

## Legendas

[1] Remeto a Rufino (2011).

[2] Adélia Bezerra de Meneses é professora de Teoria Literária da USP e da UNICAMP. É um dos expoentes nos estudos relacionados à obra buarquena. Escreveu *Desenho Mágico: poesia e política em Chico Buarque* (São Paulo, Hucitec, 1982). *Do poder da palavra: ensaios de literatura e psicanálise* (São Paulo, Duas Cidades, 1995). *Figuras o feminino na canção de Chico Buarque*. (São Paulo, Editora Atelier – Boitempo, 1999). *Chico Buarque: criador e revelador de sentidos*, texto de abertura do volume 3 do Songbook Chico Buarque, produzido por Almir Chediak.

[3] Nossa proposta de pesquisa é analisar a construção discursiva das personagens femininas e a maneira como elas orientam as relações de face e de lugar entre o compositor e seus interlocutores durante o período da ditadura militar.

[4] Tipo de samba também conhecido como samba de meio de ano. Criação de compositores semi-eruditos ligados ao teatro de revista do Rio de Janeiro, que surgiu no correr de 1928. Segundo Tinhorão (1974), durante a década de 1930, o samba-canção firma seu estilo com compositores como Benedito Lacerda, Aldo Cabral e Noel Rosa.

[5] Tipo de samba, caracterizado por Tatit (2004), em que o samba sempre narra a si próprio, cujas personagens são encarnações do samba que, no desenrolar dos fatos, dão demonstrações vivas da fecundidade do gênero. Caracteriza-se por melodias entoativas entremeadas de melodias temáticas, ou vice-versa.

[6] Remetemos a Rufino 2011.

[7] Os conceitos poesia e prosa serão tomados com expressões de diferentes modos de apropriação da linguagem, numa atividade em que necessariamente, no mínimo, interagem dois participantes que Bakhtin chama de “autor” e de “herói”.

[8] Estamos aqui tratando do conceito postulado por Bakhtin.

[9] Características relativas à composição estrutural da poesia.

## Capítulo 7

# O ENSINO DE LITERATURA: UMA EXPERIÊNCIA PARATÓPICA

Márcio Rogério de Oliveira Cano (UFLA)

Luciana Soares da Silva (UFLA)

Este capítulo insere-se nas discussões acerca do ensino de literatura nas escolas de ensino fundamental e médio e nos estudos da Análise do Discurso (doravante, AD) e as suas contribuições para reflexão de uma metodologia de ensino que enfoque o desenvolvimento do sujeito e da experiência com o universo literário. O objetivo central é utilizar o princípio de paratopia (noção que veremos mais adiante) para refletir o que é a experiência literária e de quais formas podemos pensar na sua existência no ensino básico. A necessidade desse trabalho surgiu por uma situação que é comum a todas as áreas que o ensino contempla: uma crise metodológica por que passa a educação. Essa crise, embora muito debatida, tem relação com as formas como se tratam os conteúdos no ensino e com o próprio objetivo do ensino, ou seja, o foco da escola é o conteúdo, o próprio ensino ou o sujeito que aprende?

Para pensarmos esses questionamentos, achamos necessário instaurar o problema de forma mais clara, até para compreender em que situação encontramos a literatura na escola. A crise no ensino, de modo geral, se dá pelo foco, como mencionamos anteriormente, priorizado na escola. Durante muito tempo, por uma tradição racionalista/positivista, que proporcionou uma proliferação de várias áreas do conhecimento, fez com que na escola também se construísse por meio de várias disciplinas. Por um movimento paradoxal, a escola possibilitou o aprofundamento do aluno em várias áreas do conhecimento e, ao mesmo tempo, fragmentou o conteúdo olhado por várias perspectivas, o que, por consequência fragmenta também o sujeito.

Com essa tradição em focalizar os conteúdos das diferentes áreas, a escola tem se enraizado em uma ilusão de que consegue formar o historiador, o linguista, o geógrafo, o matemático, o crítico literário etc. O paradigma científico racionalista/positivista nos fez pensar que o ideal de uma escola é fortalecer o intelecto, a racionalidade. Tanto é que a estrutura escolar, desde muito tempo, disciplina os corpos que, sentados em fileiras para não atrapalhar o desenvolvimento, foca apenas na formação do intelecto, por meio do conteúdo a ser ensinado. De certa forma, aqueles que não acessam esse conteúdo, serão reprovados, seja por notas ruins, por reprovação ou pela própria exclusão quando a escola diz que os seus alunos não sabem nada. Dessa forma, ainda se mantém a ideia de que todos deveriam estar no mesmo patamar de conteúdos e as classes deveriam, portanto, se homogeneizar.

No Brasil, no final da década de 70, movidos pelos estudos sociointeracionistas, especialmente, na figura de Vigotski (2008), começa-se a repensar esse foco no conteúdo. Os estudiosos começam a perceber que o processo de aprendizagem está na interação de indivíduos com menos desenvolvimento com os mais desenvolvidos. A partir daí, inicia-se uma preocupação com as formas de ensino, ou seja, se o sujeito aprende no ambiente social, na relação com o outro, na interação, a educação começa então a pensar como propor aulas eficientes para que se propicie essa interação com o conteúdo, entre os alunos e outros alunos e professores, e entre as várias disciplinas – fase em que também se começa a pensar em interdisciplinaridade como forma de alavancar o ensino. A proposta interdisciplinar surge da necessidade de promover uma relação de complementariedade entre os diversos conhecimentos disciplinares.

Essas ideias começam a se consolidar ou a ser aplicadas em meados da década de 80, mais precisamente e juntamente com o fim do governo ditatorial do Brasil, momento em que se passa, de fato, a permitir uma ampliação no pensamento e questionamentos dos modelos envelhecidos e empobrecidos da fase ditatorial. As ideias da época parecem caminhar para a necessidade de propor, como política educacional, o incremento para que as aulas fiquem boas, por isso, é nessa época, que iniciam as grandes políticas públicas de compra de material didático (PNLD), de montagem de material didático para os professores usarem em sala de aula e cursos de “reciclagem”, pois as práticas em voga estavam velhas. Isso implica dizer que de um parâmetro anterior focado no conteúdo, passamos para um parâmetro focado no ensino, mas não, ainda, no sujeito que aprende. No entanto, esse foco também passa a se revelar ineficiente do ponto de vista da aprendizagem, pois os resultados, embora bem melhores, ainda não atendem às necessidades de todos aqueles que entram na escola.

Já no início do nosso século, outro parâmetro começa a tomar conta dos estudos e da educação também, impulsionado pelos estudos da transdisciplinaridade e da complexidade, dos estudos que focam análises qualitativas e não quantitativas, das teorias que pressupõem, cada vez mais, a relatividade dos fenômenos e do desenvolvimento dos sujeitos. Daí, decorre outro deslocamento no foco que a escola tem: do conteúdo, que foi para o ensino, o centro agora passa a ser as aprendizagens, assim mesmo, no plural, diferentes porque os indivíduos são historicamente diferentes. Não basta, agora, montar uma boa aula que funcionaria em todos os espaços, mas adequar cada aula ao grupo específico de alunos com quem se interage. Não se deve, assim, propor o desenvolvimento do conteúdo, nem de um ensino padrão, mas o desenvolvimento do sujeito.

Tendo isso em vista, chegamos, no momento atual, à ideia de que o centro do ensino é o sujeito que aprende. Sujeito esse que não deve ser especialista em nenhuma área específica ou em conteúdos, mas que precisa passar por várias experiências de vida (seja na escola ou não) para ir se compondo atravessado por todas as situações que a história e a sociedade oferecem. Portanto, a escola deve proporcionar vivências, até certo ponto, sistematizadas, de forma a construir uma história de sujeito que o faça se desenvolver como alguém que possa agir socialmente de forma ética, eficiente e crítica. São palavras do momento, em função disso: diversidade, diferença, inclusão, ação social, cidadania, ética, sujeito crítico, sujeito transdisciplinar etc. Diante desse contexto problemático, podemos especificar melhor a questão: como o ensino de literatura pode contribuir com o desenvolvimento desse sujeito que não olha mais o mundo apenas por meio de um pensamento cientificista, racionalista ou disciplinar, mas por meio de sua história e de seu contexto social de existência. Parece-nos que aí se encontra uma contribuição rica da literatura na formação do sujeito. Por isso, questionamos: qual o objetivo e como se pode ensinar a literatura nesse parâmetro?

## **O ensino de literatura em caminhos tortuosos**

Assim como houve esse movimento no foco que a escola possuiu no decorrer dos tempos, a literatura também precisou se readaptar. Essa área, em épocas de centralidade no conteúdo, focalizou, por muito tempo, no ensino básico, a leitura de grandes clássicos como modelos do bem falar e do bem escrever. Além disso, por meio de um processo interpretativo quase hermenêutico, trabalhou basicamente com a ideia de um texto literário de referência que deveria ser explorado

com perguntas feitas *a priori* pelo professor ou dadas pelos livros didáticos, para se chegar a uma leitura que fosse proposta também pelo professor ou pelo próprio livro didático, pois este já vem com as respostas corretas, encaminhando para uma leitura única.

Contudo, é no ensino médio que o espaço de estudo literário é assim marcado, como uma disciplina ou uma área do conhecimento a ser aprendida pelo aluno. O movimento de centralidade no conteúdo da área de literatura se dá pela própria prioridade que a educação exige em função dos conteúdos, como vimos anteriormente, assim como pelo vestibular que buscou, tradicionalmente, avaliar se o aluno tinha se apoderado desses conteúdos e das leituras previstas em obras de referência para ser aprovado ou não. Por isso, o foco no ensino médio sempre foi por conhecer um movimento histórico das escolas literárias e suas principais características. Características essas que deveriam ser identificadas nos fragmentos de obras lidas ou oferecidas pelos livros didáticos. A formação se dá na preocupação com o que a crítica literária mostrou tradicionalmente relevante nos seus textos, mas não com as leituras que os alunos faziam, ou seja, não importava de fato as várias leituras dos alunos, mas uma leitura única e já enraizada na tradição literária.

Essa forma de ensinar ainda é muito presente, mas também teve seus processos de mudança. O que vemos no momento, para o ensino fundamental, é uma proposta que enquadra o texto literário no ensino organizado pelos gêneros textuais. Tal perspectiva fundamenta-se na ideia de que os gêneros provêm de práticas comunicativas construídas socialmente, logo a linguagem deve ser levada em conta como prática social, tendo o conhecimento dos alunos como ponto de partida na prática pedagógica. Para o bem ou para o mal, os linguistas assumiram, nessa modalidade, as orientações para o ensino da literatura, o que contribui para um avanço nas discussões, mas que, na prática, tem transformado o texto literário em um gênero marcado por uma estrutura estável. Procura-se, portanto, ensinar as estruturas dos gêneros textuais da esfera literária, colocando aquilo que se constrói pela criatividade como algo a ser analisado por meio de uma estrutura mais ou menos fixa, pois seguem os postulados de Bakhtin (2000).

Por outro lado, dentro de um parâmetro em que o sujeito é o foco da escola, não é possível pensar nas análises do texto literário pela importância do conteúdo ou pela crítica literária, nem mesmo como um gênero estruturado e estável, mas sim pela experiência literária. É essa experiência que pode constituir um sujeito que pode olhar o mundo pelo literário, pelo belo, pelo estético, pela sensibilidade. É essa experiência que queremos aqui isolar e mostrá-la como um discurso paratópico, que pode ser desenvolvido na escola. Para a melhor compreensão da nossa proposta, passaremos a apresentar agora aquilo que estamos chamando de experiência, depois pela transdisciplinaridade e pelo sujeito como centro do ensino, para, então, mostrar a literatura e a paratopia.

## **Experiência e transdisciplinaridade no universo literário**

*A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.*(BONDÍA, 2002 p.21)

A observação feita por Jorge Larrosa Bondía provoca uma reflexão acerca da nossa sociedade denominada atualmente como sociedade do conhecimento ou da informação. O conhecimento, numa perspectiva sociointeracionista, apresenta-se como algo que passa a fazer parte da constituição do indivíduo ao mesmo tempo em que é constituído por ele. A informação, por sua vez, diz respeito à tomada desse saber pelo indivíduo. Nesse sentido, na contemporaneidade, há um movimento pautado na circulação do conhecimento por meio da informação. Nunca ocorreu na história da humanidade um momento em que houvesse tamanha quantidade de conhecimento e tantas pessoas informadas ou informando. Contudo, a presença da

quantidade esvaziou a experiência.

A experiência, como propõe o autor, refere-se ao que acontece com o sujeito, a aquilo que se passa com ele e não diante dele. O sujeito da informação possui muitos saberes e vive em busca de novas informações, porém, na maioria das vezes, esses saberes não são “experenciados”, isto é, o sujeito não se insere na vivência daquele saber, apenas o acumula. Essa situação é agravada pelo arsenal tecnológico de memorização e registro que possibilita, cada vez mais, o contato com a experiência do outro que, por sua vez, teve contato com outro e assim por diante. Por essa razão, os acontecimentos de um tempo atrás, quando não havia muito acesso aos registros, eram vivenciados sempre como a primeira vez, ao passo que hoje tudo parece já ter sido vivido e registrado em algum lugar. Esse modo de relacionamento com os saberes cria um distanciamento do indivíduo da experiência que prejudica a construção do conhecimento.

Embora o cenário apresentado indique uma previsão pessimista e desanimadora do futuro, ele pode ser ressignificado de modo que a posse e o registro do conhecimento possibilitem uma formação completa do ser, a partir da experiência. A escola, nesse sentido, inserida em uma sociedade do conhecimento, não deve se limitar a passar informações aos alunos, mas a viver a informação, o conhecimento como experiência única, individual e coletiva. É nesse sentido que a literatura precisa ser uma experiência e não um acumulado de informações históricas e de características de obras transmitidas aos alunos.

O principal fundamento dessa proposta está na concepção de sujeito e de como ele apreende o conhecimento. Estamos concebendo o sujeito como um ser social, o que significa entender que ele está inserido em dado contexto sócio-histórico e dialético. Contudo, não se deve encarar esse sujeito como um ser passivo que apenas se submete ao seu contexto. Ele tanto constitui quanto é constituído pelo contexto do qual se compõe como indivíduo e como parte de um grupo. Isso implica abordar o sujeito como ser integral e verificar que sua vivência no meio humano acontece na (e pela) interação com outros indivíduos, o que permite o seu desenvolvimento. Desse modo, a prática pedagógica pautada na experiência considera que o sujeito e o conhecimento se criam e se transformam na interação social.

Essa perspectiva rompe com um histórico pautado somente na especificidade de certa área e encontra espaço numa abordagem interdisciplinar e transdisciplinar, visto que os limites impostos pela proposta disciplinar não favorecem a interação do sujeito com o conhecimento de forma total. Por isso, nossa proposta enquadra-se dentro do parâmetro da transdisciplinaridade, como nos mostra Nicolescu, em *O Manifesto da Transdisciplinaridade* (1999 p. 53):

*A transdisciplinaridade, como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento.*

A transdisciplinaridade privilegia uma nova percepção e uma nova atitude em relação ao conhecimento. Não se acredita aqui na unidimensionalidade do ser humano e do mundo, o que possibilita a abordagem do conhecimento como unidade, mas a partir da diversidade. A compreensão almejada é pautada na sensibilidade, intelectualidade e transcendentalidade, de modo a colocar o ser humano como centro e com poder de ação diante do mundo que o cerca.

Essas noções suscitadas fazem repensar o mundo e, por conseguinte, os limites impostos na escola. O desenvolvimento da proposta transdisciplinar vem sendo viabilizada por uma série de condições nos âmbitos político, científico, ecológico, religioso, da qual destacamos as questões científicas. Sobre isso, afirmam Pena-Veja e Nascimento (1999, p.10):

*Existe um princípio de incerteza no exame de cada instância constitutiva do conhecimento. E, de fato, o limite principal da ciência é a sua insistência em abordar e comunicar as suas instâncias separadamente. É para superar isso, entre outras coisas, que uma reforma do pensamento torna-se imprescindível, por intermédio da qual seja possível reintegrar um personagem que ela, a ciência do homem, ignorou totalmente – isto é, o próprio homem.*

A perspectiva transdisciplinar favorece uma percepção do mundo que extrapola os níveis estipulados pela ciência clássica disciplinar. Se, por um lado, em um primeiro nível de percepção, é possível tomar contato com a realidade por meio dos cinco sentidos (visão, audição, olfato, paladar e tato) e, em seguida, ampliar essa percepção para o segundo nível, no qual se encontra a razão; por outro, é possível apreender a realidade também pelo o que é intuitivo e pelo o que é mais sagrado, por meio dos arquétipos e mitos (e aqui a literatura é imprescindível). As formas de inserções e percepções do mundo, assim, não se reduzem aos primeiros níveis, podem se apresentar em níveis subsequentes (terceiro, quarto, quinto etc.).

Essa reflexão sobre a percepção da realidade a partir de um olhar transdisciplinar vem ao encontro da concepção de sujeito que apresentamos como necessária para uma abordagem de ensino que se considere a experiência como constituição do conhecimento no indivíduo. Um sujeito transdisciplinar constrói o mundo a partir de sua história, de modo a concebê-lo pelo seu olhar conforme o lugar que ocupa. Por essa razão, encontramos diversos olhares sobre o mundo através da ótica de cada um que, em sua diversidade, constrói seu “mundo”, pois o mundo não está fora do sujeito e todas as suas construções são válidas, pois os sujeitos o veem assim.

Se o sujeito, e o aluno, vai ser desenvolvido por meio da experiência e da transdisciplinaridade, estamos dizendo que há a necessidade de potencializar esse indivíduo e ver o mundo não só pela ciência, mas também pela filosofia, pelo transcendental e pelo artístico. Tais formas de construir sentido para o mundo colocam o indivíduo no lugar da paratopia, ou seja, dos discursos que dão sentido ao mundo. A literatura, por estar dentro das artes, possibilita colocar esse sujeito nesse lugar paratópico. Para tanto, vamos ampliar a noção de paratopia.

## **Discurso paratópico e a experiência literária**

Para entender a constituição do sujeito como centro do ensino, no caso da literatura, é preciso compreender como os sujeitos emergem dentro dos discursos, para que a prática escolar possa criar certas condições de produção para o surgimento de tal sujeito. Esse fenômeno não acontece da mesma forma nos diferentes discursos. Maingueneau (2008, 2010a) tem apontado nos seus estudos que os lugares discursivos se organizam de formas diferentes, ou seja, eles não são equivalentes e passíveis de serem explicados da mesma forma.

Para o autor, há três lugares discursivos onde se encontram os diferentes discursos: paratópicos, tópicos e atópicos. Os discursos atópicos são aqueles que não possuem uma territorialização, ou seja, não estão localizados em um campo discursivo específico, mas atravessam os vários campos por serem discursos que estão na marginalidade. Um discurso, por exemplo, do racismo não circula em lugares específicos, mas atravessa os vários campos dos discursos como o jornalístico, o escolar, o político, o publicitário etc., mas não se assume como tal, pois não é possível assumir um papel de racista, de machista, de preconceituoso, pois são papéis não legitimados, que ficam à margem da sociedade, podendo ser apreendidos por meio de discursos territorializados. Estes últimos são considerados discursos tópicos, pois possuem campos de circulação legitimados pela sociedade, além de papéis sociais aceitáveis, gêneros do discurso etc. São casos como o que citamos acima, do publicitário, do político, do acadêmico, do escolar entre outros, pois se constituem como discursos que podem circular livremente na sociedade. Por último, os discursos paratópicos são aqueles que se assemelham à forma de existência dos discursos atópicos, mas pelo seu contrário, ou seja, são aceitos pela sociedade e possuem um poder de se autoconstituir e dar sentido aos fenômenos da vida. São discursos como o bíblico, o filosófico, o científico e o literário. Tais discursos possuem um processo de enunciação que não busca legitimação em qualquer outro campo, pois eles são fundadores e constituintes e se autolegitimam pelo poder que possuem em dar sentido à vida e ao mundo. Possuem como característica central uma instância de hiperenunciador que está para além do cotidiano e da vida comum. Aqui emergem as instâncias de enunciador divino, cientista, filósofo e o autor literário. Viver a experiência paratópica é estar nessa dimensão do absoluto, na produção e na recepção.

Não aprofundaremos as características de todos os lugares discursivos, apenas do paratópico que é a noção central para a compreensão da experiência literária. Antes, porém, de

aprofundar esse conceito, vale ressaltar alguns princípios da AD que auxiliam nessa reflexão. Entre eles, destacamos que a AD tem como objeto o discurso, considerando-o como “palavra em movimento”, como “prática de linguagem” (ORLANDI, 2005 p.15). Linguagem, por sua vez, é a mediadora entre o ser humano e a realidade natural e social. A AD, portanto, considera o ser humano em sua história, ou seja, o observa em meio aos processos e às condições de produção, levando em conta o relacionamento entre linguagem e sua exterioridade. Além disso, a AD pauta-se na ideia de efeito de sentido, isto é, o sentido é construído na interação entre os sujeitos, indica que ele não é imanente, de modo a depender da “inscrição ideológica da enunciação, do lugar histórico-social de onde se enuncia” (FERNANDES, 2007 p. 26). Sendo assim, evidenciam-se as condições de produção, as quais são compostas pelos sujeitos e a situação social.

O sujeito, assim, apresenta-se como substancialmente heterogêneo; quando o sujeito se revela, apresenta as diferentes vozes do grupo social que representa ou lugar social que ocupa. Essa forma de conceber o sujeito vem ao encontro de nossa visão do sujeito em meio ao processo de construção de conhecimento, visto que ele está dentro de sua integralidade inserido nos processos sócio-históricos.

Nessa constituição sócio-histórica que os discursos atuam. O discurso literário, como um discurso paratópico, explica e dá sentido à existência humana e social sem apelar a outro discurso para se justificar. Tal autossuficiência ocorre devido ao fato de se encontrar na fronteira do que é social e do que está na dimensão do absoluto. Isso faz com que o discurso literário, junto aos demais discursos paratópicos, equivalha aos discursos considerados constituintes. Sobre essa manifestação, Mainueneau (2008, p. 158) explica:

*Como não posso pressupor que todos tenham uma ideia precisa da noção de discurso constituinte, lembrarei resumidamente que seu estatuto determina que eles só podem se autorizar por si mesmos, ou seja, não podem ter outros discursos acima de si. Fiadores das múltiplas práticas discursivas de uma sociedade, eles dão sentido aos atos de seus membros. Assim, o jornalista envolvido em um debate social recorrerá à autoridade do cientista, do teólogo ou do filósofo, mas essa relação não poderia se inverter. Os discursos constituintes possuem um estatuto singular: zonas de fala entre outras e falas que tem a pretensão de pairar sobre as demais; discursos limites que, assentados em um limite e tratando do limite, devem gerir textualmente os paradoxos que seu estatuto implica. Eles são simultaneamente auto e heteroconstituintes: só um discurso que se constitui legitimando rigorosamente sua constituição pode exercer o papel de constituinte em relação a outros discursos.*

É nesse sentido que discurso constituinte e o discurso paratópico se equivalem. O discurso constituinte se constitui legitimando a sua própria constituição por meio de um discurso paratópico, tanto como classificação, como estratégia do dizer.

Tendo essas concepções como fundamentos, voltamos para a questão do ensino de literatura. Acreditamos que um ensino pautado na reprodução e memorização de ideias preestabelecidas no livro didático, centradas no conteúdo e desprezando os alunos como sujeitos não favorece uma real aprendizagem na esfera literária. O ensino deve priorizar a literatura como experiência paratópica para o aluno, ou seja, colocá-lo no patamar de uma experiência em que o sujeito ocupa um lugar que vê o mundo e atribui sentido a ele, para depois refletir e aprender com essa experiência.

Tomemos como exemplo um encaminhamento didático destinado ao ensino médio. O objetivo dessa proposta é experienciar a literatura, de modo a possibilitar ao aluno oportunidade de assumir-se como sujeito da criação literária, seja como enunciador ou co-enunciador.

Pensamos em uma sequência de atividades baseada na obra de Fernando Pessoa, o *poetodrama*, como definido por Seabra (1991). Esse poeta é um dos que trazem em sua obra uma constante abordagem do porquê do “fazer poético”, bem como do papel do poeta. Além disso, na criação de diversos heterônimos, Pessoa assume personagens diferentes, com estilos, sentimentos e ideias diferentes, que possibilitam o olhar sobre a realidade de forma diversa e ampla. A experiência vivida por ele abre a possibilidade de forjar papéis diferentes e de atribuir sentidos diferentes à vida.

Nesse sentido, uma atividade inicial seria de contato com produções do autor que

trouxessem a relação do eu e a escrita como o trecho abaixo:

*Há muito tempo que não escrevo. Têm passado meses sem que viva, e vou durando, entre o escritório e a fisiologia, numa estagnação íntima de pensar e de sentir. Isto, infelizmente, não repousa: no apodrecimento há fermentação.*

*Há muito tempo que não só não escrevo, mas nem sequer existo. Creio que mal sonho. As ruas são ruas para mim. Faço o trabalho do escritório com consciência só para ele, mas não direi bem se me distrair: por detrás estou, em vez de meditando, dormindo, porém estou sempre outro por detrás do trabalho. (PESSOA, s.d. p.106-107).*

Podemos verificar que a relação apresentada com a escrita ultrapassa o ato mecânico para chegar à analogia com a própria existência: *Há muito tempo que não só não escrevo, mas nem sequer existo*. A escrita aparece como aquela que abre possibilidade de vida e de atribuição de sentido à vida. De certa forma, ele aponta para o ser cindido entre o cotidiano e uma vida para algo além, que é a própria existência e produção do poeta. No recorte *Têm passado meses sem que viva, e vou durando, entre o escritório e a fisiologia, numa estagnação íntima de pensar e de sentir*, Pessoa aponta que a vida não existe quando não se existe como poeta. Os sujeitos no cotidiano duram, mas não vivem, pois viver estaria na dimensão do criar. De estar em um lugar para além desse cotidiano para dizer das coisas do mundo, pois só nesse lugar emergiria uma instância que dá sentido à vida, tal instância coloca o sujeito enunciador na condição de hiperenunciador. Essa instância que está numa dimensão absoluta que o legitima a dizer ao mesmo tempo que o seu dito o legitima.

Esses efeitos de sentido são possíveis de se construir compreendendo essa dimensão da leitura e ocupando um lugar de co-enunciador que vive a experiência junto com o poeta. Construir efeitos de sentido para um poema, por exemplo, é construir junto o poema, pois a enunciação existe na relação dos coenunciadores. Isso não me coloca como poeta, mas como sujeito que vive a experiência literária na enunciação.

Para isso, é necessário, primeiro, que possamos ouvir as diferentes leituras dos sujeitos envolvidos no momento da leitura. Se pensarmos em uma seleção de poemas de Fernando Pessoa que dizem sobre o fazer poético, é interessante que os alunos ouçam os poemas e falem sobre suas sensações de forma livre, para que possam ir construindo um papel leitor típico da esfera literária, com traços da emoção, da beleza, do intuitivo, para, só depois, entender o porquê dos sentimentos. Para, só depois, entender quais sentimentos sabemos de Pessoa e da época que viver e produziu esses discursos. Para, só depois, entendermos as relações entre esse poeta e o movimento literário de sua época. Essa marcação insistente do “só depois” é para enfatizar que a reflexão precisa vir depois da experiência, da sensação, da emoção, do belo e do intuitivo.

Um poema não diz em qualquer lugar, mas em uma cena e cenários propícios para isso. Sempre é ideal a criação de um “clima” literário, por isso a recomendação de fazer um recital para ouvir primeiro, uma meia luz, um espaço em que o corpo relaxe. Em nossas práticas com o ensino de literatura e com os professores envolvidos nessas discussões, temos proposto que o primeiro contato, seja com o autor, com a escola literária ou com as produções literárias, aconteça em uma cena diferente da cena escolar típica. Uma contação de história, um presente-poema, um recital, uma dramatização proporciona uma possibilidade maior de colocar os alunos nesse espaço paratópico.

É necessário pensar nesse espaço tanto na leitura como na produção, por isso propor que os alunos produzam poema que dizem sobre o fazer poético, sobre escrever, sobre pensar a poesia pode entrar na sequência já que podem estar nessa vibração artística. É nesse captação de sensação que é possível produzir desse lugar e ser poeta. Esse movimento centrado na leitura e na produção do sujeito possibilita uma transcendência ao disciplinar, portanto transdisciplinar.

Somente na sequência desse movimento é possível chegar a refletir sobre a experiência. Questões como por que sentimos isso? Onde está a beleza que nos envolveu? Por que tivemos a vontade de escrever ou não algo? Como Pessoa pôde pensar nesses temas e falar deles dessa forma? Quais questões existências que circulavam em sua época que possibilitou pensar sobre o que disse? Como costumavam escrever sobre esses temas outros poetas da época? Assim, os alunos poderiam fazer uma pesquisa acerca dos heterônimos de Fernando Pessoa a respeito dessa

reflexão, bem como de outras manifestações artísticas, como a canção, a fim de verificar como cada um se posiciona em relação ao tema.

A pesquisa realizada e as produções feitas pelos alunos poderiam ser apresentadas em um sarau, a fim de que a experiência de recitar e de ouvir favoreça o contato com poemas e textos literários.

A propósito, a “experiência de recitar e de ouvir” é a que mais costuma ser prejudicada nas propostas disciplinares e essencialmente conteudistas no ensino de literatura. A busca incessante de encontrar características que correspondam as que já foram analisadas e sistematizadas, sobretudo, no livro didático, faz com que o prazer estético alcançado pela seleção de palavras e sua organização sonora sejam deixadas de lado.

Por fim, não menos importante, é ficar atento para as diferentes relações e envolvimento que os alunos constroem com a experiência literária, pois nem todos entrarão nela da mesma forma e com a mesma intensidade. O respeito aos diferentes tempos e amadurecimentos é necessário para não exigir que todos tenham a mesma experiência, pois isso inviabilizaria a proposta, além de ser impossível de acontecer.

## Considerações finais

O trabalho feito nas escolas acerca do ensino de literatura tem sido criticado há bastante tempo, pois racionaliza aquilo que está na dimensão das sensações, sem que os alunos passem por tal experiência. O foco nas características literárias e históricas do texto tem deixado de lado a formação do leitor e produtor de literatura para transformá-las em textos escolares. Nossa proposta, percorreu um trajeto que proporcionou pensar na experiência literária como algo transpessoal, transdisciplinar, focada na experiência do sujeito que lê e que produz. Para isso, lançamos mão da noção de paratopia, noção proposta na AD, entre outras considerações dessa disciplina para a noção de discurso e de sujeito. Assim, apontamos para uma possibilidade de repensar o ensino de literatura no eixo da experiência e da reflexão sobre a experiência, para que haja sentido naquilo que se faz e se produz. A possibilidade de formar sujeitos afeitos à leitura de poemas, romances, crônicas, contos é maior do que a de formar pequenos críticos literários, muitas vezes esvaziados em suas opiniões ou sem qualquer gosto para a literatura. A contribuição tem se revelado eficiente em propostas que temos encaminhado juntos à formação de professores e em espaços de discussões sobre a temática nas secretarias de educação e escolas de ensino fundamental e médio.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 5.ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19. Jan/Fev/Mar/abr, 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2014.
- FERNANDES, Cleudemar Alves. *Análise do Discurso: reflexões introdutórias*. 2 ed. São Carlos: Claraluz, 2007.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaciara Lopes Louro. 11ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- PESSOA, Fernando [Bernardo Soares]. *O Livro do Desassossego*. (s.d.). Disponível em: < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/vo000008.pdf>> Acesso em: 22 mar. 2014.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. 3ª. ed. Trad. Freda Indursky. Campinas: Pontes, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Análise de textos de comunicação*. Trad. Cecília p. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Discurso literário*. Trad. Adail Sobral. São Paulo: Contexto, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Gênese dos discursos*. Trad. Sírio Possenti. Curitiba: Criar Edições, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Cenas da enunciação*. Organização Sírio Possenti, Maria Cecília Pérez Souza-e-Silva. São Paulo: Parábola, 2008.

- \_\_\_\_\_. *Doze conceitos em análise do discurso*. Organização Sírio Possenti, Maria Cecília Pérez Souza-e-Silva. Trad. Adail Sobral (et al.) São Paulo: Parábola, 2010 a.
- \_\_\_\_\_. *O discurso pornográfico*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2010 b.
- MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Introdução ao pensamento complexo*. 2ª. ed. Trad. Dulce Matos. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- NASCIMENTO, Jarbas Vargas. In. FERREIRA, Luiz Antonio; SIQUEIRA, João Hilton Sayeg de; NASCIMENTO, Edna Maria Fernandes Santos. *A leitura no espaço bíblico: a parábola do filho pródigo*. São Paulo: LPB, 2009.
- NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. Trad. Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.
- PENA-VEJA, A. e NASCIMENTO, E. P. (Org.) *O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade*. 2.a ed. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.
- SEABRA, José Augusto. *Fernando Pessoa ou o poetodrama*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. Martins Fontes: São Paulo, 2008.