o aluno. Fazendo uma ligação com os movimentos esportivos da própria escola e do bairro, temos constituído um cotidiano pedindo para ser noticiado. Basta apenas formar os jornalistas para darem conta disso. Podemos pensar também, no mesmo caminho motivador do esporte, nos temas que envolvem pessoas famosas. Outros dois temas bastante presentes nos jornais que são motivadores do olhar do aluno, mas que tem que ser tratados com muito cuidado e em uma perspectiva bastante crítica são a violência e o sexo. Logicamente, todos os assuntos requerem bastante cuidado, mas fazemos questão de salientar esses dois, pois precisam ser tratados de forma apurada, para não ficarem apenas na dimensão do entretenimento e da banalização.

### 6.3 Jornal popular e jornal de primeira linha

Antes de qualquer coisa, como já mencionamos, é necessário fazer um levantamento dos jornais impressos com os quais os alunos já possuem algum contato. É bem possível que os jornais que circulam no cotidiano do aluno sejam de apelo mais popular, assim como também é possível que o professor seja tendencioso a trazer apenas aqueles jornais considerados de primeira linha para a sala de aula. Esse é um ponto importante a ser pensado, para que não fique uma marca de preconceito nas escolhas que a escola faz dos jornais e nas escolhas que a família do aluno faz. O aluno não pode considerar que o jornal que o pai, a mãe ou os amigos dele leem é de pior qualidade do que o jornal que os professores leem. É necessário trabalhar com as duas modalidades e com todas as potencialidades que eles proporcionam. Um jornal popular é rico na exploração da imagem, das figuras de linguagem, das cores, da síntese das notícias etc. Já num jornal tido como de primeira linha, tudo isso pode aparecer de forma mais comedida. Dizemos que pode aparecer, pois o sensacionalismo não é um privilégio apenas do jornal popular. Consideramos o sensacionalismo como uma linha que vai da menor intensidade para a maior intensidade, podendo estar presentes nos dois tipos de jornal.

Vejam os exemplos:

#### Texto 1

##### **Palmeiras e Corinthians fazem clássico sob espreita do São Paulo**

*(Folha de S. Paulo, 1 nov. 2009)*

Os três grandes rivais da capital paulista terão suas atenções voltadas para uma única partida neste domingo. Em Presidente Prudente, interior do Estado, Palmeiras e Corinthians fazem um clássico sob espreita do São Paulo, que, assim como o rival do Parque Antarctica, também disputa o título da competição.

Já a equipe de Mano Menezes, classificada para a Libertadores, volta ao palco do primeiro gol de Ronaldo pelo clube para tentar se recuperar na competição: venceu apenas três dos últimos 12 jogos disputados.

O Palmeiras começou a rodada na liderança com 57 pontos, mas foi ultrapassado pelo São Paulo, que chegou aos 58 após derrotar o Barueri por 1 a 0 sábado.

O time relembra o jogo de ida no primeiro turno: venceu por 3 a 0, com três gols do atacante Obina, que, na rodada passada, também fez três contra o Goiás.

Com a vaga para o torneio sul-americano já conquistada por ter sido campeão da Copa do Brasil, e praticamente sem chances de ser rebaixado para a Série B, o Corinthians não tem mais missões na tabela de classificação deste ano.

#### Texto 2

##### **Corinthians vai para o clássico com o espírito de porco**

*Luís André Rosa e Moreno Bastos*

*(Agora, 1 nov. 2009)*

PRESIDENTE PRUDENTE – Nos últimos dias, que antecederam o clássico de hoje, não se falou sobre o assunto nas entrevistas coletivas que os jogadores corintianos concederam no Parque São Jorge.

No entanto, para o elenco alvinegro, o Dérbi de hoje, no estádio Prudentão, serve para duas coisas: acabar com o jejum de três anos e sete dias sem vitórias sobre o rival e atralhar o Verdão na briga pelo título do Brasileiro, que não vence desde 1994.

Como vimos, a marca do sensacionalismo está em todos os jornais, sendo mais exacerbada em um e menos no outro. Aqui temos o mesmo acontecimento em dois jornais, um tido como de primeira linha e o outro como popular. Podemos perceber que já no título há uma focalização diferente do acontecimento. O Texto 1 traz um título aparentemente mais sóbrio, embora utilize uma palavra “espreita” que remete ao discurso da violência, tendo em vista que é o inimigo que fica à espreita para atacar. Além disso, contém uma informação que contempla a participação dos três times no jogo. No Texto 2 o apelo à violência e ao humor fica mais exacerbado com o uso da expressão metafórica “espírito de porco” que possui um significado ambíguo podendo ser compreendido como ironia pelo o fato do Palmeiras ter como símbolo o porco; e a ironia, quase sempre, é sustentada por um viés humorístico. Mas também pode ter um sentido violento, pois “espírito de porco” também é uma expressão metafórica que remete a um personagem agressivo que se propõe às maiores baixarias para conseguir o que quer. Isso nos mostra que o segundo texto tem essa marca mais sensacionalista.

Podemos pensar também na construção do *lide*<sup>3</sup>

No discurso do Texto 1, o *lide* tem informações mais objetivas e pontuais em relação ao acontecimento, ou seja, os times envolvidos, horário da partida, consequências do resultado da partida, horários. Já no segundo discurso, o *lide* traz a informação de algo que não é dito, ou seja, não traz a informação da partida, mas do que não se fala sobre a partida em entrevistas concedidas pelo time em questão. Ao explorar o silêncio, o jornal atualiza a ideia de que se está escondendo algo, que não se sabem as táticas que podem ser usadas, inclusive se usarão aquelas típicas das pessoas consideradas com “espírito de porco”. Por fim, a expansão da notícia traz outras informações a mais no Texto 1 e menos no Texto 2.

Podemos associar essa diferença não por uma falha do Texto 2 para o Texto 1, mas uma adequação ao leitor. O leitor do Texto 1 pode não estar tão habituado à cultura do futebol como o do Texto 2. O leitor do Texto 2 é regionalista, tem a

---

3 *Lide*: é uma forma aportuguesada da palavra inglesa *lead* que significa líder, condutor e é usado no jornalismo para nomear o parágrafo que resume os pontos chave da notícia. Podemos dizer que é esse resumo que conduz a leitura. Ele é composto, normalmente, das repostas às seguintes questões: o quê, quem, como, quando, onde e por quê.



paixão cultural e a chacota rivalizada em sua essência, o que é manifesta com certa sutileza no primeiro texto.

Isso nos mostra como é interessante trazer as duas modalidades de imprensa escrita para analisar a forma como elas se constituem linguisticamente e se relacionam na prática social. Porém, sem mostrar para o aluno que preferimos uma ou outra modalidade, mas deixar que ele escolha aquela que melhor atender às suas necessidades de leitor e, no caso de uma atividade de produção de discurso jornalístico, que ele pense qual a melhor estratégia para se atingir o público.

## 6.4 De rabo preso com o leitor

Em uma atividade de produção de discurso jornalístico, o aluno pode aprender uma série de estratégias linguístico-discursivas que ele pode, inclusive, usar em outras esferas trabalhadas posteriormente. Como partimos do pressuposto de que o gênero do discurso é o ponto de partida e de chegada para qualquer atividade em língua portuguesa, ao serem introduzidos no mundo da imprensa, qualquer atividade tem que começar por meio da leitura de um gênero e finalizar com a produção de um gênero. E isso só tem sentido se o aluno tiver leitores empíricos para o seu texto. Com isso, queremos dizer duas coisas, primeiro que o professor precisa sair do posto de leitor oficial das produções discursivas do aluno e, em segundo lugar, que o aluno só pode ser um produtor de discurso ativo e autônomo se ele puder adequar o seu texto a um leitor real, sobre o qual ele pretende agir.

O professor prescindir da sua posição de leitor oficial das produções do aluno não significa, de modo algum, que ele não servirá de interlocutor, de orientador e até de problematizador para os equívocos que os alunos cometem. Porém, precisa ficar claro que o aluno terá como leitor alguém a quem ele precisa adequar o discurso, escolher melhor as palavras, os assuntos e até o nível de sensacionalismo estratégico para envolver esse mesmo leitor. Sabemos que na escola existe uma cultura de fazer a atividade de qualquer jeito para entregar para o professor, pois dessa forma alguma nota ele concederá para que o aluno seja aprovado. Romper com esse cotidiano é uma das eficácias do trabalho com os gêneros do discurso.

Quem pode ser então o leitor do discurso? Podemos propor produzir uma notícia para ser lida pelos alunos de outro período, de outra classe, de outra série; pode, ainda, ser a escola vizinha, a comunidade em geral, os professores entre outros possíveis. Para se chegar a esse leitor, podemos propor um jornal mural, um jornal impresso na escola e distribuído no bairro, um jornal em um painel na sala de aula, um jornal online, um folhetim etc. Nesse sentido, construímos a imagem do leitor que o autor terá em mente para produzir o discurso. Tal leitor é tão determinante na produção do discurso jornalístico como qualquer outra categoria constitutiva do discurso.

Tudo isso, faz com que o aluno se volte para o seu discurso e pense se ele está adequado para o público proposto e é, justamente, nesse momento que o professor passa ser o interlocutor do aluno, no sentido de ir orientando sobre a adequação do seu discurso. Esses momentos de interlocução são riquíssimos em elementos para o professor avaliar o desenvolvimento do seu aluno. Pode mesmo, nesse sentido, desenvolver uma ficha de ocorrências em que relata o desenvolvimento do grupo ou do aluno, individualmente, envolvido na atividade.

## 6.5 Montando uma redação jornalística na escola

### a. Atividade: Jornal mural<sup>4</sup>

**b. Objetivos:** Desenvolver e ensinar o cotidiano de uma redação jornalística, dando a oportunidade dos alunos aprender a ler e produzir os gêneros jornalísticos assumindo os papéis mais comuns existentes dentro de uma redação jornalística. Instituir a noção de leitor e de adequação do discurso ao público, possibilitando o aprendizado de uma série de elementos discursivos específicos dos gêneros do discurso jornalístico.

### c. Desenvolvimento

**Módulo 1:** Levantar os conhecimentos prévios dos alunos sobre jornais. Isso pode ser motivado pelo professor que pode levar vários jornais, populares ou não, além de jornais de outros estados e pedir para que os alunos leiam, selecionem o que envolve mais a sua atenção, como manuseiam os cadernos, que relação estabelecem entre as várias modalidades utilizados como texto, foto, ilustrações etc. Então, o professor vai pontuando o que o aluno conhece e o que não conhece em relação a essa esfera.

**Módulo 2:** Propor aos alunos a montagem de uma equipe jornalística para produzir um jornal mural na escola. Ao propor isso para os alunos, uma série de atividades deverão ser naturalmente cumpridas como levantar a lista de profissionais que atuam numa redação: editor, redator, repórter, revisor, fotógrafo, ilustrador, cartunista, diagramador, publicitário, chefe de redação etc.

A proposta é que ao constituir a equipe jornalística da sala de aula, cada um assuma um papel e vá buscar informações de como desempenhar melhor esse

---

4 Pode-se ter como proposta outros suportes como o jornal online. Tendo em vista que muitas escolas possuem sala de informática, o professor pode desenvolver o mesmo processo abaixo, porém tendo como publicação final um jornal na internet. Isso, além de motivador, pode trazer outros leitores mais distantes do entorno escolar.

papel. O professor pode se constituir como o dono do jornal, aquele que vai levantar critérios bastante precisos para avaliar se os alunos estão assumindo suas funções ou devem, até mesmo, ser trocados de posto de trabalho. Para que os alunos possam se desenvolver mais em práticas diferentes, pode-se propor que à medida que as edições vão sendo publicadas, haverá um rodízio de funções para que todos possam atuar em áreas diferentes, ampliando assim suas competências discursivas.

**Módulo 3:** Levantar todos os gêneros que circulam no interior de um jornal. Nesse momento, os alunos poderão ter contato com diferentes jornais e diferentes estruturas. Eles poderão conhecer o modelo padrão de separação por cadernos e então propor essa mesma separação organizando o jornal mural em blocos de editoriais e depois selecionar quais são os gêneros que melhor cabem nesse suporte. Ou seja, por se tratar de jornal mural, talvez alguns gêneros tenham que ser menos extensos do que normalmente aparecem no jornal impresso. Não se pode colocar uma reportagem longa em um muro, pois os leitores não terão paciência no momento da leitura. O melhor é ficar com um padrão intermediário entre o jornal de primeira linha e o popular, pois é preciso envolver o leitor e, para isso, textos menores e com estratégias linguístico-discursivos mais sedutoras. Além de fotos e ilustrações que chamem a atenção. Então, é só selecionar os gêneros como notícia, reportagem, editorial, charge, anúncios publicitários (pode ser no estilo classificados que atendam a comunidade escolar), entrevista, cartas do leitor, comunicados etc.

Ainda nesse módulo, o professor pode fazer o trabalho especificamente linguístico-discursivo para a aprendizagem dos alunos. Ensina a ler a notícia, a escrever a notícia, o editorial, a reportagem, tendo a oportunidade de trabalhar todas as questões específicas do ponto de vista do estilo léxico-gramatical que envolvem esses gêneros.

**Módulo 4:** Seleção de pautas e coleta de informações. A essa altura, todos os alunos já sabem que papel vai assumir e os gêneros que podem utilizar no jornal que produzirão. O próximo passo é selecionar a pauta e depois ir à campo. Uma série de temas pode ser pensada nesse momento. A escola e a comunidade são espaços de constantes acontecimentos que pedem para ser divulgados. Não é necessário ter temas fictícios sendo que os alunos estão em um espaço privilegiado de acontecimentos. Por isso, podem se levantar acontecimentos do bairro e de dentro da escola para que os alunos possam colher informações e entrevistar pessoas. Deve-se concentrar em temas como campeonatos na escola e no bairro, datas comemorativas, deliberações da escola, eventos que ocorram no bairro

como shows, atrações, cursos, encaminhamentos da associação de bairro, problemas estruturais tanto da comunidade como da escola entre muitos outros. Determinadas as pautas, vem a tarefa de colher as informações. Aqui é um bom momento para envolver os pais e as mães nas atividades. Pode-se fazer uma reunião com os pais e mães explicar o que vem sendo desenvolvido e a importância do trabalho na aprendizagem do aluno. Isso ajuda os repórteres mirins a ir atrás da informação, pois, muitas vezes, eles não poderão ir sozinhos, daí a necessidade do acompanhamento do pai ou da mãe ou até de um irmão mais velho. Nesse momento, o professor deve ficar atento para orientar os alunos assumirem papéis que poderão cumprir. Quem não tiver um responsável acompanhando, deverá assumir uma função mais próxima ou no interior da escola.

**Módulo 5: Redação dos textos.** Nesse momento, a equipe se reúne com os redatores e começam a escrever os textos a partir das informações colhidas. É preciso pensar no texto combinando as editorias, relacionando-o com as fotos ou ilustrações quando houver e, principalmente, com os leitores. É preciso orientar os alunos no quesito envolvimento e convencimento do leitor, para isso, tem que usar as estratégias adequadas, ou seja, títulos atrativos, períodos curtos, hierarquizar as informações da mais importante para a menos importante, usar um padrão mais culto da língua, com colocação pronominal adequada, ortografia, pontuação, concordância verbal e nominal, objetividade, conjugação verbal correta etc. O professor deve potencializar o máximo esse momento, pois diz respeito a uma área estrita da disciplina de Língua Portuguesa e, como os alunos já estão envolvidos no processo, estarão motivados a aprender os recursos léxico-gramaticais; o que não aconteceria se fosse trabalhada em atividades fragmentadas. É preciso salientar, no entanto, que esses itens de estudo devem ser trabalhados a partir de um texto usado para a leitura ou a partir das produções dos alunos.

**Módulo 6: Revisão e diagramação.** Esses dois momentos são de extrema importância. Primeiro, os alunos precisam aprender a revisar o texto dos outros e os seus próprios textos. Isso não é uma prática muito comum na escola, mas aqui pode ser introduzida pelo fato do texto não poder chegar aos leitores com erros, pois não ficará bem para a imagem tanto da equipe como do próprio jornal. Por isso, pensando mais uma vez nos leitores, é necessário repassar todos os textos, avaliando possíveis erros, inadequações, valores comprometedores, preconceito, passagens agressivas ou supérfluas etc. Passada essa etapa, parte-se para a diagramação que é a disposição de todo material no mural. Nesse momento, o professor orienta no sentido de tornar o jornal visualmente tranquilo, sóbrio, em que a leitura possa fluir sem obstáculos, sempre pensando no leitor.

**Avaliação:** Tendo em vista que o professor assumirá a posição de chefe da redação (orientador), ele participará de todo o processo, tendo um olhar privilegiado do desenvolvimento de cada aluno. É importante que o professor tenha muito claro os objetivos que vão muito além do simples ensino gramatical. É tornar o aluno competente discursivamente, podendo atuar na esfera jornalística de forma ativa e autônoma. Isso significa que só aprender os itens gramaticais de um texto não é suficiente. Por isso, é necessário que o professor vá anotando as intervenções que o aluno faz no decorrer da atividade, o seu desenvolvimento, a interação, o cumprimento das tarefas e, claro, a leitura e escrita. Tudo isso contribui para o professor avaliar cada um dos alunos e, para ajudar na avaliação mais global da atividade, pode prever um questionário de pesquisa com os leitores, para ver o que eles gostaram e o que não gostaram. Quais editoriais mais chamaram a atenção e o que não chamou. O que faltou e precisa ser colado, entre muitas outras questões interessantes de se levantar. Isso pode servir de ponto de partida para a próxima edição do jornal. Também pensamos na avaliação reflexiva e emancipatório do grupo que pode retomar os seus registros e rever onde e quando foram mais eficientes na produção discursiva e onde precisam aprimorar, tendo consciência crítica da sua própria experiência.

## 6.6 Considerações finais

Este trabalho pode ser desenvolvido em qualquer modalidade de ensino. O professor só precisa ficar atento ao nível de complexidade comum a cada um dos níveis de ensino. Podem-se priorizar nas séries iniciais os gêneros mais simples como a notícia e ir para o mais complexo nas séries finais como o editorial. Um trabalho de leitura e produção de discurso desse porte pode estar previsto como uma sequência de atividades dentro da disciplina de Língua Portuguesa ou como um projeto da escola envolvendo outras áreas do conhecimento. De um modo ou de outro, o trabalho com a leitura e a produção de discurso é, por natureza, transdisciplinar, pois tanto professor como aluno terão que lançar mão de uma série de conhecimentos que dizem respeito às mais variadas disciplinas e para além das disciplinas para efetivar o trabalho.

## Referências

- AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem de outro no discurso. In: \_\_\_\_\_. **Entre a transparência e a opacidade**. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BONINI, A. **Gêneros textuais e cognição**. Florianópolis: Editora Insular, 2002.

- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 22. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- FURLANETTO, M. M. Gênero do Discurso como componente do arquivo em Dominique Maingueneau. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2010. p. 260-281.
- GABLER, N. **Vida, o filme**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- KUNGZIK, M. **Conceitos de jornalismo**. São Paulo: Edusp, 1997.
- MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_. A análise do discurso e suas fronteiras. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 20, p.13-17, jan./jun. 2007.
- \_\_\_\_\_. **Cenas da enunciação**. São Paulo: Parábola, 2008a.
- \_\_\_\_\_. **O primado do interdiscurso**. In: \_\_\_\_\_. **Gênese dos discursos**. São Paulo: Parábola, 2008b.
- \_\_\_\_\_. **Análise de textos de comunicação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARCONDES FILHO, C. **O capital da notícia**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- MEDINA, C. **Notícia, um produto à venda**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1998.
- MEURER, J. L. O conhecimento dos gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. In: FORTKAMP, M. B. M. (Org.). **Aspectos da linguística aplicada**. Florianópolis: Insular, 2000.
- POSSENTI, S. Observações sobre interdiscurso. **Letras**, Curitiba, n. 61, p. 253-269, 2003. Especial.



## **O *funk* na aula de leitura do Ensino Médio: relato de experiência**

*Márcia A. G. Molina*<sup>1</sup>

### **7.1 Introdução**

Nosso objetivo neste trabalho é relatar uma experiência ocorrida numa aula de Língua Portuguesa, cujo conteúdo era de leitura, com uma turma de Ensino Médio de uma escola da rede pública de São Paulo, mais especificadamente da Zona Sul de São Paulo.

O conceito de leitura adotado no trabalho ancora-se nos preceitos interacionistas e, de acordo com Koch e Elias (2006), nestes, os leitores são vistos como sujeitos

---

<sup>1</sup> Doutora em Linguística e professora na Universidade Federal do Maranhão.



ativos que se constroem dialogicamente: constroem-se e são construídos a partir da instância da leitura. Nessa união, nessa troca ocorre a constituição do sentido, ou seja, na interação é que se constituem todo: autor-texto-leitor: o primeiro pressupõe o que sabe seu leitor, que conhecimentos traz, que expectativas devem ser atendidas. O texto deixa de ser produto para ser meio, a partir do qual os sentidos vão sendo emanados pelas interlocuções do leitor, que, portanto, atua efetivamente no processo.

Esclarecemos que essa turma, particularmente, apresentava muita dificuldade no processo de leitura e compreensão de textos. A classe era 100% composta por moradores da periferia de São Paulo, mais especialmente, da Zona Sul, e com pouco (quase nenhum mesmo) acesso à cultura. Pouco estimulados, sentiam-se completamente desmotivados frente a proposta de leitura de quaisquer tipos de textos com uma extensão maior do que cinco linhas. Afora as poucas oportunidades culturais de que dispõem, soma-se o imediatismo na obtenção da informação via internet, tornando as aulas monótonas e pouco atrativas.

Durante nosso exercício profissional, percebemos que uma das coisas que mais os atraíam (e que possuíam) em termos de diversão era assistirem a vídeos em seus celulares. Reuniam-se em grupos e, durante os intervalos de aulas, víamos o quanto se interessavam pelo que assistiam. Vendo-os motivados a algo, procuramos saber qual o tema dos referidos vídeos, ao que fomos informados de que se tratava de cantores de *funk* e que o gênero muito lhes agradava.

Buscamos nos inteirar mais sobre o assunto para conseguir balizar nossas interlocuções e vimos que os alunos discorriam com facilidade sobre os cantores, as letras, as vitórias conquistadas por aqueles jovens autores/cantores que, repentinamente saíam do anonimato e tornavam-se ídolos de uma geração.

Percebemos, então, que o YouTube, poderia ser o caminho para que pudéssemos convencer os jovens da importância da leitura.

Começamos a navegar por esse site em busca de alguma produção que, de certa forma, orientasse nossa prática profissional. Apesar do preconceito em relação ao gênero, vimos que algumas composições poderiam fazer de nossas aulas um aprender prazeroso tanto para os alunos como para nós mesmos, pois, seguindo as palavras de Guimarães Rosa (1994, p. 437), em *Grande Sertão: Veredas*: “professor é aquele que, de repente, aprende”.

Além disso, lembrando os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) para o Ensino Médio (2000), que pontuam a força da revolução tecnológica, criando novas formas de socialização e até mesmo de identidade individual e coletiva, pensamos em como seria importante para aquele grupo de jovens verem inseridos seus gostos, seu mundo e sua cultura em aulas de Língua Portuguesa.

Julgamos que, talvez, se introduzíssemos o *funk* em aulas de leitura, poderíamos dialogar com os PCN, quando, referindo-se ao relatório *Educação para o*

*século XXI*, da UNESCO, orientam os educadores a buscarem “outros caminhos e para além deles, como uma via que conduz a um desenvolvimento mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões e as guerras” (BRASIL, 2000).

Afora isso, dialogaríamos também com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), já que, em seu artigo 36, determina as competências que o aluno, ao final do Ensino Médio, deve demonstrar:

Art. 36, § 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem; III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1996, grifos nossos).

Nossa preocupação com e na inserção do jovem como cidadão, dominando efetivamente diversas linguagens como instrumentos de comunicação e negociação de sentidos fez com que, de fato, optássemos pela inclusão desse gênero musical em nosso cotidiano pedagógico, acessível no YouTube. Fomos, portanto, compreender um pouco dele, para que melhor orientássemos nossa prática docente.

## **7.2 Funk: manifestação cultural, forma de representação e instrumento de afirmação de identidade<sup>2</sup>**

Das inúmeras possibilidades de se entender o termo *cultura*, partimos de Geertz (2008) que o compreende como uma teia que enreda o homem, cujos significados ele mesmo tece e significa em seu grupo social: “A cultura, esse documento de atuação, é, portanto, pública, como uma piscadela burlesca [...]. Embora uma ideiação, não existe na cabeça de alguém; embora não física, não é uma identidade oculta” (GEERTZ, 2008, p. 8). Seguindo o autor, é preciso que atentemos para o comportamento, pois é por meio do fluxo do comportamento que questões culturais se tornam explícitas e da ação social que as formas culturais encontram articulação.

Partimos também da noção de discurso como prática social e cultural, lembrando com Mey (2001, p. 80) que as “vozes sociais não são produzidas ou compreendidas num vácuo”, ao contrário, “as personagens sociais, juntas, fazem o ‘tecido da sociedade’”.

Dessa forma, inserimos o *funk* como uma forma de manifestação sociocultural, visto que, originário do *hip hop*<sup>3</sup>, relatam os *funkeiros* os diversos problemas

2 Texto adaptado de Molina e Andrade (2014).

3 Lembramos que o movimento *hip hop* congrega, além do *funk*, o *rap*, o *gráfito*, o *skate* etc.

de ordem social (pobreza, violência, racismo, tráfico de drogas, descaso com a educação etc.) que os afligem, significando o mundo que os rodeia.

Tal qual os *rappers*<sup>4</sup>, esses jovens, veem na rua seu habitat: espaço de lazer e encontros sociais, organizando-se muitas vezes em gangues, com territórios e regras delimitados.

Os bailes promovidos por eles reúnem centenas e até milhares de adolescentes que se encontram para dançar, cantar seus infortúnios e ostentar bens, muitas vezes adquiridos de forma pouco convencional, para, talvez, aproximarem-se do grupo que julgam como os *bem-sucedidos*; Bourdieu (1992, p. 87) destaca que:

em uma sociedade de classes, todos os produtos de um dado agente surgem em função de uma determinação do próprio grupo e falam inseparável e simultaneamente de sua classe – ou mais precisamente, de posição desta – na estrutura social, assim como de sua trajetória ascendente ou descendente.

Nesses locais é que encontram seus pares: jovens com mesmo poder aquisitivo, mesma escolaridade, mesmos sonhos e anseios e, seguindo Jodelet (1989, p. 35), ao fazerem parte dessa comunidade, “acolhendo-a”, representam-na e são representados. Informa Leite (2002, p. 130):

Uma representação social não representa apenas um objeto socialmente importante, não se refere de modo exclusivo a aspectos da realidade que têm relevância para a vida dos sujeitos que produzem essa representação. Além disso, ela representa também esses sujeitos, manifestando aquilo que eles são, exprimindo seu ser social.

aprofundando seu sentimento de pertença e, ao se sentirem pertencentes ao grupo e se reconhecerem nos outros, reconhecem-se e criam sua identidade, lembrando com Hall (2002, p. 1) que identidades culturais são aquelas que dão noção de “pertencimento” a “determinadas culturas étnicas, raciais, linguística, religiosas e, acima de tudo, nacionais”.

Fairclough (2001, p. 91) acredita que “o discurso contribui para a construção de identidades sociais, para a construção de relações sociais entre as pessoas e para a construção de sistemas de conhecimentos e crenças”.

Por tudo isso, o *funk* (e o *rap*), muito mais que expressões musicais, são expressões socioculturais.

---

4 O *rap* é um dos elementos da cultura *hip hop*.

### 7.3 O rap e o funk<sup>5</sup>

Alguns não apontam diferenças entre o *rap* (*rhyme and poetry*) e o *funk* (adjetivo usado, originalmente, para qualificar *coisa sexy*) contudo, se aquele surgiu na Jamaica na década de 1960 do século XX e, em sua maioria, tem um andamento de uma batida, que faz com que se reflita sobre a letra, normalmente bastante elaborada e de grandes dimensões; este é uma vertente da música negra americana, tendo surgindo na década de 1930, também do século XX, com artistas como James Brown e Melvin Parker. Com *Funky Butt (I Got You Some)*, de 1932, o adjetivo *funk*, até então usado somente para coisas *sexy*, passou a designar o estilo musical.

Importante ainda pontuar que o *funk* carioca é inspirado no *Miami bass*, um tipo de *hip hop*,<sup>6</sup> divulgado nos EUA na década de 1980, usando o *beat box* (batida de boca) e tambores como percussão, a fim de se atingir o ritmo que é em *loop* (repetitivo). Normalmente, seus autores preocupam-se pouco com a harmonia e melodia, detendo-se nas letras, produzidas num tom bastante coloquial (muitas vezes até com palavras de baixo calão) e mostrando o dia a dia de seus autores:

#### Enxame, de SP Funk

pode crê mano  
Essa é a sigla  
Ae, a quadrilha se une  
Pra fazer a fita  
É o enxame é a zica”  
O rap na espraçada é compromisso e vai adiante  
Rezo mantendo a sigla, sabotage sp funk  
Quem serve, age na humilde e não se cresce  
Não dorme, não sobra tempo nem pro mais super-homem  
Bem não tem escolinha ou um clube  
É um êxtase de quem anda louco e entende  
Não basta, não vai parar no céu quem der falha  
De pintas na cara, se pa deixou falhas

A partir de 1989, os bailes *funks* no Rio de Janeiro começaram a fazer sucesso e atrair inúmeros frequentadores. Na mesma época, começaram a surgir as letras de músicas em português, retratando o dia a dia, em especial, dos morros. Paralelamente, os bailes começaram a atrair um público que se reunia para brigar, as chamadas *brigas das galeras*: a pista era dividida em dois lados e não se permitia que, quem estivesse de um, passasse para o outro.

5 Capítulo inspirado em Molina e Andrade (2014).

6 Que originalmente significa *saltar mexendo os quadris*.

Dada a violência desses eventos, o *funk* carioca adquiriu má fama, e seus compositores, como forma de rebeldia, começaram a produzir letras trazendo apologia ao sexo, às drogas e à violência.

Hoje, os bailes não têm mais esse perfil, ao contrário, são espaços de reunião da comunidade e as letras do gênero foram adquirindo mais *bossa*. Essa nova fase é chamada por alguns de *new funk*, que tem como representante, por exemplo, a Furacão 2000, ao lado de Rômulo Costa e sua esposa.

Em São Paulo, uma outra vertente do *funk* surgiu, abandonando a agressividade e passando a valorizar bens de consumo. Exatamente por isso, ficou ela conhecida como *funk ostentação*. Esse tipo de *funk* surgiu na Cidade Tiradentes, Zona Leste de São Paulo, e hoje, extrapolando esse limite, é tocado em inúmeras casas noturnas, até de locais de reunião de uma classe social diferenciada.

Além desse, há outros tipos, como o *melody*, que começou a aparecer no Brasil no início dos anos 1990, vindo dos Estados Unidos, onde era chamado de *freestyle*. Nele, usavam-se *samplers* e baterias eletrônicas. O grande divulgador do gênero foi o cantor Latino, com a música, *Me leva*. Depois, o ritmo ganhou inúmeros adeptos, como Pepê e Neném, Perlla, Mc Marcinho, Mc Leozinho, Mc Bola e Claudinho e Buchecha, destacando-se o DJ Marlboro que foi um dos principais produtores dessa época. Esse estilo não faz incitação à violência nem ao uso de drogas; não apresenta tampouco linguagem puramente erótica. Trata em suas letras de amor, saudade, admiração e faz exaltação da beleza da mulher.

Há também o *funkrock*, outro estilo dentro do gênero, como o nome diz, é uma fusão entre o *funk* e o *rock*. Muitos instrumentos podem ser incorporados à melodia, porém o som é definido por um baixista definitivo ou bateria rítmica e guitarras elétricas. O baixista e o baterista, normalmente, são influenciados por *funk*, com mais intensidade, enquanto os demais músicos pelo *rock* ou (e/ou) *funk*.

#### *Funk Rock*, de Grãos

Pra quê ser rico, ter dinheiro e nunca ter pão,  
o pão da vida que nos traz a paz no coração,  
o reino chega pra você também varão,  
se ligue agora, faça logo uma reflexão,  
maior riqueza é ter a luz da salvação.

[...]

Mas como é gostoso fazer música e cantar,  
na minha casa pego minha guitarra e vou tocar,  
componho letra, arranjo, canto *funkrock* tem,  
ouço Santana, B.B. King e Marley também,  
mas com a massa eu danço, o reggae me faz bem.

Hoje, o que se diz é que o *funk* paulista tem reencontrado sua raiz engajada e agora trata de questões polêmicas, como aborto e racismo. Essa é uma outra modalidade dentro do gênero. Trata-se do *funk consciente* ou *realidade*. Um dos principais representantes desse estilo é o iG Garden, que apresenta uma letra muito distinta daquelas composições proibidas e de ostentação.

Algumas letras, inclusive mais aproximadas do *rap*, tratam do fazer versos, da busca da rima e até, ladeando-se aos repentistas, de *batalhas* de composição:

*Segue a rima, de SP Funk*

Com o poder da palavra não rezo missa pois não sou padre  
 To mais pra marginal, meu *rap* é um perigo pra sociedade  
 Cidade a cidade, eu levo a diversidade até você,  
 invadindo as suas terras como o MST  
 Eu não tenho culpa se meu começo é o seu fim  
 No meu universo musical tenho mais tom do que o Jobin, SIM!  
 Mantenho a tática exercitando a prática  
 Fazendo mais rimas que o Caceta e Planeta faz Sátira  
 Mágica sem Ilusão, meu som te leva mais alto, faço o truque do MC Otário sumir  
 em cima do Palco, na levada bandido se é “Nóis na fita” eu vô além tão revoltado  
 quanto os rebelados da Febem

Acrescente-se também o *funk* religioso, com textos de enaltecimento a Jesus, a Deus, divulgando os princípios do credo a que pertence. Citamos como exemplo o *funkeiro* religioso Adriano Gospel Funk. É dele:

*Chuta que é laço, de Adriano Gospel Funk*

Conte até três antes de partir pro abraço  
 Se não for bênção de Deus  
 Sai correndo que é laço  
 [...]  
 Se for de Deus eu abraço  
 Se não for, chuta que é laço  
 Chuta, chuta, chuta que é laço

Há até cantores sertanejos que dizem compor o *funk* sertanejo. Por isso, alguns julgam que este gênero aproxima-se da força que o *hip hop* teve na década de 1990 do século XX aqui no Brasil.

Contudo, a maioria das letras reverbera a política de consumo, mostrando o que seus cantores desejam ter ou têm, apregoando que bom é quem ostenta, quem pode, quem consegue ascender, mesmo que a duras penas, a uma almejada classe média: “a inclusão pelo consumo” ou “tenho, logo existo” (SILVA, 2014) ou conquistar a mulher e a convencer a *ficar* por causas de seus bens:

É Classe A, de Mc Backdi e BioG3

[...]

To partindo pro baile sempre no mó style

De camisa da armani pesado de oakley com tenis da nike

No pulso logo um breitling, cordão 18k

Vo forga de veloster, de bmw, golf sport line

Vem gata cola grade no peão tamo de kawasaki

É bonde dos malote fecha os camarotes é os donos da night

Depois de termos compreendido um pouco o universo do gênero, partimos para nossa proposta.

## 7.4 O funk em sala de aula

Para que pudéssemos bem orientar nossa atividade, depois de nos inteirarmos acerca do gênero, origem, diferenças, especificidades, e seguindo orientações curriculares, realizamos uma aula diagnóstica, para saber que conhecimento prévio efetivo possuíam os alunos sobre o tema. Em grupo, foram orientados para que respondessem às seguintes perguntas:

1. O que é o *funk*?
2. Qual sua origem?
3. Quais seus estilos?

O resultado foi motivador. A participação na aula foi total, mas percebemos que o conhecimento dos alunos sobre o assunto resumia-se a alguns intérpretes, autores e músicas. Organizamos, então, num segundo momento, uma aula acerca do assunto, em que foram pesquisadas, discutidas e respondidas as questões propostas em consonância com os alunos. Surpreendemo-nos ao constatar que eles procuraram se inteirar do tema de forma autônoma, buscando adquirir o saber de que não dispunham, aprendendo, pois, a conhecer, atendendo a um<sup>7</sup> dos pilares da *Educação para o século XXI*, especificado no Relatório Delors:

*Aprender a conhecer.* Mas, considerando as rápidas alterações suscitadas pelo progresso científico e as novas formas de atividade econômica e social, é inevitável conciliar uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um reduzido número de assuntos. Essa cultura geral constitui, de algum modo, o passaporte para uma educação permanente, à medida que fornece o gosto, assim como as bases, para aprender ao longo da vida (DELORS et al., 2010, p. 13, grifo do autor).

7 Os demais pilares são: *aprender a fazer, aprender a viver juntos*, e finalmente *aprender a ser*.

Na terceira fase do processo, selecionamos o *funk Os quatro cavaleiros*, produzido pelo SP Funk, grupo que produz, sobretudo, na modalidade *funk* consciente, momento em que propusemos a análise de sua letra, delimitando-nos nos mecanismos de coesão e coerência, ancorados, principalmente, em Fávero (2006) e Marcuschi (2003, 2006, 2008).

Depois de oferecida a letra da canção a todos, oferecemos-lhes a audição prévia dessa. Os alunos entusiasmaram-se pelo ritmo, acompanhavam os cantores, mas quando arguidos acerca do texto, verificamos que nada tinham compreendido seu conteúdo.

Informamos-lhes que buscaríamos entendê-la juntos, contudo, antes, discorreremos sobre as noções que seriam trabalhadas: primeiramente a de texto, entendida como uma unidade de sentido, concreta, “um contínuo comunicativo contextual caracterizado pelos fatores de textualidade: contextualização, coesão, coerência, intencionalidade, informatividade, aceitabilidade, situacionalidade e intertextualidade” (FÁVERO, 2003, p. 7). Depois, a de discurso, comungando com Marcuschi (2003, p. 24), para quem “é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância enunciativa. Assim, o discurso se realiza nos textos”. Lembramos aos alunos que, afora isso, o discurso habita as ações sociais e históricas e “diz respeito aos usos coletivos da língua que são sempre institucionalizados, isto é, legitimados por alguma instância da atividade humana socialmente organizada” (MARCUSCHI, 2006, p. 24). Finalmente, discorreremos sobre gênero textuais, recordando com Bakhtin (2003) que os gêneros são definidos como “tipos relativamente estáveis e heterogêneos de enunciados dentro de uma esfera de utilização da língua” (BAKHTIN, 2003, p. 279) e que podem ser caracterizados de acordo com três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional (BAKHTIN, 2003), exatamente, como no gênero *funk*. Mostramos-lhes que a noção de gênero, nessa perspectiva, poderia ser estendida à linguagem musical e, portanto, chamaríamos de *funk* tanto essa quanto à linguagem verbal, a que nos restringiríamos neste trabalho.

Pontuados os conceitos adotados de texto, discurso e gênero, para que houvesse a compreensão do texto, continuamos nossa aula com as noções de coerência textual, lembrando que, para Fávero (2003), esse fenômeno está relacionado ao sentido do texto e que é manifestada em grande parte macrotextualmente, ou seja, diz respeito aos modos:

como os componentes do universo textual, isto é, os conceitos e as relações subjacentes ao texto de superfície, se unem num configuração, de maneira reciprocamente acessível e relevante. Assim a coerência é o resultado de processos cognitivos operantes entre os usuários e não mero traço dos textos (FÁVERO, 2003, p. 10).



Então, em posse da letra da canção, que transcrevemos no final do capítulo, começamos a leitura.

## 7.5 Procedimentos de coerência do e no texto

Começamos especificando aos alunos a importância da intertextualidade, lembrando-lhes que, de acordo com Bakhtin (2003), um texto sempre é passado por outros que lhes foram anteriores no tempo e que, de acordo com Beaugrande e Dressler (1981), é muito importante, visto que aponta as diversas maneiras pelas quais um texto é produzido e recebido pelos interlocutores, já que compreender um depende do conhecimento de outros.

Assim que nos deparamos com o título da letra, de imediato, lembramo-nos da referência bíblica aos quatro cavaleiros do Apocalipse, apresentados em 6:1-8 (BÍBLIA, 2014), recordando que nesse evento eles apareceriam durante o final dos tempos. O primeiro cavaleiro, apresentado em 6:2, diz respeito a um cavalo branco e seu cavaleiro possuía um arco. Além disso foi-lhe dada uma coroa e ele saiu “vencendo e para vencer”. Muitos interpretam esse cavaleiro como aquele que vai dominar a todos que a Ele se opuserem. O segundo cavaleiro, descrito em 6:4, estava num cavalo vermelho, e fora-lhe dada a ordem de tirar a paz da terra. O terceiro, constante em 6:5, estava num cavalo preto, e seu cavaleiro trazia uma balança na mão e dizia: “Uma medida de trigo por um denário, três medidas de cevada por um denário, e não danifiques o azeite e o vinho” (BÍBLIA, 2014). Muitos entendem a passagem como a grande fome que ocorrerá nos fins dos tempos, resultado, provavelmente das inúmeras guerras que assolarão a Terra. O quarto cavaleiro, mencionado em 6:8, vem num cavalo amarelo e seu cavaleiro, para muitos, é o símbolo da morte e da devastação.

Ocorre que, os quatro cavaleiros da letra em questão, contrariamente aos do Apocalipse, eram:

nobres cavaleiros  
Guerreiros lutavam por um mundo melhor, em busca da paz, justiça  
E lealdade, a todos aqueles que acreditavam e lutavam por aquela  
Cidade [...]

lembrando os Cavaleiros da Távola Redonda. Todavia e conforme o Apocalipse, sabiam os cavaleiros que:

o mal nunca descansa já dizia o sábio prevendo o  
Futuro com ele estaria amaldiçoado, a luta pelo poder traria  
Muita morte dor, maiores diferenças entre raças sexo, cor, o que  
Fazer?

Esses quatro cavaleiros tinham um ideal e esse era vencer o mal pelo verso e com a palavra: “lutar até morrer”, sem desistir:

se temos um ideal e não vamos parar até  
Conseguir vencer, todos a postos, atacar!!! na batalha meu verso  
A espada no escudo a palavra do caldeirão o feiticeiro que mora

E a força desse ideal, vencer as adversidades com sua rima era tão violenta, que “abriu a Porta da masmorra”. Estabelecemos a hipótese de que os autores estivessem aqui se referindo a determinados *games*, jogos de internet. Aprendemos com os alunos que nesses há quatro tipos de masmorras, classificadas em: níveis, jogadores, complexidade e tamanho e que o jogador tem de ter muita habilidade para abrir suas portas.

Cenas de jogos midiáticos e de RPG, ambientados em épocas medievais, parecem ser chamados para constituir o texto: feiticeiros, princesas, castelos aparecem; confrontos com inimigos são travados, começando pelo lendário *atacar!*

Na sequência, os quatro cavaleiros aparecem novamente, mas agora, como sendo, efetivamente, da Távola Redonda:

4 cavaleiros da tábula redonda,  
Thaide fresh maionese e bomba, 2x  
Uma invasão, ninguém está a salvo  
O povo é nosso alvo.

Diz a lenda que os *Cavaleiros da Távola Redonda* foram os homens premiados com a mais alta ordem da cavalaria na corte do Rei Artur. Reuniam-se em torno de uma *távola redonda*, para que não tivesse cabeceira, representando a igualdade de todos os seus membros. Eram homens sábios e fortes, verdadeiros heróis a quem cabia resolver todos os problemas que aparecessem.

Os quatro cavaleiros a que se refere a letra da canção estão nomeados: Thaide, Fresh, Maionese e Bomba. São quatro *funkeiros* que interpretam a canção. Vale a pena informar que em uns dos sites que fala sobre os músicos, o grupo esclarece a que veio “Com 13 anos de estrada, grupo lança disco e propõe cena menos violenta e mais consciente, com *rap* de qualidade feito primordialmente para dançar e se divertir” (SP FUNK, 2010).

Isso fica ratificado na letra da canção:

brilhar nossa lança esta apontada  
Pro que der e vier, pra entrar no seu castelo eu cravo o buraco  
Com a colher, nossa tropa tá chegando faça uma prece

E até mesmo o cavaleiro do xadrez é chamado para constituir o texto:

Aquí quem fala é bomba do hip hop  
 O cavaleiro do xadrez somos da festa o tabu é o tabuleiro  
 [...]
   
 o cavaleiro dentro do verso esquece a direção

Recordemo-nos de que o cavalo é uma das peças mais poderosas de tal jogo, tendo movimento específico, em *L*.

Continuando, asseveram que ressurgem das cinzas, visto que o grupo foi feito e desfeito e na segunda organização, integrou o grupo o Cavaleiro Thaíde, lembrando Fênix.<sup>8</sup>

Prosseguindo, novamente, trazem uma referência à Bíblia: “Depois de adão<sup>9</sup> e eva e à mitologia grega: não sou medusa mas se te olho como olho você Vira pedra”, fazendo-nos lembrar que a Medusa era um monstro do sexo feminino, uma das três Górgonas e quem quer que olhasse diretamente para ela era transformado em pedra.

E continuam: “mas, roçano cobar sou o 5º cavaleiro do apocalipse”, fazendo referência a um quinto cavaleiro do Apocalipse. Algumas leituras bíblicas fazem menção a esse quinto cavaleiro, que vem montado num cavalo descorado e seria a personificação da Morte. Ocorre que Thaíde, conforme a letra aponta, ressurgiu montado num Pégasus, reorganizando o grupo. Apontamos que Pégasus é um cavalo alado, descrito na mitologia grega, filho de Medusa e Posêidon, sendo ele símbolo da imaginação e imortalidade.

Pontuamos que não conseguimos compreender “roçano cobar<sup>10</sup>”. Explicitei a eles que estávamos à frente de duas possibilidades: ou a variante não-padrão adotada não nos permitia compreender o verso, prejudicando a coerência local (VAN DIJK, 1999, p. 28), ou o trecho poderia referir-se a outro jogo e não tínhamos conhecimento de mundo para depreender seu sentido. Aproveitamos a oportunidade para lembrar com Fávero (2003, p. 71) que tal conhecimento:

adquirido tanto formal como informalmente, abrange desde o conhecimento que um cientista tem sobre sua especialidade, como “a água contém porções ínfimas de deutério, um átomo de hidrogênio que pesa mais do que o átomo ordinário de hidrogênio”, um aluno de História Antiga sobre “a ação militar de César na Gália”, até o conhecimento de que “é proibido fumar nos coletivos”.

8 Pássaro da mitologia grega que morria, mas, depois, renascia de suas cinzas.

9 Transcrição literal da letra.

10 Até estabelecemos a hipótese de que os autores estariam se referindo à cidade australiana Cobar, histórica, que possui uma das mais antigas minas de ouro... Mas não tínhamos como nos certificar.

Os autores continuam informando que: “pra lutar ao lado dos Meus companheiros nessa batalha que não termina”. E que a força do grupo é tão grande que: “se torna mais forte que um Cerbero”.

Novamente uma personagem é chamada para constituir o texto, o *Cerberus*, guardião do inferno, que é mais poderoso ainda que o Feiticeiro do *Dragoon*, referindo-se mais uma vez a um jogo digital.

Informam, repetidas vezes, que o “povo” é seu alvo. Usam o microfone como *Escalibur* e são representantes da lealdade como o Rei Arthur. Usam a palavra e a metáfora, para quebrar o feitiço e lutar com seus aliados. Reforçamos com a classe que Excalibur é a espada que atribuía força ao Rei Arthur.

Asseveram os autores que nada temem, visto que:

eu so feitiço, é nois os cavaleiros do  
Globo da terra, vencemos a batalha e também vencemos a guerra, a  
Invasão das suas terras do reino a selva de pedra da época  
Comtemporânea até a nova era esse é o ritmo hip-hop não é conto  
De fadas é vício, uso a metáfora e termino com o deslicho atual

Como que justificando os intertextos feitos, informam: “prefiro ser medieval estilo original”.

Depois dessa leitura realizada (e deixamos claro que essa foi a nossa leitura e outras poderiam advir) e o texto melhor compreendido, vimos como a intencionalidade e a situacionalidade atuam na e para a compreensão do texto e, neste caso, justificam, inclusive a variante não-padrão adotada: os autores têm um público específico: jovens da periferia. Se adotassem uma variante culta, talvez não tivessem a penetração que têm. Mostrei-lhes que devemos ter domínio de diversas variantes para melhor nos adequarmos às situações comunicativas e que isso nos faz, efetivamente, como diz Bechara (2001), políglotas dentro de nossa própria língua. Reforcei também a noção de discurso já pontuada, lembrando que esse habita as ações sociais e históricas e “diz respeito aos usos coletivos da língua que são sempre institucionalizados, isto é legitimados por alguma instância da atividade humana socialmente organizada” (Bechara, 2006, p. 24).

Cientes da penetração do ritmo na comunidade e de sua responsabilidade, os autores, na contramão de muitas melodias do gênero, recomendam aos seus ouvintes/leitores que saiam dos bares, larguem os copos e, como eles, viciem-se no *hip hop*:

saia do bar da taberna onde está não levante  
O próximo copo  
[...]  
O hip hop não é conto de fada é vício

Feito isso, começamos a analisar os mecanismos de coesão utilizados pelos autores, lembrando, com Fávero (2003, p. 19) que: “A coesão, manifestada no nível microtextual, refere-se aos modos como os componentes do universo textual, isto é, as palavras que ouvimos ou vemos, estão ligados entre si dentro de uma sequência”.

## 7.6 Procedimentos de coesão do e no texto

Começamos, dada a especificidade do texto, estudando com os alunos a proposta de Fávero (2003, p. 26) de coesão recorrencial.<sup>11</sup> Especifica a autora:

A coesão recorrencial se dá quando, apesar de haver retomada de estruturas, itens ou sentenças, o fluxo informacional caminha, progride; tem, então, por função levar adiante o discurso. Constitui um meio de articular a informação nova (aquela que o escritor/locutor acredita não ser conhecida) à velha (aquela que acredita conhecida ou porque está fisicamente no contexto ou porque já foi mencionada no discurso) (Brown e Yule, 1983, p. 154).

Lembra que fazem parte dos mecanismos de coesão recorrencial: recorrência de termos; paralelismo (= recorrência de estruturas); paráfrase (= recorrência semântica); recursos fonológicos segmentais e suprasegmentais (FÁVERO, 2003, p. 26), como veremos a seguir.

Em relação à recorrência de termos, percebemos ao longo do texto que os autores fazem uso, primeiramente, do refrão para dar progressão ao texto. Iniciam o texto com ele, citam-no mais duas vezes ao longo da letra que é finalizada com ele.

4 cavaleiros da tábola redonda,

Thaide fresh maionese e bomba, 2x  
Uma invasão, ninguém está a salvo  
O povo é nosso alvo.

Esse refrão, por sua vez, é recorrente de forma igual, ou seja, apresentando recorrência dos mesmos termos e estrutura, para reforçar seu objetivo: o povo é seu alvo.

Além dos termos do refrão, são recorrentes: batalha, guerreiros, luta, lutar, espada, cavaleiro etc., que situam o leitor no mundo de batalhas. Outros muito recorrentes são: o pronome pessoal de primeira pessoa (eu) e a desinência verbal de primeira pessoa. Os autores assumem como sua a voz daquela comunidade.

<sup>11</sup> Esclarecemos que a autora propõe três modelos de análise: coesão referencial, recorrencial e sequência. Dada a especificidade do texto, delimitamo-nos à segunda.

Quanto à recorrência semântica, depois de informar aos alunos que “a teoria semântica faz parte de uma teoria semiótica mais ampla sobre comportamento significativo e simbólico” (VAN DIJK, 1999, p. 36), ou seja, diz respeito ao sentido, e que campos semânticos referem-se à área de significação de uma palavra ou de um conjunto de palavras, passamos a avaliar que e/ou quantos conjuntos de palavras poderíamos encontrar no texto, unidas pelo sentido. Localizamos cinco campos semânticos:

- de batalha: guerreiro, guerra, luta, lutar, espada, cavaleiro, morrer, atacar, vencer, pelotão etc.;
- dos jogos: masmorra, rainha, xadrez, tabuleiro, Dragoon etc.;
- do mundo medieval: Rei Arthur, Excalibur,<sup>12</sup> Feiticeiros, medieval etc.;
- da música: microfone, *hip hop*, ritmo, estilo etc.;
- da palavra: metáfora, verso, fala, lendo etc.

Em relação aos recursos segmentais (fonético-fonológicos), percebemos, por exemplo, no refrão, predominância de consoantes fricativas /f/, /s/ e oclusivas /b/, /m/.

As rimas internas e externas, pobre ou ricas:

- ... redonda/bomba
- ... suor/melhor
- ... dor/cor
- ... baina/rainha
- ... altar/brindar

e o ritmo, em especial na estrofe, em 1/5/8/12:

#### Quatro cavaleiros da Távola Redonda

auxiliam a instaurar musicalidade ao texto, marcado, muitas vezes, unicamente por palmas, batidas de boca, ou no próprio corpo.

Depois de nossa proposta de leitura realizada, passamos para a compreensão efetiva do texto. Questionamos a turma por que motivo teriam os autores repetido aqueles termos específicos, por que o teriam inscrito o texto naqueles campos semânticos determinados, ou seja, por que teriam chamado o mundo de batalhas, de jogos, de música e de palavras, para constituírem seu texto? Por que teriam repetido palavras com consoantes predominantemente oclusivas e fricativas? Daí para as conclusões foi um pulo....

---

<sup>12</sup> Vale esclarecer que os autores grafaram “Escalibur”. Mantivemos essa ortografia na transcrição da letra, mas não quando discorremos sobre ela.

A maioria conseguiu compreender que a letra da música corresponde exatamente ao que os *funkeiros* desse estilo fazem: os autores utilizaram-se de palavras, *jogaram*, como em um *game*, com os termos, viajaram por eras medievais, para *salvar* o que julgavam estar perdido. Desejavam mostrar à sociedade (“o povo é nosso alvo”) as mazelas com que têm de viver e conviver, pois eles (e aí falam deles), são quatro forças, quatro músicos, quatro elementos (referindo-se, possivelmente, tanto às pessoas quanto aos quatro elementos mesmo a formar a totalidade: água, ar, terra, fogo, para salvar o povo das contrariedades diárias. As repetições de sons poderiam aludir aos sons de batalhas e aos sons que as personagens dos *games* emitem.

Além disso, os alunos perceberam que a batalha travada pelos jovens é com as palavras. Utilizam-se de metáforas inusitadas, informam que vencem desafios (as masmorras, os feiticeiros), ou seja: derrotam os infortúnios com que convivem, pois, como sabemos, faltam aos moradores das periferias: emprego, escola, diversão; sobram: violência e preconceito e cantam para alcançarem um “mundo melhor, em busca da paz, justiça, lealdade”.

Finalmente, colocamos a música mais uma vez, para que os alunos a cantassem. Muitos verbalizaram que se tratava de uma nova experiência, visto que, então, conseguiram compreender o que, efetivamente, estavam cantando... Um grupo chegou a verbalizar que, nessa segunda audição, parecia que uma cortina havia lhes sido aberta... Satisfeitos, vimos que nossa aula tinha atingido o seu propósito: motivar os alunos para a leitura.

## 7.7 Considerações finais

Findo o trabalho, a turma era outra, nossa relação com os alunos completamente diferente, visto que partimos de sua realidade, trouxemos o seu cotidiano para nossa prática docente e os jovens, acostumados com a exclusão social a que estão submetidos, sentiram-se privilegiados! Além disso, perceberam a importância da leitura, de uma leitura atenta, buscando desvendar as relações contidas efetivamente no texto e, estamos certas de que, a partir daí, para muitos, a leitura passou a ser masmorras a serem abertas, vencidas...

A proposta seguinte foi que eles mesmos, reunidos em grupo, construíssem seus *funks*. O resultado? Fica para um próximo trabalho.

## Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BEAUGRANDE, R. A.; DRESSLER, W. U. *Introduction to text linguistics*. London: Longman, 1981.

- BECHARA, E. **Ensino da gramática: liberdade ou opressão?** São Paulo: Ática, 2006.
- BÍBLIA online. Apocalipse 6. Disponível em: <[http://www.bibliaon.com/apocalipse\\_6/](http://www.bibliaon.com/apocalipse_6/)>. Acesso em: 10 out. 2014.
- BOMFIM, C. Funk paulista troca violência por luxo. *Veja*, São Paulo, 18 jun. 2013. Disponível em: <<http://vejasp.abril.com.br/materia/funk-ostentacao-paulista>>. Acesso em: 10 out. 2014.
- BOURDIEU, P. **An invitation to reflexive sociology**. Chicago: University of Chicago Press, 1992.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 05 out. 2016.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais – Ensino Médio: Parte II: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)>.
- COMO surgiram os ritmos funk e rap? *Superinteressante*, n. 253, jun. 2008. Disponível em: <<http://super.abril.com.br/cultura/como-surgiram-ritmos-funk-rap-447531.shtml>>. Acesso em: 10 out. 2014.
- DAYRELL, J. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação século XXI**. Brasília, DF: UNESCO, 2010.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília, DF: UnB, 2001.
- FÁVERO, L. L. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 2003.
- FELIX, J. B. de J. **Hip hop: cultura e política no contexto paulistano**. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- GUIMARÃES ROSA, J. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- JODELET, D. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: MOSCOVICI, S. (Ed.). **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender o sentido do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.
- LEITE, I. C. **Desconhecimento, piedade e distância: representações da miséria e dos miseráveis em segmentos sociais não atingidos pela pobreza**. 2002. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2002.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.



- \_\_\_\_\_. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- MEY, J. L. *As vozes da sociedade*. São Paulo: Mercado das Letras, 2001.
- MOLINA, M. A. G.; ANDRADE, M. L. Funk Paulista: marcas de cortesia ou (des) cortesia? In: MICHELETTI, G.; SPARANO, M. E. *Cortesia e estratégias estilístico-discursivas*. São Paulo: Terracota, 2014.
- PINO, R. de. O funk da ostentação em São Paulo. *Época*, São Paulo, 8 set. 2012. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/cultura/noticia/2012/09/o-funk-da-ostentacao-em-sao-paulo.html>>. Acesso em: 10 out. 2014.
- SP FUNK. Palco principal, 5 nov. 2010. Disponível em: <[http://palcoprincipal.sapo.cv/bandasMain/sp\\_funk/sobre](http://palcoprincipal.sapo.cv/bandasMain/sp_funk/sobre)>. Acesso em: 21 jul. 2016.
- SILVA, J. O Funk e o Rap contemporâneo tem muito o que aprender com Hip Hop “noventista”. *Carta capital*, São Paulo, 7 mar. 2014. SPeriferia. Política. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/blogs/speriferia/o-funk-e-o-rap-contemporaneo-tem-muito-o-que-aprender-com-hip-hop-201cnoventista201d-5780.html>>. Acesso em: 16 out. 2014.
- VAN DIJK, T. A. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 1999.

## Letra da música “4 Cavaleiros”,<sup>13</sup> de SP Funk

4 cavaleiros da tábua redonda,  
Thaide flash maionese e bomba, 2x  
Uma invasão, ninguém está a salvo  
O povo é nosso alvo.

Em meio a batalha travadas com sangue e suor nobres cavaleiros  
Guerreiros lutavam por um mundo melhor, em busca da paz, justiça  
E lealdade, a todos aqueles que acreditavam e lutavam por aquela  
Cidade, mais o mau nunca descança já dizia o sabio prevendo o  
Futuro com ele estaria amaldiçoado, a luta pelo poder traria  
Muita morte dor, maiores diferença entre raças sexo, cor, o que  
Fazer? lutar até morrer, se temos um ideal e não vamos parar até  
Conseguir vencer, todos a postos, atacar!!! na batalha meu verso  
A espada no escudo a palavra do caldeirão o feiticeiro que mora  
Na montanha entre as cabras, invoca o vale dos mortos com a  
Minha magia, do meio dos destroços surge pele o que você temia,  
Lança tochas queimaram a babilônia corra, minha rima abriu a

13 Transcrevemos a letra, conforme se encontra divulgada nos meios digitais, mantendo as variantes linguísticas apresentadas, porque entendemos que, como expressão cultural, representa os jovens que a criaram, auxiliando a firmação de sua identidade cultural.

Porta da masmorra, a revolução não terminou ainda, tiro minha  
Espada da bainha e coloco na da rainha, eii, magestade no meio  
De tudo foi viajar a princesa vai se casar, e sou eu que vou  
Estar no altar, em volta da fogueira o povo todo vai brindar, o  
Ouro que era nosso acaba de voltar.

4 cavaleiros da tábola redonda,  
Thaide flash maionese e bomba, 2x  
Uma invasão, ninguém está a salvo  
O povo é nosso alvo.

Confronto, para o inimigo eu não dou conto, se quiser eu vo da  
Bronca até o próximo encontro aqui quem fala é bomba do hip-hop  
O cavaleiro do xadrez somos da festa o tabu é o tabuleiro, temos  
Uma missão o ferro o fogo a sede, morra se faça alvo desencosta  
Da parede, saia do bar da taverna de onde está não levante o  
Próximo copo sua estrela vai brilhar nossa lança esta apontada  
Pro que der e vier, pra entrar no seu castelo eu cravo o buraco  
Com a colher, nossa tropa tá chegando faça uma preçe chegou mais  
Um guerreiro sp funk agradeçe. (e com vcs, sir thaide). como uma  
Fênix resurge das minhas próprias cinzas pra lutar ao lado dos  
Meus companheiros nessa batalha que não termina, antes durante e  
Depois de adão e eva não sou medusa mas se te olho como olho você  
Vira pedra, mas, roçano cobar sou o 5º cavaleiro do apocalipse a  
Chegar, montado num pégasus espalho minha rima pelo ar, e eu sou  
Um cerbero protege pelo escudeiro dj 1, sou mais poderoso que o  
Feiticeiro do dragoon, melhor se preparar me enquadrei com os  
Cavaleiros da tábola redonda shiu flash maionese e bomba, 4  
Nomes, 4 forças, 4 elementos, dominando sua atenção até o mais  
Valente se espantar.

4 cavaleiros da tábola redonda,  
Thaide flash maionese e bomba, 2x  
Uma invasão, ninguém está a salvo  
O povo é nosso alvo.

O cavaleiro dentro do verso esquece a direção, sentado lendo o  
Rumo do pelotão com o dedo na mão, a rua é meu reino meu  
Microfone escalibur representante da lealdade como rei arthur,  
Nobre guerreiro impiedoso com seus inimigos na eterna batalha  
Pelo poder surgiram os amigos, me protejo da inveja com armadura  
De aço forjado, bobo da corte indignado quer se tornar meu  
Aliado, matar com palavras pelo meu povo faço isso não tenho  
Medo de feitiçaria pois eu so feitiço, é nois os cavaleiros do  
Globo da terra, vencemos a batalha e também vencemos a guerra, a  
Invasão das suas terras do reino a selva de pedra da época  
Comteporânea até a nova era esse é o ritmo hip-hop não é conto

De fadas é vício, uso a metáfora e termino com o deslicho atual  
Rebola rebola rebola, prefiro ser medieval estilo original  
Canibal do carrasco de toda uma raça pervertida que simplesmente  
Fazem de tudo aplicam por causa da cifra isso mi irrita agride a  
Sabedoria do meu povo, que não tem saída só se vê com a corda no  
Pescoço, mas por obséquio o feitiço será quebrado a ferro e fogo  
Lutando eu e meus aliados.

4 cavaleiros da tábola redonda,  
Thaide flash maionese e bomba, 2x  
Uma invasão, ninguém está a salvo  
O povo é nosso alvo.

# 8

## CAPÍTULO

# História em quadrinhos: um gênero para sala de aula

Lúcia Maria de Assis<sup>1</sup>  
Elyssa Soares Marinho<sup>2</sup>

No final do século XIX, na Europa, surgem as *histórias em quadrinhos*. Naquele momento, os desenhistas desenvolviam ilustrações para compor um texto sem passagens escritas, somente visual. No Brasil, apesar de os primeiros quadrinhos datarem de 1869, com Angelo Agostini, criador do personagem *Nhô Quim* em viagem de Minas Gerais à corte no Rio de Janeiro, acredita-se que a revista *Tico-Tico*, lançada em 1905, tenha sido a primeira a apresentar histórias completas. Essa revista foi lançada pela editora *O Malho*, no dia 11

- 
- 1 Doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo (USP) e professora adjunta na Universidade Federal Fluminense (UFF).
  - 2 Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e professora de Educação Básica na Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro.

de outubro, marcando o início das publicações em quadrinhos dedicadas às crianças no Brasil.

As histórias em quadrinhos consolidam-se, no Brasil e no mundo, como enredos narrados quadro a quadro, com ampla utilização de textos verbais e não-verbais, bem como do discurso direto, característico da língua falada. Constituem-se, portanto, como um gênero discursivo secundário que, de acordo com Bakhtin (1997), aparece, normalmente, em circunstâncias de comunicação cultural na forma escrita e engloba gêneros discursivos primários correspondentes a circunstâncias de comunicação verbal.

Apesar de um gênero extremamente rico, exatamente por unir duas formas textuais (verbal e não verbal), podendo ser bastante explorado no cotidiano escolar, poucos são os professores que dele se utilizam para enriquecer sua prática educativa. É importante que nos atentemos que os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa) orientam a utilização de vários gêneros discursivos para que se possa formar alunos bons produtores de texto orais e escritos.

Temos, assim, como objetivo apresentar as principais características desse gênero, que pode ser explorado em salas de aula de diferentes disciplinas da Educação Básica. Para isso, tomamos, como pressupostos teóricos, autores que versam sobre a questão dos gêneros discursivos e sua constituição, bem como aqueles que se dedicam especificamente ao gênero *história em quadrinhos*.

Para atingir nosso objetivo, inicialmente, procuramos esclarecer a definição de gêneros discursivos, apresentando sua composição tipológica. Em seguida, detemo-nos no gênero história em quadrinhos, pormenorizando suas principais características. Por último, esclarecemos por que consideramos importante a utilização desse gênero no trabalho em sala de aula.

## 8.1 Gênero discursivo: conceitos e definições

A utilização eficaz de uma história em quadrinhos em sala de aula para atividades de leitura e produção de textos pressupõe que o professor tenha, inicialmente, conhecimento da abordagem a respeito de gêneros discursivos, uma vez que todo texto é constituído sob determinado gênero. Como mostra Bakhtin (1997, p. 270), “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso o que denominamos gêneros discursivos”.

Marcuschi (2008) sinaliza que os gêneros configuram uma área multidisciplinar de estudos, que engloba a análise dos textos e da estrutura discursiva, além de uma descrição da linguagem, tentando responder questões de âmbito so-

cial, histórico e cultural do uso da língua. O autor lembra que foi na Antiguidade que se iniciou uma observação sistemática do que hoje, chamamos de *gênero*.

Já Swales (1990, p. 33) afirma que, atualmente, “os gêneros são facilmente usados para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias”. Ou seja, os gêneros são entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas.

Seguindo a interpretação dos três estudiosos, Bakhtin, Swales e Marcuschi, podemos afirmar que os gêneros existem em função da necessidade humana de comunicação; ampliam-se e se modificam de acordo com as mudanças ocorridas na sociedade e as diferentes necessidades comunicativas. Assim, é correto afirmar que alguns gêneros se cristalizam formalmente em determinadas necessidades e intenções, como a conversação telefônica, as produções científicas, as notícias de jornal, os classificados e, por que não dizer, as *histórias em quadrinhos*.

Por outro lado, como a sociedade vai-se modificando, inclusive com força da revolução tecnológica, os gêneros vão sendo ampliados na instauração de novas relações com os usos da linguagem, o que possibilita uma redefinição de alguns aspectos centrais na observação da linguagem em uso, como, por exemplo, a relação entre oralidade e escrita, desfazendo ainda mais suas fronteiras. Isso quer dizer que a necessidade de comunicação e o avanço tecnológico fazem surgir formas comunicativas próprias com certo hibridismo que desafia a velha visão dicotômica ainda presente em muitos manuais de ensino de língua, como pode ser observado num dos gêneros mais comuns entre os jovens atualmente e, por que não dizer, também entre os adultos: as mensagens enviadas por MSN e WhatsApp. São orais ou são escritas?

Como se observa, os gêneros transmutam e abarcam tudo o que é utilizado para a comunicação, o que, por muitas vezes, dificulta a tarefa de sua categorização. Sendo assim, para Bakhtin (1997) importa considerar a diferença essencial que os coloca em duas categorias básicas: a dos gêneros primários e a dos secundários. Os primários são simples e se constituem em circunstância de comunicação verbal espontânea; os secundários são aqueles que, tomando os primeiros, transmutam-nos e aparecem em situações de comunicação cultural mais complexa e mais evoluída, principalmente na forma escrita.

Sobre isso, Rojo (2001) diz que os gêneros primários são próprios da comunicação cotidiana privada e mais próximos da palavra falada. Seriam o material discursivo básico sobre o qual se reelaborariam os secundários, que são próprios das esferas sociais públicas de circulação dos discursos, as quais implicam situações de produção mais complexas.

Já Marcuschi (2001), ao se referir à dificuldade de categorização dos gêneros, estabelece-lhes três amplos conjuntos: os tipicamente orais, os tipicamente escritos e os produzidos na interface oral/escrito. Sendo assim, é correto dizer que o gênero história em quadrinhos é secundário posto que, em sua elaboração tipicamente escrita, são reempregados recursos de gêneros primitivos, como da conversação oral cotidiana, por exemplo.

A noção de gênero, portanto, pode ser defendida a partir de diferentes perspectivas. Para Marcuschi (2008) importa a premissa de que toda manifestação verbal se dá por meio de textos realizados em algum gênero: “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (MARCUSCHI, 2008, p. 54). O autor, ainda, salienta que, em certos contextos, o gênero é uma forma de legitimação discursiva situada em uma relação sócio-histórica com motivação sustentada que ultrapassa as motivações pessoais e individuais.

Em relação à história em quadrinhos, vemos que, nesse gênero, procura-se reproduzir uma conversação natural, na qual os personagens interagem face a face, comunicando-se por palavras e expressões faciais e corporais, como informa Eguti (2001). Sendo assim, todo o conjunto do quadrinho é responsável pela transmissão do contexto enunciativo ao leitor. Ou seja, na história em quadrinhos, o contexto é fruto da dicotomia verbal / não verbal, deixando claro que a imagem e a palavra escrita formam um conjunto necessário para a compreensão da história.

Como a linguagem não verbal é tão fundamental quanto a verbal para sua compreensão, não se pode deixar de citar a importância dos elementos específicos de um quadrinho, como requadro, balão, apêndice e legendas na compreensão da narrativa. No dizer de Ramos (2009, p. 14), “ler quadrinhos é ler sua linguagem, tanto em seu aspecto verbal quanto visual (ou não verbal)”; portanto, “dominar essa linguagem, em seus conceitos mais básicos, é condição para a plena compreensão da história e para a utilização dos quadrinhos em sala de aula”.

De acordo com Santos e Vergueiro (2012, p. 85), até o formato da história em quadrinhos modifica a maneira como ela deve ser lida. Os autores explicam:

As tiras de quadrinhos, normalmente humorísticas, desenvolvem uma história curta apresentada em uma ou, no máximo, seis vinhetas. Há uma situação inicial e uma reversão das expectativas do leitor (presente no texto ou na imagem), gerando o efeito cômico. Já os quadrinhos publicados em revistas, álbuns ou livros ocupam um espaço maior (de uma a centenas de páginas) e apresentam uma narrativa mais complexa. A leitura de uma página de quadrinhos também é um exercício de percepção mais apurada – embora boa parte das histórias apresente uma estrutura mais tradicional, em que um quadrinho segue o outro horizontalmente e de cima para baixo – há

histórias que são diagramadas de maneira diferente, forçando o leitor a descobrir a sequência certa de imagens e textos.

A partir dessa noção de gênero discursivo e de que a história em quadrinhos se encaixa num gênero secundário, aborda-se, a seguir, uma pormenorização de suas características, a fim de melhor identificá-la e particularizá-la.

## **8.2 Composição do gênero discursivo história em quadrinhos (HQ)**

O gênero discursivo história em quadrinhos compõe-se basicamente de quadros que combinam imagem (linguagem não verbal) e texto (linguagem verbal). Seu veículo é o próprio quadrinho criado para transmitir uma mensagem, ou seja, é uma narrativa exposta quadro a quadro. Sua sequência de ação é obtida por meio do movimento sugerido pela história, o que exige um grande envolvimento do leitor para interpretar e coparticipar da ação.

Segundo Dionísio, Bezerra e Machado (2002, p. 196), “há uma seleção dos quadros a serem sequenciados, o que demanda um trabalho cognitivo maior por parte do leitor” que, ao fazer a leitura, deve construir o fluxo narrativo, formando uma continuidade. Para que isso ocorra na imaginação do leitor, é preciso que haja um código compartilhado entre ele e o autor.

Numa história em quadrinhos existe uma mistura homogênea entre mensagem icônica e linguística. A iconicidade permite que a mensagem seja transmitida visualmente com o máximo de informação e com número reduzido de signos. É nesse sentido que os elementos iconográficos que compõem uma história em quadrinhos constituem um verdadeiro repertório simbólico, podendo ser considerados como uma semântica dos quadrinhos. Esses elementos são os balões, as legendas e o requadro.

Nos quadrinhos, os diálogos são escritos dentro de balões que apresentam diferentes formatos, geralmente, semicirculares e desenhados em linha contínua. O balão se liga à boca do personagem pelo apêndice, o que mostra ao leitor quem está pronunciando as palavras. O apêndice é semelhante a uma pequena cauda e funciona como um travessão que introduz o texto escrito. Para Eguti (2001), os traços do balão limitam visualmente a fala ou os sons emitidos pelos personagens, e é em seu interior que se localiza a maioria da trama da HQ. Nele, podem-se encontrar tanto palavras quanto sinais, desenhos ou grafemas que correspondem a uma ideia, sonhos ou pensamentos, contribuindo com a dinâmica da leitura e causando impacto à ação.

Quando os balões apresentam-se encadeados ou duplicados, significa que um único personagem está falando seguidamente e, nesse caso, a presença de apêndices



entre os balões serve para indicar uma pausa entre uma fala e outra. É necessário ressaltar que o formato dos balões é de certa forma inesgotável, considerando a liberdade que o quadrinista tem de explorar todas as possibilidades de apresentação de uma HQ. Os balões mais utilizados são o balão-fala, que geralmente se apresenta com formato semelhante a um círculo; o balão-pensamento, que possui o formato semelhante a uma nuvem; o balão-cochicho, que apresenta linhas pontilhadas; e o balão-grito, cujo formato é irregular, como a representação gráfica de uma explosão, indicando que o personagem emite berros e gritos de irritação, horror ou espanto.



Figura 8.1 – *Meia oito*, personagem da revista *Chiclete com Banana*. Exemplo de balão-fala encadeado. Fonte: Angeli (1986).

As legendas são elementos frequentes nos quadrinhos; apresentam a voz do narrador, ou seja, uma voz exterior, que descreve um fato importante de forma impessoal. Em geral, as legendas apresentam-se em pequenos trechos do discurso narrativo, dentro de um quadro ou retângulo. Sua posição no quadrinho varia, podendo ser localizada, conforme aspectos estéticos, ou conforme a preferência do quadrinista. Sua utilização não é uma regra, sendo que, dependendo da extensão do enredo, tal elemento torna-se dispensável.



Figura 8.2 – Angeli em uma das 10 previsões para o ano de 1986. Exemplo de legenda. Fonte: Angeli (1987).

O requadro é a linha que envolve cada quadrinho, funcionando como uma moldura para o desenho. É um elemento que ajuda a transmitir emoções e sensações ao leitor. É criado de acordo com a ação desenvolvida na história. Sua forma e tamanho variam de acordo com a criatividade dos quadrinistas, sendo mais comuns os requadros com linhas contínuas e com linhas onduladas, que podem indicar um *flash-back* da ação ou imaginação de um personagem. A ausência do requadro tem como objetivo transmitir a sensação de espaço ilimitado.



Figura 8.3 – Sátira da conquista dos Bandeirantes feita por Angeli. Exemplo de ausência de requadro.

### 8.3 Os recursos linguísticos, não verbais e paralinguísticos dos quadrinhos

A narração de uma história é o objetivo principal de uma história em quadrinhos. Para isso, são utilizadas imagens, diálogos, gestos, expressões faciais, linguagem popular etc., o que torna a narrativa uma verdadeira representação de situações de fala. Considere-se, entretanto, que o texto verbal dos quadrinhos não é espontâneo, apesar de tentar reproduzir uma conversação natural entre dois falantes. Eguti (2001), diz que o texto da HQ é previamente preparado; nele não se percebem as repetições e redundâncias próprias da oralidade, uma vez que há uma elaboração prévia, assim como acontece com um texto literário.

O discurso direto caracteriza-se pelos enunciados que reproduzem textualmente a fala de alguém. Podemos dizer que discurso direto é aquele em que o personagem é chamado a representar as próprias palavras. No texto escrito, há verbos de elocução (afirmou, respondeu) que indicam a pessoa que fala, que são seguidos por dois pontos (:) ou ponto e vírgula (;). Há também o uso de travessão que indica visualmente o início da frase enunciada. Eguti (2001) observa que o discurso direto nos quadrinhos aparece como uma representação visual das palavras enunciadas nos balões.

O balão substitui o travessão; a fala nele contida dá a impressão de que os personagens estão produzindo o diálogo no exato momento da leitura, ou seja, o sentido vai-se construindo online. Como não há verbos de elocução, que no texto escrito traduzem o estado psíquico dos personagens, o formato do balão é uma tentativa de realizar tal estado emocional dos personagens.

Um recurso utilizado com frequência pelos quadrinistas é a onomatopeia, uma das principais características da HQ. A apresentação das onomatopeias nas histórias em quadrinhos pode ocorrer fora dos balões, representando sons emitidos por animais, socos, pontapés etc.; pode também aparecer dentro dos balões, representando algum som que os personagens possam emitir dentro do diálogo. Quando estão fora dos balões, contribuem para a visualização dos quadrinhos.

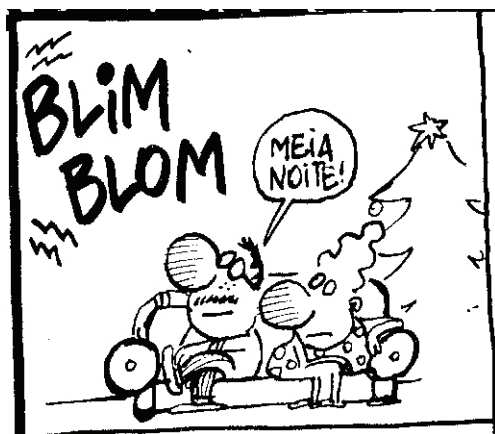


Figura 8.4 – Onomatopeia apresentada fora do balão.

Outro recurso linguístico é a gíria, um fenômeno sociolinguístico que revela diferenças sociais existentes nos agrupamentos humanos. É, sobretudo, na linguagem oral que as gírias estão presentes e, com o passar do tempo, a própria língua escrita começa a registrar tais palavras e expressões.

Além dos recursos linguísticos, há, na HQ, os recursos não verbais (gestos, expressão facial e corporal), que transmitem ao leitor o código de comunicação não verbal. Sendo assim, importa considerar que a expressividade dos personagens não é encontrada somente nas falas, mas também na realidade extralinguística dos quadrinhos, que procuram descrever os gestos dos personagens, de forma que se aproximem o máximo da realidade, tornando-se verdadeiros *narradores* da história. Tais recursos são ações corporais que expressam um significado, paralelamente às falas, que transmitem verbalmente apenas parte da mensagem.

Na língua falada, são frequentes as ocorrências de prolongamentos, intensificação de sons e diferentes entonações, conhecidos como ocorrências para-lin-

guísticas. Na HQ, esses recursos são representados a partir dos diversos tipos e formas de letras utilizados nos diálogos. Nos quadrinhos, os prolongamentos são frequentes e representados de forma visual. O quadrinista repete as letras das palavras que correspondem aos sons prolongados. Eguti (2001) ressalta que tais repetições podem ser realçadas por outros recursos, como o tamanho dos caracteres, o tipo de letra, a cor utilizada, a espessura da linha, entre outros. O tom de voz e a entonação das palavras também são representados visualmente. Para mostrar que um personagem está gritando, por exemplo, os quadrinistas costumam escrever as falas em letras maiúsculas ou até em negrito.



Figura 8.5 – Turma da Mônica. Exemplo de tom de voz elevado e prolongamento. O “nāāāoo!!” está escrito com letra maiúscula. Fonte: Sousa (2003).

## 8.4 O que tudo isso tem a ver com o ensino?

O que aqui se expõe, permite-nos observar que as histórias em quadrinhos têm muito a oferecer como objeto de estudo textual em sala de aula, devido à riqueza de seu texto, alcançada pelo amplo uso de linguagem verbal e não-verbal e aspectos composicionais que refletem o modo como as pessoas se organizam, pensam e vivem.

Sua utilização permite, conforme o que expõe Dell’Isola (2007), trabalhar com a retexualização: o processo de transformação de um gênero textual em outro. Nesse caso, o trabalho se realizaria a partir da refacção e reescrita do texto do gênero HQ em outro que também sirva para veicular/comunicar as informações constantes no texto original. O interessante desse tipo de atividade, em especial com o gênero HQ, é que tudo aquilo que a imagem comunica precisará ser colocado em palavras, o que exigirá um grande aprendizado reflexivo do alunado.

Possivelmente, a depender do novo gênero escolhido, o discurso direto, predominante na HQ, precisará ser transformado em indireto ou desaparecerá. Essa

atividade exigirá dos educandos não só o conhecimento de, pelo menos, dois gêneros (HQ e o novo escolhido), como também da gramática dos gêneros, do suporte que normalmente os carrega e da função a que tais gêneros se destinam, uma vez que essas características determinarão, inclusive, o grau de formalidade que deverá ser empregado no uso da linguagem.

É importante ressaltar que o gênero HQ pode ser empregado, também, como objeto de estudo de maneira mais ampla. Por exemplo, é possível, por meio da leitura desse gênero, conhecer um pouco do período em que a ditadura militar se impôs no Brasil. Para isso, podemos analisar a HQ produzida pelo jornal Folha de S. Paulo, no caderno Folhinha, que trouxe a público, em 2014, *A ditadura em quadrinhos*, na qual empregava os recursos do gênero HQ para contar de maneira mais simplificada e divertida o que acontecera naquele período.



Figura 8.6 – *A ditadura em quadrinhos*. Fonte: Colombo, Ferraz e Galhardo (2014).

Assim, podemos afirmar que o gênero história em quadrinhos deve ser utilizado em sala de aula, uma vez que tal prática condiz com a nova proposta de ensino que enfatiza conceitos do campo da linguística e está voltada para o ensino de gêneros, iniciando-se por aqueles que façam parte da realidade do aluno. Observa-se, ainda, que a atividade de leitura e produção de textos que toma como base o gênero HQ promove o desenvolvimento do hábito de leitura, amplia o vocabulário do aluno, faz com que ele utilize a imaginação e o raciocínio lógico, colabora para a promoção de sua criticidade e amplia sua participação em sala de aula.

## Referências

- ANGELI. *Chiclete com Banana*. São Paulo: Circo Sampa, 1986.
- ANGELI. *Chiclete com Banana*. São Paulo: Circo Sampa, 1987.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

- COLOMBO, S.; FERRAZ, L.; GALHARDO, C. A ditadura em quadrinhos. Folha de S. Paulo, São Paulo, 29 mar. 2014. Folhinha. (Editoria de Arte/Folhapress).
- DELL'ISOLA, R. L. P. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- DIONÍSIO, A. P., BEZERRA, M. A., MACHADO, A. R. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: \_\_\_\_\_. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- EGUTI, C. A. **A representatividade da oralidade nas histórias em quadrinhos**. 2001. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2001.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARINHO, E. S. Histórias em quadrinhos a oralidade em sua construção. In: Congresso Nacional de Linguística e Filologia, 8., 2004, Rio de Janeiro. Cadernos... Rio de Janeiro: Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, 2004. v. 2. n. 12. cap. 11. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viiiicnlf/anais/caderno12-11.html>>. Acesso em: 30 abr. 2015.
- \_\_\_\_\_. A construção do cômico nas histórias em quadrinhos da revista Chiclete com Banana. In: JORNADAS INTERNACIONAIS DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS – ECA/USP, 1., 2011, São Paulo. **Anais...** Campinas: Zarabatana Books, 2011. v. 1. p. 99.
- RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009.
- ROJO, R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, I. **Investigando a relação oral/escrito**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- SANTOS, R. E.; VERGUEIRO, W. Histórias em quadrinhos no processo de aprendizado: da teoria à prática. **EccoS**, São Paulo, n. 27, p. 81-95, jan./abr. 2012.
- SOUSA, M. **Cebolinha em o novo plano**. Disponível em: <[www.turmadamonica.com.br](http://www.turmadamonica.com.br)>. Acesso em: 26 jul. 2003.
- SWALES, J. M. **Genre analysis**. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press, 1990.



# 9

## CAPÍTULO

# Ensino interdisciplinar: quando a língua encontra os céus, literatura!

*Gisele Giandoni Wolkoff*<sup>1</sup>

## 9.1 O caos ordenado de *the book is on the table*

Todos nós, educadores brasileiros, temos (in)consciência de alguns *pequenos* dramas relativos ao ensino da língua inglesa nos ensinos fundamental e médio, nomeadamente: (i) o precário conhecimento de língua inglesa dos formadores/mediadores envolvidos neste processo – afinal, não há qualquer unificação de procedi-

---

<sup>1</sup> Gisele Giandoni Wolkoff é professora do Departamento Multidisciplinar do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal Fluminense, Polo Volta Redonda. Autora de diversos artigos e capítulos em livros sobre literatura irlandesa e portuguesa, organizou e traduziu livros sobre poesia contemporânea, seu objeto de pesquisa.



mentos de testagem de conhecimentos linguísticos em termos de graus de suficiência e proficiência nacionalmente, minimamente aceitos e em vigor constitucional; (ii) o descompassado ritmo alucinante das jornadas de trabalho em que vivem estes mesmos educadores, com jornadas duplas ou triplas, que os incapacita ao aprimoramento e mesmo à melhor organização de seus trabalhos docentes; (iii) o uso inapropriado dos diversos livros didáticos e materiais disponíveis, sobretudo, pela falta de troca de experiências dos docentes, pela ausência de participações em jornadas que incentivem reflexões em torno do papel docente; (iv) a precária condição cognitiva em torno de aspectos culturais e globais que possam dialogar vivamente com o ensino da língua inglesa, para além do texto escolar; provavelmente, o mais devastador de todo o caos; (v) a desmotivação docente, paralisante, pelas mais variadas questões sociais e não só.

Ainda assim, em meio ao tão frágil cenário educacional em que se contextualizam as aulas de muitos de nossos ex-alunos e boa parte de nossos futuros aprendizes, há um imaculado discurso pedagógico que apregoa a inclusão, a formação crítica de cidadãos e o conhecimento transdisciplinar. E, entre a cruel verdade do ensino e a utopia idealista do discurso educacional, há a lacuna que pode ser de lamento derrotista, ou de desafio e transposição de obstáculos. *Take your*, parafraseando a comunicação global do mundo mercadológico (para não dizer, marqueteiro) pós-moderno ou, no mínimo, *mind the gap* (numa alusão ao famoso aviso sobre o vão entre a plataforma e o trem, nas estações de metrô inglesas, no sentido metonímico de se importar conscientemente com a lacuna entre as expectativas e exigências nacionais de ensino e as reais condições do processo ensino-aprendizagem). Como bem prenuncia Bauman (2002, p. 108),

o desespero e a desesperança são reflexos da tenacidade e resistência do objeto que poderíamos querer transformar – mas também, da fraqueza dos instrumentos que podemos utilizar para transformá-lo. O objeto poderá continuar a oferecer resistência enquanto as ferramentas forem fracas e, como tal, certamente inadequadas à tarefa. [...] A espiral descontrolada do processo de globalização e da incerteza existencial alimentam-se e reforçam-se mutuamente. Formam um verdadeiro círculo vicioso – uma nova versão do nó górdico que urge cortar. O século que agora chegou ao fim atou-o. Descobrir a maneira de o cortar terá de ser o centro das atenções do século que acabou de começar.

Do repertório sociológico e a falar da sociedade sitiada em dois mundos: o globalizado e a política *líquida* da gestão da vida pós-moderna, as palavras de Bauman bem se aplicam à reflexão sobre o ensino: a ação possível e necessária, a ação como mobilização reflexiva.

Afinal, entre o trem político do sistema educacional e a plataforma quase estanque da máquina pública, fica o professor com um pé nas exaustivas dinâmicas

prosaicas da sua sala de aula e com o outro pé, nas preocupações de caráter resolutivo dos currículos nacional e específicos. E, neste impasse, o livro, *the book*, quase sempre, em cima da mesa, *on the table*, com variantes, *under the table*, esquecido; *in the drawer*, negligenciado; *on top of it*, a se impor como autoridade máxima (abalada) no aprendizado sem sentido da gramática e dos verbos regulares em tabelas mal pronunciadas, por exemplo – apesar da insistência dos /t/, /d/, /id/ no aprendizado do passado de verbos regulares na língua inglesa.

Ademais, as aulas de língua inglesa exercem papéis trágicos numa espécie de representação surrealista pós-moderna das cenas de Samuel Beckett: os alunos a saberem que as músicas que tocam nas telenovelas e as falas dos filmes das locadoras sempre prescindem de legendas. Gradativa e sucessivamente, os estudantes aprendem que desconhecerão eternamente, em reprodução injusta o temor pelo Outro, as tantas outras culturas que a língua inglesa implica, a angústia à exposição do *eu no outro* que carregam os seus professores. E o temor é fruto do desconhecimento: a comunicação midiática é mais rápida, atinge logo o aprendiz afogado no mar revolto das regras gramaticais e fora de qualquer campo semântico, exceto o que de cultura *pop* o filme do sábado à noite lhes sinaliza. Depois, durante a semana, o professor finge que ensina, o que deixou de aprender normativamente, *the book is (not always!) on the table*, e o aluno finge acreditar ser verdadeira a assertiva, *the book is (never, teacher!) on the table!* A aparente razão lógica que conecta as duas mentiras tem sido corriqueira ação de despejo do ensino da língua inglesa, na tentativa de catequizar o caos, alinhá-lo, ordenar o fluxo contínuo de disparates que traduzem a rica pluralidade da nossa cultura, o enorme desafio no reestabelecimento (ou, sua busca) d(e algum)a brasilidade.

De certeza, a pluralidade da nossa cultura e das outras está no que mais se costuma silenciar nas aulas de língua (inglesa, e não só!): as literaturas nos seus diversos gêneros que tanto representam as sociedades e os seus tempos.

## **9.2 Rompendo linearidades: o caos, a verdadeira ordem...**

Pensar o local no global, o *glocal*, termo cunhado por teóricos da sociologia como Robertson (1995) e em outras áreas do conhecimento, também, faz-nos voltar a relevância das leituras críticas acerca do ensino, particularmente, do ensino de língua inglesa como língua estrangeira no Brasil, e a partir do Brasil e das teorias sociais que dão respaldo às tendências dos métodos e abordagens em voga ao longo dos diferentes tempos. Luiza Lobo (1999, p. 39-40) assinala que:

O aspecto positivo contido na globalização, entendido como uma grande rede virtual de informações e saberes que se torna acessível ao usuário em princípio em qualquer

momento e a um custo extremamente baixo é uma maior libertação do conceito de linearidade do texto a que nos acostumamos através dos tempos, nas sociedades que conhecemos a escrita. [...] A escrita humana é inevitavelmente linear e sequencial, devido à contiguidade dos fonemas, e a linguagem visual e cinematográfica apresenta a simultaneidade de sons, falas, movimentos, que se intercalam numa ordem aparentemente aleatória e numa velocidade impressionante. O computador, na sua forma de trabalhar aparentemente simultânea [...] nos permite [...] pensar de forma vulcânica, não-aristotélica, pós-cartesiana e não-dicotômica...

Neste sentido e no desenrolar prático da pedagogia crítica, sugerida nos trabalhos de Henry Giroux, Colin Lanksheer, Peter McLaren e Michael Peters (GIROUX et al., 1996) que, em 2005, um grupo de pós-graduandos na área de Estudos Linguísticos e Literários da Universidade de São Paulo, dedicados a cursos de língua inglesa no programa de extensão *English on Campus* do Departamento de Letras Modernas, supervisionado pela Professora Laura Izarra, sentava-se à volta de uma mesa de discussões acerca da elaboração de materiais inovadores ao ensino de língua inglesa, que escapassem às mesmices culturais que se nos apresentavam os livros didáticos em voga e divulgados pelos centros de ensino de língua de prestígio da capital e mundo afora... Afinal, o que havia de errado que, ao invés do sucesso esperado nos cursos, em geral, destinados a professores da rede pública de ensino (estadual e municipal de São Paulo), assistíamos a um recorrente desânimo e lerdeza no aprendizado? Pressupomos serem os materiais todos óbvios e desconsiderantes daquilo que seria o fator mais caro ao ensino de uma língua estrangeira, a sua cultura, as literaturas daquela língua. E foi assim que passamos a debater as nossas próprias experiências pessoais enquanto aprendizes da língua e leitores sagazes das literaturas associadas. As discussões eram seguidas por intervalos temporais de elaborações individuais de propostas de exercícios que testávamos nos nossos cursos *Língua inglesa através do texto literário*. E eram sempre como receitas novas de bolo: às vezes, obtínhamos excelentes resultados e nos motivávamos a continuar; outras tantas, continuávamos tentando adequar os textos literários escolhidos aos pontos linguísticos a serem lecionados. Aprendíamos muito com as dinâmicas que floresciam do contato dos alunos com os novos textos e as recepções. Os melhores resultados voltavam à roda da mesa para, finalmente, constituírem-se no livro editado pela Humanitas, em 2007, *Ensino de língua inglesa através do texto literário*. Uma vez publicada a série de propostas de exercícios a partir de textos literários, sentimos uma espécie de (falso) congelamento de ideias, enfatizado pela falta de suficiente procura destes cursos, exceto os regulares, tão somente *Língua inglesa* (e não mais, tanto, *Língua inglesa através do texto literário*). Provavelmente, o texto literário tenha exigido mais criticidade e criatividade na produção da língua em sala de aula – objetivo, inclusive, esperado na longa lista de prerrogativas ideais e utópicas do discurso educacional.

Para além disso, o discurso literário pressupõe o rompimento com a lógica racional, como foi o caso da aula com textos do pré-romântico William Blake e cujo foco tinha sido o léxico a ver com a natureza, bem como a diferença entre uma descrição e uma narração. Para a nossa surpresa, o grupo respondeu com imenso conhecimento prévio a dar base ao novo conhecimento: específicos tempos verbais e vocabulários, a partir do a turma se desenvolvia com intensidade.

Entretanto, o desconhecimento da exposição das emoções, do mundo imaginário e dos sentimentos causam, como em princípio causaram, pânico. Foi somente ao longo dos encontros que este mesmo desconhecimento/conscientização mostrou-se altamente produtivo/a. E aqui, convocamos Edgar Morin (1997, p. 57), para quem:

Não existe nenhum critério razoável de uma vida razoável. No limite, podemos perguntar se comer sãmente, viver sãmente, não correr riscos, jamais ultrapassar a dose prescrita é, verdadeiramente, viver, isto é, se a vida razoável não é uma vida demente. Não é loucura querer erradicar a nossa loucura? A vida comporta um mínimo de despesa, de gratuidade... de desrazão [...] A racionalidade investiga e verifica a adequação entre o discurso e o objeto do discurso, mas a racionalização isola-se na sua lógica.

Portanto, foi a partir do desmembramento tanto de cronologias, tendências, autores, quanto de sequências didáticas lógicas que reconstruímos uma perspectiva inovadora, menos marqueteira, ainda que mais eficaz no processo de ensino-aprendizado, pois os novos textos (autênticos e literários) resgatavam eficazmente o conhecimento prévio dos aprendizes, preparando-os a novos conhecimentos, motivando-os e os fazendo, mais adiante, transferir aprendizados. Cabe ressaltar que as estruturas a serem ensinadas não eram definidas *a priori*, mas iam sendo convocadas, a medida em que as necessidades iam sendo detectadas, o que, inicialmente, também pôde ter gerado algum sentimento de desordem excessiva ou desorganização. E viva a desordem ordenada do caos, capaz de gerar bons frutos!

### **9.3 Prática revista: cinco anos mais tarde, no estado do Paraná**

Em novembro e dezembro de 2011, em atendimento à solicitação de oferta de cursos de extensão que pudessem abarcar não apenas os alunos de graduação da UTFPR, particularmente, do *campus* de Pato Branco da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, mas também professores da rede pública, ofertamos o módulo *Panorama das literaturas de língua inglesa*, durante quatro sábados à tarde, ocasiões em que pudemos discorrer de maneira sintética sobre os principais tópicos, tendências, cronologia, autores e obras das literaturas de língua inglesa. O curso teve forte adesão da maior parte dos alunos da instituição (alguns dos quais, já

professores da rede pública) e de alguns professores do Núcleo de Ensino da região e se encerrou com nova solicitação de que houvesse continuidade, pois aparentemente, uma visão abrangente dos autores, épocas e obras era ali novidade – e esta demanda nos acenou um indício das fraquezas dos atores no ensino deste contexto: o despreparo cultural e literário de docentes já em exercício.

Assim, em fevereiro, conjugamos esta solicitação com o desafio de somarmos esforços no programa de extensão *Parceria universidade-escola* e que teve como foco precisamente o aprimoramento da capacitação docente da rede pública da região. Desta vez, porém, como a preocupação era o ensino da língua inglesa, empregamos com mais afinco o material preparado conjuntamente pela USP e publicado há cinco anos.

Ao longo das sessões que, desta vez, contabilizaram trinta horas, sob o nome de *Língua inglesa através do texto literário*, e que contaram com cerca de vinte e uma alunas, algumas das quais, desistentes pelo percurso, fomos nos deparando com todos os pontos aqui anteriormente levantados e a mim, o mais preocupante, a falta de competência linguística em inglês, da maioria das professoras da área e ali presentes no curso. Ao menos, mostraram-se bem motivadas e dispostas a aprender e buscar o aprimoramento pessoal. Todavia, uma nova e surpreendente questão se nos apresentara: as alunas (pois não havia qualquer professor, entre nós, tão somente mulheres guerreiras!) demandavam a todo o momento conhecimentos literários, mais do que linguísticos!! Então, a cada nova manhã de sábado, mais conversas literárias surgiam: percorremos a América de Walt Whitman e Robert Frost, atravessamos Edgar Allan Poe e o horror dos bastidores de seu reconhecimento na França (para além de suas histórias fantásticas), lemos poetas irlandeses contemporâneos e falamos de filmes em que os poemas apareciam como referências culturais localizadas. E desta maneira sutil, a língua inglesa ia fluindo como um necessário, inevitável alicerce às bases da compreensão da cultura dos *outros*. Nas vezes em que a barreira linguística mostrava-se determinante na falta de participação, esquecemo-la, tornando a cultura o foco principal de nossa atenção e, com isso, a oportunidade de mais tempo (em casa, de leitura, audição e preparo) aos aprendizes-professores, a tônica do possível sucesso na retomada do aprendizado. O dia de apresentações finais dos participantes corroborou exatamente a linha de condução na cultura e na reapropriação dos novos tópicos aprendidos ao contexto da sala de aula: cada participante, a mim, inusitadamente, convocava um(a) autor(a), um excerto literário do/a autor/a escolhido/a e, em algumas instâncias, mostrava atividades preparadas com os materiais consultados. Desta forma, o ineditismo iluminador dos resultados foi este: ao invés do foco metalinguístico sobre as atividades de língua inglesa, as preparações esmeradas dos aprendizes-professores haviam sido predominantemente sobre aspectos literário-culturais que, por suas vezes, sinalizavam as necessidades e carências urgentes por um tipo particularmente cultural de saber.

Como consequência e, mais uma vez, atendendo a uma demanda dos alunos-aprendizes, pensamos no próximo módulo, *Panorama das literaturas de língua inglesa II*, porém, com muito menos participantes, mas, inversamente, dedicadas ao máximo às leituras e discussões. Voltamos às vinte horas e ao formato de aula expositiva, intercalada por debate acerca de possíveis atividades em aulas de língua inglesa como língua estrangeira que integrassem textos literários.

Uma das respostas à literatura de língua inglesa e à prática do ensino de língua mais recorrentes nos três módulos ofertados tinha a ver precisamente com o desconhecimento cultural – autores, obras, contextos pareciam nunca terem sido contemplados nos cursos de graduação destes professores-aprendizes. Felizmente, nós, professores, estamos sempre a aprender. O tempo do aprendizado jamais cessa ou se esgota. Portanto, ao disporem de novas informações, estes já professores pareceram-nos motivados e tocados a repensarem as suas próprias práticas docentes.

O fato é que há hoje muita conversa acerca do fazer didático e, talvez, pouca atenção ao material, à cultura como fonte do aprendizado, como se o conhecimento fosse fragmentado, sem sentido, a reproduzir *ad infinitum* a ideia das regras gramaticais tão fora de lugar e despropositadamente, quando fora de contextos e distantes de discursos artísticos que bem traduzem as culturas em foco.

## 9.4 Tudo que (não) fosse...

Óbvio, comum aos livros já existentes e às aulas fadadas ao insucesso. Era isso que buscávamos e que, na maioria dos casos, os alunos queriam nas ocasiões de aprendizado.

As turmas apresentaram diversidade socioculturais relevantes à percepção do multiculturalismo como fator desencadeador da compreensão plural do mundo, a qual desestabiliza sujeitos fixos e identidades aparentemente redutoras de diferenças. O termo *aparentemente* é aqui empregado pois o conceito de identidade implica em mutabilidade, não fixidez e subjetividade, caracteres elementares à construção de uma pedagogia crítica e que precisam ser construídos na aula de literatura, em confronto com as crenças arcaicas sobre valores únicos e estanques.

Uma das dificuldades iniciais era suspender qualquer *syllabus*, tão comum aos cursos de língua inglesa como língua estrangeira, e, em vez de o tornar fator inicial e prerrogativa aos cursos, deixá-lo ser delineado com os estudantes ao longo das aulas, o que sempre causa surpresa inicial, pois a divulgação pública do curso exige algum comprometimento conteudístico específico. Então, pensamos em algumas funções comuns às necessidades gerais dos aprendizes que buscam o ensino de língua inglesa e fizemos uma seleção de textos que pudessem trazer léxico associado aos campos de funções a serem desenvolvidas no aprendizado da língua. No entanto, a medida em que os alunos passavam a ter contato com os excertos literários

diversos, não apenas alguns preconceitos em relação as tais *funções comuns* da linguagem começavam a se desconstruir, mas também novas expectativas de contatos culturais outros (relativos aos próprios pertencimentos específicos de cada um dos aprendizes) e necessidades linguísticas particulares (léxico-gramaticais) surgiam. Assim, realmente, assistíamos à autêntica construção do *syllabus*. Deste modo, a diversidade sociocultural se via traduzida, também, na revelação dos usos das habilidades linguísticas dos alunos – ou seja, uns conseguiram se expressar mais e melhor oralmente, enquanto outros mostravam melhor desempenho na escrita. Equilibrar essas capacidades distintas e transformá-las foi um dos desafios do ensino da língua e da percepção literária como base à compreensão do universo estrangeiro.

Neste sentido, o uso de textos literários ao ensino da língua inglesa favoreceu a aproximação do campo estrangeiro e distante ao pertencimento identitário particular, subjetivo e nacional, integrando estes dois na composição do discurso do aluno. Assim, enquanto líamos trechos de *O apanhador no campo de centeio*, por exemplo, os estudantes lembravam-se de suas próprias experiências com a infância e a adolescência, enunciavam as suas memórias de tais tempos, bem como das experiências de contato com outros jovens. Por certo, parte de tais experiências fora a linguística, com os usos de gírias, o que motivou ainda mais os alunos a assimilarem as variantes linguísticas apresentadas na narrativa de Jerome David Salinger. Muitas outras discussões e temas surgiram com breves leituras do livro e deram vazão à expressão individual de todos, bem como contribuíram as modificações da seleção inicial de textos. Assim se, em um primeiro momento, havíamos estabelecido *syllabi* amplos, ainda que com base em *funções linguísticas* gerais e *esperadas* aos níveis oferecidos, em um segundo momento, os níveis foram diferenciados mais pelos gêneros literários dispostos nas seletas de textos. Assim, houve uma mistura de gêneros nos módulos, fazendo-se vir à tona, novamente, a questão das necessidades enquanto formadora do discurso pedagógico.

Para Marisa Grigoletto (1995), as pesquisas sobre processos de leitura em aulas de língua estrangeira enfatizam muito a postura do professor como chave à compreensão do desenvolvimento de dinâmicas estruturalmente tradicionais na distribuição do poder em sala de aula – é como se o professor, mesmo que inconscientemente, fizesse uso de seu status de conhecedor único dos sentidos – e, desta maneira, tais estudos deixam em segundo plano a postura do aluno. Desta maneira, a autora lança questões como “será que, após anos de treino escolar homogeneizante, os alunos internalizaram uma única maneira de abordar o texto?” (GRIGOLETTO, 1995, p. 103). Se assim o for, certamente, a abordagem que leva em conta a pluralidade multicultural dialógica das vozes em sala de aula tenta romper com estes preceitos homogeneizantes históricos. A crença na existência de uma única abordagem textual acompanha outra: a de que o próprio texto ou a crítica contém “códigos indecifráveis e práticas culturais ininteligíveis” (IZARRA, 1999, p. 2), o que continuamente legitima o *poder* do professor centralizador e detentor

do conhecimento e, por isso mesmo, também afasta oportunidades de crescimento dos alunos. Em outras palavras, tais experiências tentaram traduzir uma abordagem que visse o texto como representativo de uma experiência e que “convidasse o leitor a experimentar tal experiência interiormente” (IZARRA, 1999, p. 2).

O meu ponto aqui é considerar o ensino de literatura como uma maneira de estabelecer um conjunto de valores diferentes, não valores morais de uma padronização europeia, mas valores que levem em conta diferença e outros padrões variáveis. Esses novos valores promoverão um ethos pós-moderno a partir do qual a abertura ao outro produz uma atitude... (IZARRA, 1999, p. 2).<sup>2</sup>

Vale ressaltar, também, que um dos outros questionamentos surgidos com o lidar de tal abordagem de leitura/ensino de literatura referiu-se ao uso de materiais autênticos (originais em língua estrangeira, completos ou incompletos), adaptações e traduções. Todos eles têm sido empregados na sala de aula de língua inglesa como língua estrangeira, com as observações relativas às implicações de tais usos. Traduções adaptadas de peças William Shakespeare, por exemplo, podem ser aplicadas ao ensino de língua inglesa para o fundamental e médio (e não só) lembrando que estas ocasiões pedagógicas não privilegiam apenas o aprendizado da literatura e da língua estrangeira, mas, para além disso, tratam do ensino de leitura, do desenvolvimento da capacidade de abstração e do incentivo ao contato com a cultura do outro.

De todos os modos, reforça-se a relevância da leitura do texto original – prática realizada parcialmente em sala de aula – para fins de conhecimento. Fato: quando as aulas supunham a leitura de um poema na língua estrangeira original em inglês, neste caso, havia um trabalho tanto de ensino de língua inglesa, quanto de cronologia, autoria e crítica de tal excerto. Se essas etapas eram por vezes conduzidas pelo professor, em outras ocasiões, elas eram fonte de pesquisa por parte dos alunos, o que nem sempre era bem-vindo, pois a crença no aprendizado homogeneizante de que falara Grigoletto ainda era forte. Tal fato nos revelou que os alunos ainda esperam o desempenho de papéis tradicionais na sala de aula, em que o professor seja a fonte detentora de todo o conhecimento e os alunos, meros receptáculos. Transformar essa hierarquia de valores em algo dinâmico e benéfico ao conhecimento como construção esteve relacionado ao movimento de permitir constantes aproximações e distanciamentos com o objeto de estudo: como será que a mulher retratada em José de Alencar se aproxima da mulher revelada em Jane Austen e David Herbert Lawrence?

---

2 No original, “my point here is to consider the teaching of literature as a way to establish a different set of values, not moral values from a Eurocentric standardisation, but values that consider difference and other variable Standards. These new values will promote a postmodern ethos where openness to the other produces a stance...” (IZARRA, 1999, p. 3).



E hoje, como é a mulher retratada nos folhetins televisivos? Quais relações poderíamos estabelecer entre os textos (um excerto do livro de Charlotte Bronte) *Jane Eyre*, o poema de Alice Walker, *New Faces*, e o poema *Casamento* de Adélia Prado, para exemplificar possibilidades de construção epistemológica interdisciplinar. Se, inicialmente, esse movimento encontrou dificuldades pela sua inovação em deslocar forças centrípetas e torná-las centrífugas e vice-versa (tal terminologia aparece em BAKHTIN, 1981) com o passar do tempo, os alunos engajavam-se crescentemente, fazendo-nos crer que os discursos literários no e para o ensino da língua inglesa guiavam-nos em processos pedagógicos de transformação.

Se um escritor transforma os discursos sociais em um discurso estético ao escrever uma obra de arte, os leitores de um texto literário executam o reverso. Eles aprendem a se observar enquanto analisam uma narrativa ficcional e a reconhecer as suas identidades como sujeitos no discurso do Outro. Então, eles produzirão os seus próprios discursos, transplantando-os as várias práticas sociais de seus próprios contextos (IZARRA, 1997, p. 7).<sup>3</sup>

Assim, iniciamos processos de reflexão que, inevitavelmente, fazem dos textos literários (enquanto excertos ou textos completos) fontes inesgotáveis de aprendizado – nos níveis micro e macro de leitura, ou seja, no aprendizado de questões linguísticas e na ponderação sintático-semântica e intercultural e do explicitar da constituição identitária dos aprendizes. Afinal, para Stuart Hall (1999, p. 23) “identidade cultural [...] é uma questão tanto de ‘ser’ quanto de ‘tornar-se’”. Ainda para o mesmo autor, “identidades são nomes que atribuímos às diferentes maneiras pelas quais somos posicionados e posicionamos os nossos eus dentro das narrativas do passado” (HALL, 1999, p. 23).

Ao construir o currículo ao longo das aulas, a partir de demandas discentes que sejam respostas ao trabalho textual interdisciplinar na sala de aula e a partir dela é repensar as identidades cidadãs.

## 9.5 Um horizonte possível...

O poeta João Cabral de Melo Neto tem um poema chamado *O artista inconfessável* em que ele revela a importância do fazer, mesmo que este se nos apresente “inútil”:

3 No original, “If a writer transforms the social discourses into an aesthetic discourse when writing a work of art, readers of a literary text perform the reverse. They learn to observe themselves while analyzing the fictional narrative and to recognize their identity as subjects in the discourse of the Other. Then they will produce their own discourse transplanting it to the various other practices of their own context.” (IZARRA, 1997, p. 7).

*O artista inconfessável*

Fazer o que seja é inútil.  
Não fazer nada é inútil.  
Mas entre fazer e não fazer  
mais vale o inútil do fazer.  
Mas não, fazer para esquecer  
que é inútil: nunca o esquecer.  
Mas fazer o inútil sabendo  
que ele é inútil e que seu sentido  
não será sequer pressentido,  
fazer: porque ele é mais difícil  
do que não fazer, e difícil-  
mente se poderá dizer  
com mais desdém, ou então dizer  
mais direto ao leitor Ninguém  
que o feito o foi para ninguém.  
(MELO NETO, 2009, p. 384)

No caso da docência, a reflexão sobre o fazer é prioritária. A metalinguagem, acompanhada da busca incessante ao conhecimento é rever o caos como possibilidade máxima de resposta aos desafios que se nos apresentam no ambiente escolar, além de nos estender um horizonte:

é no trabalho produtivo e criativo, no trabalho que gera obras, bens e riqueza, no trabalho que escuta e interpreta o mundo e, a partir daí, nele e para ele sonha e cria novos seres e novos mundos, é nesse decisivo e operante labor cotidiano de qualitativa e ascensional metamorfose de nós próprios e dos outros que afinal se define e se mede a nossa real grandeza... (BAPTISTA, 2006, p. 36-37).

O debate acerca da necessidade da interdisciplinaridade surge de maneira mais intensa a partir da II Guerra Mundial, quando as descobertas científicas, as questões éticas e a relação teoria/prática avançam, sinalizando, portanto, um horizonte possível à produção do conhecimento e a superação dos *dramas* da fragmentação e da utopia da linearidade. As ações de ensino comentadas nesta escrita visam a uma reflexão sobre o diálogo interdisciplinar e a construção do conhecimento.

Por fim, se as forças políticas de um país são mandatárias na construção dos saberes, por implicarem nas suas estruturas, é o fazer socioeducativo que acena ao reerguer de novas possibilidades, sobretudo, a partir das inter e transdisciplinaridades.

**Referências**

BAKHTIN, M. M. *The dialogic imagination*. Austin, TX: University of Texas, 1981.

- BAPTISTA, F. P. **Polifonia, poiese & antroopoies**. Para uma sinfónica do humano (rapsódia dialógica com Sócrates, Octavio Paz, Michel Serres e José Saramago). Lisboa: Instituto Piaget, 2006.
- BAUMAN, Z. **A sociedade sitiada**. Tradução de Bárbara Pinto Coelho. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.
- GIROUX, H. et al. **Counternarratives: cultural studies and critical pedagogies in postmodern spaces**. London; New York: Routledge, 1996.
- GRIGOLETTO, M. Processos de significação na aula de leitura em língua estrangeira. In: CORACINI, M. J. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**. Língua materna e língua estrangeira. São Paulo: Pontes, 1995.
- HALL, S. **A identidade cultural e a pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- \_\_\_\_\_. Cultural identity and diáspora. In: **Diaspora and visual culture. Representing Africans and Jews**. Nova York: Routledge, 1999.
- IZARRA, L. Theorizing ‘Teaching Back’: Contemporary Literatures as a Socio-Cultural Hologram” 1999. Disponível em: <[www.dialspace.dial.pipex.com/town/way/yfk64/oxford99](http://www.dialspace.dial.pipex.com/town/way/yfk64/oxford99)>. Acesso em: 4 dez. 2014.
- IZARRA, L. P. Z.; DICANDIA, M. R. (Org.). **Ensino de língua inglesa através do texto literário**. São Paulo: Humanitas, 2007.
- \_\_\_\_\_. Crossing the borders: the turning point in the teaching of English Literatures to ‘foreign’ students today”. In: ANAIS DO XXIX SENAPULLI. **Anais...** 1997.
- LOBO, L. Globalização e ideologia. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Globalização e literatura**. Discursos transculturais. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999. p. 37-44. v. 1.
- MELO NETO, J. C. De. **Obra completa: volume único**. In: OLIVEIRA, M. (Org.). Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. p. 384.
- MORIN, E. **Amor, poesia, sabedoria**. Tradução de Ana Paula de Viveiros. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.
- ROBERTSON, R. Glocalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity. In: FEATHERSTONE, M.; SCOTT, L.; ROBERTSON, R. (Ed.). **Global Modernities**. New York: Sage Publications, 1995.
- WOLKOFF, G. G. Breve relato de uma jornada quase lírica: do ensino da língua inglesa e as suas implicações culturais. In: BERNARTT, M. L. (Org.). **Parfor: reflexões, sentidos e significados no ser e no fazer docente – contribuições da UTFPR Campus Pato Branco**. 2014.
- \_\_\_\_\_. Multiculturalismo e ensino: literatura estrangeira em dois relatos. In: INTERNATIONAL ABRAPUI CONFERENCE, 1., 2007, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2007. Disponível em: <[http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRAPUI\\_I\\_UFMG/literature\\_pdf/lit114.pdf](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRAPUI_I_UFMG/literature_pdf/lit114.pdf)>. Acesso em: 11 set. 2016.

# 10

CAPÍTULO

## A prática de ensino de literatura na escola

*Flavio da Rocha*<sup>1</sup>  
*Olga Maria Vieira de Souza*<sup>2</sup>

### 10.1 Introdução

O presente artigo tem como objetivo ressaltar o ensino de literatura ministrados nas escolas brasileiras, considerando as adversidades no conjunto da sociedade que engloba e como isso se reflete no ensino-aprendizagem do aluno.

Ao entrarmos num estudo que envolve a política educacional, estaremos voltados para uma complexa estrutura, na qual o Estado, propulsor de diversos mecanismos que farão refletir resultados dentro do cotidiano escolar, corrobora

---

1 Graduando em Letras pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

2 Graduanda em Letras pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

para uma diminuição destes. Essas estruturas educacionais são influenciadas por um governo problemático, que ignora os pontos importantes para a construção de bases educacionais de um ensino de qualidade.

## 10.2 Reflexões teóricas e sociais

O método de ensino aplica-se diante da vivência de um grupo de alunos que, juntos, têm acesso ilimitado a recursos disponíveis e é na forma de autogestão que os alunos buscarão encontrar as bases mais satisfatórias de sua própria aprendizagem, sem qualquer forma de coerção. Trata-se de colocar nas mãos do aluno tudo o que for possível. Os estudantes têm liberdade de trabalhar ou não com o meio oferecido, permanecendo o interesse pedagógico na dependência de suas necessidades ou das do grupo.

Para o aluno, existe uma pedagogia impositiva, atual e praticada pelas instituições de ensino e pelo corpo docente, na qual o professor está centralizado como fonte superior de ensino e assim aplicando um método hierárquico no qual os alunos frequentam a escola para adquirir o conhecimento do professor, sem a oportunidade de manifestarem perante o material e as disciplinas impostas pela instituição escolar.

É preciso ouvir o aluno e dialogar sobre o material e as disciplinas a serem adotadas, pois os estudantes dos Ensinos Fundamental e Médio são os maiores receptores de uma educação falha e fragmentada que não visa auxiliar na melhor forma de se aplicar um conteúdo essencial para a formação do indivíduo e sim em atirar partes de conteúdos para uma fraca assimilação e memorização. As matérias escolares deveriam ser colocadas à disposição do aluno, mas não poderiam ser cobradas e impostas. As disciplinas escolares seriam um instrumento a mais, pois o que é realmente importante é o conhecimento que resulta das experiências vividas pelo grupo.

O Brasil tem uma riqueza vasta em seu território, desde a colonização até os dias de hoje. Para Buarque (2013), isso contribuiu para a nossa falta de preocupação em inovar em ideias e tecnologias, o que se refletiu em nossa educação. Segundo o autor, precisamos romper com a nossa ideia do “plantando tudo nela dá” para “em se aprendendo, nela tudo se cria” (BUARQUE, 2007, p. 20). Assim a nossa prioridade na exploração da terra e dos recursos naturais provindos de lá nos deixaram para trás na corrida tecnológica e obviamente na educação.

Para Saviani (2008), a explicação da precariedade na educação brasileira vem de uma política econômico-capitalista voltada exclusivamente para o mercado, para a qual a educação, que faz parte do Estado, entraria como uma modalidade de *política social* mercadológica totalmente secundária, assim como a saúde e a previdência social. Sendo secundária, os investimentos na chamada *política*

*social* sempre serão menores do que, por exemplo, investimentos em novas estradas para circular mercadorias para o crescimento da economia do país.

Assim, levando em consideração a precariedade e a falta de recursos para uma educação digna e de base para a construção de um indivíduo em formação, não podemos pensar em mudanças diretas na Educação, mas nas políticas educacionais para uma possível reforma, visando a qualidade do que será passado ao aluno posteriormente. O alicerce de uma política educacional é a mudança para uma infraestrutura mais fundamentada nos direitos dos estudantes e voltada para o interesse da comunidade escolar.

### **10.3 Experiência discente**

O ambiente de experiência discente a ser aqui relatado envolve um pré-vestibular comunitário, denominado Pré-universitário Popular Curso Millennium, localizado no Liceu Nilo Peçanha, em Niterói. A disciplina ministrada envolve o ensino de literatura. No Pré-universitário Millennium, grande parte dos alunos provem de escolas públicas. Durante o período da experiência aqui relatada havia duas turmas, cada uma com aproximadamente vinte alunos.

As matérias pertinentes à literatura abrangiam as principais características de cada movimento e época literária, tendo em vista que o caráter exigido nos vestibulares permeia tal aspecto. Buscou-se constituir o conhecimento peculiar de cada autor e época baseado na experiência concreta dos alunos com o texto. Poesias e fragmentos de contos e romances eram lidos em sala, buscando a participação espontânea dos alunos, os quais puderam também experimentar um contato direto com os livros.

A experiência do toque na folha, nas ilustrações, na capa do livro foi ressaltada, tendo em vista que a literatura também se constrói em uma relação do corpo com o papel. Ainda que não se ofereça muita atenção a esse aspecto, acredita-se que existe algo próprio nas relações humanas com os instrumentos no que se refere às experiências sinestésicas. Sensações são sentidas por aquele que toca no livro. Sentidos como o olfato, o tato e a visão se combinam, produzindo uma experiência mais abrangente do que é literatura – porém, ressalta-se, esse aspecto é aquele do que não tem sentido, isto é, não há um significado que dê conta desse momento sinestésico, daí sua importância na ausência de algo racionalizável.

No início, ao longo das aulas, era feita uma primeira leitura do texto, em seguida, buscava-se ler novamente e problematizar o que estava escrito. No momento da problematização, os alunos revelavam seu interesse e começavam a ser enredados pela literatura. Compartilhavam suas visões de mundo e suas compreensões dos fragmentos.

A experiência possibilitou a verificação de que uma aula envolvente dá-se tal como um texto. Ela deve tecer – construir – junto com os alunos possibilidades de interpretação e problematizações para as obras escolhidas, de forma que, nessa manobra, os alunos são tomados pelo interesse e redescobrem certo sabor na literatura.

Também se faz necessário expor as falhas desse percurso. Alguns alunos não conseguiram se envolver com as leituras trabalhadas em sala, ignorando ou apenas simulando prestar atenção. Buscamos compreender tal falha a partir de algo conjuntural. O exercício literário – aquele em que se descobre o sabor da literatura – ocorre a partir de um trabalho imaginativo e reflexivo. Pensamos que os hábitos contemporâneos – demasiados objetivos e positivistas – não favorecem o exercício mental imaginativo e reflexivo. A própria lógica objetivista dos vestibulares não possibilita um espaço para que se possa provar a literatura. Dentro desse contexto, o professor falhou com alguns alunos ao tentar apresentar a prática literária.

Outro aspecto que se deve mencionar a esse respeito é o que tange à psicanálise. Acredita-se que boa parte dos alunos está com grande parcela de seu investimento libidinal voltado para questões que envolvem recalques e incompreensões acerca do próprio ser, seja de ordem sexual ou de relações com outros indivíduos. Tal observação ressalta a importância de um atendimento psicológico que propicie o bem-estar mental dos alunos. Esse exercício mostra-se complexo por envolver ações amplas. Acreditamos que para um ambiente de aula mais aproveitável, no qual os alunos compreendam melhor suas questões internas, deve haver aceitação e não preconceito. Isso envolve desde o respeito pelas questões raciais e de orientação sexual até a valorização igualitária dos sexos. O respeito à diferença propicia um ambiente escolar mais saudável, de modo a refletir diretamente no rendimento das aulas.

A literatura possui múltiplos efeitos e, portanto, torna-se delicado seu ensino. Os alunos precisam ver a linguagem como algo em que os significantes e os significados são móveis e não fixos. Precisam pensar criticamente na noção de verdade, questionando até sua existência, refletindo se é algo natural ou cultural, imposto por aqueles que detêm o poder. As aulas de literatura precisam abordar questões delicadas, desde a orientação sexual até as questões raciais e religiosas. Para que isso ocorra com naturalidade, os alunos precisam estar dispostos a sair de um lugar de julgamento e dar vazão a novos pontos de vista. Sendo assim, muitas vezes, sobretudo no que toca às questões religiosas, a matéria literária torna-se difícil de ser abordada, porém, ainda que promovendo um mal-estar, deve ser trabalhada. A criação de uma ferida naquele pensamento já estabilizado proporcionará ao aluno, ainda que depois de certo tempo, uma mínima reflexão crítica.

Outro problema de ordem prática ocorreu ao juntar duas turmas. O número de alunos ultrapassou um limite controlável, instaurando certa dificuldade no prosseguimento das aulas. Além de extenuar o professor, o tempo dispendido

ao pedir silêncio era grande. Ficou evidente que uma sala de aula não pode ser superlotada. Cada turma possui perfil e ritmos específicos. Então, para que o professor possa respeitar e trabalhar com cada perfil, bem como conhecer seus alunos enquanto sujeitos que amam, que odeiam e que sofrem, é necessário haver um número não muito grande de alunos.

Também deve haver tempo hábil para que o professor prepare o conteúdo e exercícios adequados aos seus alunos. São absolutamente indispensáveis tais exigências. Um número aceitável de alunos por turma e um tempo adequado para o professor se preparar devem ser prioridades.

## 10.4 Conclusão

Apesar de os alunos referidos estudarem apenas um ano no pré-vestibular, no ano de 2013, verificou-se a ocorrência de várias aprovações para universidades públicas. No ano de 2014, dois alunos não aprovados continuaram a se dedicar às aulas. Os alunos, neste último ano, encontravam-se motivados para passar nos exames de vestibular, ainda que, algumas vezes, não entregassem as atividades pedidas. Vê-se que um ensino não formal da literatura – isto é, aulas em que haja leituras em sala, e não somente o ensino de características de cada época – possibilitam resultados positivos.

De todo modo, os autores deste artigo acreditam que a aula de literatura trata muito mais de descoberta do que ensino, portanto, o professor funcionaria como um guia que apresenta e inicia os alunos na experiência literária. Para que tal lógica funcione, é indispensável o espaço para a reflexão e a imaginação. Tais noções são contemporaneamente coibidas pelas ideias produtivistas e positivistas que permeiam a sociedade. Concluímos que a tarefa do professor de literatura, não importa em qual série, ultrapassa os limites da escola e atinge a sociedade, promovendo feridas positivas a própria noção de ser de cada aluno.

## Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**, Brasília, DF, 1998.
- BUARQUE, C. **Sou insensato**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.
- SAVIANI, D. **Da nova LDB ao Fundeb: por uma política educacional**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.<sup>3</sup>

---

3 Graduando em Letras-Literatura pela Universidade Federal Fluminense. E-mail: guilhermemilner@gmail.com.





## 11

# Repensando o ensino da literatura: da historiografia literária para um diálogo entre artes<sup>1</sup>

*Guilherme Nogueira Milner<sup>2</sup>*

## 11.1 Apresentação

Em rápida busca sobre hábito de leitura do brasileiro em mecanismos de pesquisa da internet, como o site Google, encontram-se matérias com as seguin-

---

<sup>1</sup> Orientação de Prof. Aroldo Magno de Oliveira.

<sup>2</sup> Graduando em Letras-Literatura pela Universidade Federal Fluminense. E-mail: guilhermemilner@gmail.com.

tes manchetes da mídia de grande porte: *O brasileiro não lê* (VENTICINQUE, 2013), na revista *Época*; *Brasileiros leem apenas um livro por ano, aponta estudo* (AGÊNCIA, 2009), no *Estadão*; *Estudantes brasileiros leem pouco e mal* (ESTUDANTES, 2014), no Portal Saraiva Educacional.

Na primeira percepção do ponto de vista dos artigos, verifica-se o problema cultural da falta de leitura pela população brasileira, que vem da passagem de um analfabetismo direto para a era da televisão, sem parar em uma biblioteca. Entretanto, na última manchete citada, nota-se o trecho da reportagem, que abaixo transcrevo:

Outro dado que piora essa situação foi divulgado pelo Ministério da Cultura (MinC), em dezembro de 2009: 40% da população não lê. Diante desse quadro, o que vem à cabeça é que a criança e os jovens brasileiros não gostam de ler. Mas, segundo William Roberto Cereja, mestre em Teoria Literária e doutor em Linguística Aplicada, isso não é verdade. “A onda esotérica provocada pelos livros de Paulo Coelho que seduziu os jovens a partir do final da década de 1980 e a atual mania Harry Potter são a prova disso”, ele diz (ESTUDANTES, 2014).

Percebe-se, de um lado, uma grande parte da população que não lê, que não gosta de ler, e, de outro, uma parcela que é reduto da cultura pop e do best-seller da semana e que, geralmente, não ultrapassará essa barreira do livro que estampa a mídia para os clássicos literários. A pergunta que fica é: como, então, criar o incentivo da leitura nas escolas?

Primeiramente, é necessário notar que o problema, de fato, começa dentro da escola. Ao ser forçado à leitura de clássicos que, apesar de maravilhosos e dispensarem qualquer tipo de introdução, representam um total descontexto com a vivência dos estudantes, os adolescentes não se interessarão por livros depois de terminar as leituras obrigatórias do Ensino Médio.<sup>3</sup> Assim sendo, seria melhor mudar o paradigma das salas de aula e aceitar alguns livros que estão mais em diálogo com a época do estudante, ou que estejam num *suporte* que chame mais sua atenção. É o caso, por exemplo, das histórias em quadrinhos, que estão em grande expansão graças a um mercado atual forte e um grande número de vendas entre os jovens.

Outra possibilidade talvez seja mudar a ideia geral do ensino de literatura no Brasil, que tem sido feito pela perspectiva da historiografia literária, isto é, em vez de o aluno aprender a ler textos literários, passa os três anos do Ensino Médio aprendendo a situar autores e obras na linha do tempo e a identificar a escola

---

3 Opinião da Zoara Failla, educadora do Instituto Pró-Livro, ANL, Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina, el Caribe, España y Portugal (Cerlalc). Em entrevista para a revista *Super Interessante* (SOEIRO, 2010).

literária a que pertencem. Por fim, ainda é necessário e importante que o professor construa de forma clara e objetiva com os alunos a noção de que a literatura dialoga com as outras artes e não só com ela mesma.

## 11.2 Caracterização da escola

Esse trabalho foi colocado em prática no Colégio Estadual Machado de Assis, localizado no bairro Fonseca, em Niterói, Rio de Janeiro. O colégio agrupa alunos de diferentes comunidades carentes de Niterói e, também, da cidade vizinha, São Gonçalo, principalmente dos bairros Arsenal e Anaia.

No que tange à estrutura da escola, é perceptível o cuidado da coordenação para manter uma biblioteca e uma sala multimídia com equipamentos sempre atualizados.

## 11.3 Fundamentação teórica

Como já foi dito, costuma-se pensar e ensinar literatura como um jogo de encaixar autores e obras numa linha do tempo, isto é, como forma de estabelecer a historiografia literária. Isso ocorre, talvez, com a finalidade de preparar o aluno para uma prova de vestibular ou apenas para as avaliações ao longo de sua vida escolar, mas, certamente, não serve para criar um gosto literário ou uma sede por livros. Assim sendo, o estudante aprenderá que Machado de Assis viveu entre 1839 e 1908, escreveu *Dom Casmurro*, livro que, talvez o aluno nunca tenha lido, apesar de ter uma forte opinião sobre a traição ou não de Capitu. Talvez tenha lido um fragmento do livro, já que existe um costume implícito entre a maioria dos professores de literatura em não passar mais do que um livro por semestre. Talvez ele nem tenha procurado saber como era o rosto do autor.

O que gostaria de deixar claro com isso é que penso não ser mais possível, em um país que saiu direto do analfabetismo para a televisão e depois para a internet, seduzir alunos com *história da literatura*, com uma leitura de difícil acesso, que não desperta curiosidade nos educandos, que acabam apenas decorando nome do autor + magnum opus + data de nascimento e morte + escola literária que era afiliado.

Ao estudarmos literatura e teoria literária na universidade, notamos diversos manifestos sobre arte da poética, arte literária e sobre estética que foram escritos ao longo dos séculos. Entre esses, em 1934, Ezra Pound lança o *ABC of Reading* (ABC da Literatura, em português) que trouxe um bom panorama de como deveriam acontecer os estudos poéticos. Como se pode ler nos capítulos iniciais, Pound dispensa os textos críticos sobre o estudo de uma obra e postula que o estudo de um autor ou obra deveria ocorrer pela comparação de muitas obras que seriam colocadas lado a lado, a fim de se observar o que são e o que não são; o

que elas têm, entre o que não têm etc. Nas palavras exatas: “O método adequado para o estudo da poesia e da literatura é o método dos biólogos contemporâneos, a saber, exame cuidadoso e direto da matéria e contínua comparação de uma lâmina ou espécie com outra”, criando, assim, um juízo da obra; “algo que se ajusta à hipótese e que se aplica a todas as hipóteses” (POUND, 2006, p. 23).

Pautado nessa concepção de Pound, propus, em sala de aula, ensinar literatura comparando duas obras e, indo além, duas obras que estivessem em suportes diferentes. Um livro e um filme baseado no livro.

## 11.4 Descrição da experiência

Com a proposta de ver um filme que seja baseado em um livro previamente lido, fiz algumas indicações de leitura aos alunos, que foram extremamente bem recebidas, demonstrando um maior interesse pela atividade do que pelas aulas regulares de literatura. Entre as ideias para o trabalho estavam *O grande Gatsby*, de F. Scott Fitzgerald, colocado em certo destaque devido ao recente lançamento do filme homônimo, com o ator Leonardo DiCaprio. Estava também programado um trabalho com o livro *Alta fidelidade*, de Nick Hornby, de filme homônimo interpretado por John Cusack e, por fim, o livro da trilogia do também recém-lançado *blockbuster Jogos vorazes: a esperança*.

A tarefa para os alunos deveria consistir, então, primeiramente, na percepção de diferenças que uma narrativa tem num determinado suporte e como ela mudaria quando fosse transposta para outro tipo de suporte. Foi pontuada a existência de um gênero transitório entre a primeira obra, o livro, e a segunda, o filme, que é o roteiro. A ideia do roteiro foi trabalhada com a finalidade de pensar fatos significativos da narrativa que precisam constar para que a história faça sentido. Não necessariamente um clímax, mas um caminho que deve ser percorrido para que esse sentido exista e os fatos significantes aí estejam.

Depois de ter lido o livro, assistido ao filme e pensado no roteiro, formulou-se um trabalho de literatura comparada entre as duas obras, sinalizando suas semelhanças, diferenças, supostas falhas, motivos que fizeram uma situação no filme não existir no livro etc.

## 11.5 Avaliação dos resultados

O resultado da experiência certamente foi recompensador. Os alunos perceberam que não é função do filme ser uma réplica do livro nem responder questões que o livro possa ter deixado em branco. Além desse ponto, foi levantada a questão de que nem sempre é possível, numa adaptação, ser fiel ao que está escrito no texto do livro, uma vez que suportes diferentes geram produtos (textos) também diferentes.

## 11.6 Considerações finais

Com todas as dificuldades que encontramos no magistério é certamente recompensador quando uma experiência desse tipo dá certo. Ao longo do semestre verifiquei alunos que não se interessavam muito por literatura esforçando-se para fazer um trabalho interessante. De outra forma, posso afirmar que destinaram tempo para a leitura de um livro, para assistir a um filme e para uma produção textual sobre ambos.

Diante dessa experiência, pretendo levar para a minha formação profissional o emprego de mais aulas com leituras de textos literários em suportes diversos e uma menor ênfase na historiografia literária que, apesar de muitas vezes enfadonha, precisa também ser ensinada.

## Referências

- AGÊNCIA Brasil. Brasileiros leem apenas um livro por ano, aponta estudo. *Estadão*, São Paulo, 21 nov. 2009. Suplemento Educação. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/suplementos,brasileiros-leem-apenas-um-livro-por-ano-aponta-estudo,469995,0.htm>>. Acesso em: 4 dez. 2014.
- ESTUDANTES brasileiros leem pouco e mal. Portal Saraiva Educacional. Disponível em: <[http://www.saraivaeduca.com.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=187&Itemid=138](http://www.saraivaeduca.com.br/index.php?option=com_content&task=view&id=187&Itemid=138)>. Acesso em: 4 dez. 2014.
- POUND, Ezra. *ABC da literatura*. Tradução de Augusto de Campos e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2006.
- SOEIRO, R. Por que o brasileiro lê pouco? *Superinteressante*, São Paulo, n. 284, nov. 2010. Disponível em: <<http://super.abril.com.br/cultura/brasileiro-le-pouco-610918.shtml>>. Acesso em: 4 dez. 2014.
- VENTICINQUE, D. O brasileiro que não lê. *Época*, São Paulo, 4 jun. 2013. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/cultura/danilo-venticinque/noticia/2013/06/o-brasileiro-nao-le.html>>. Acesso em: 4 dez. 2014.

