

SIMPÓSIO 7

ENSINAR QUAL LÍNGUA? LER QUAL LITERATURA? DIVERSIDADE LINGUÍSTICA, LETRAMENTO LITERÁRIO E INTERCULTURALIDADE EM PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA

COORDENADORES

Profª. Dra. Aracy Alves Martins
(Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG)

Prof. Dr. Victor Semedo
(Universidade de Cabo Verde/Uni-CV)

A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA ESCOLA PÚBLICA

Verônica Maria de Araújo PONTES¹

RESUMO

A importância dada à leitura e formação de leitores no espaço escolar tem sido frequente nos discursos oficiais dos programas e propostas voltadas para a educação, incluindo o Programa Nacional do Livro e da Leitura (PNLL) do governo Federal e a Lei estadual 9.169 de 15 de janeiro de 2009/RN. Precisamos verificar se o contexto educacional, especificamente o espaço escolar, tem sido contemplado por ações que visem a formação de leitores. Desde 1998, no Estado do Rio Grande do Norte, pudemos constatar que as bibliotecas escolares têm instalações físicas inadequadas, acervo fragilizado e desatualizado e pessoal que exerce suas funções apenas realizando empréstimos, sem intenção de formar leitores e sem nenhuma interferência efetiva do poder público. Já nos anos de 2007, 2008 e 2009, verificamos a existência de projetos voltados para a promoção da leitura no espaço da biblioteca escolar, principalmente da rede pública estadual. Assim, objetivamos: verificar as condições de funcionamento da biblioteca escolar e detectar suas prioridades; conhecer os projetos existentes para a biblioteca escolar em torno da formação de leitores; compreender como se dá a efetivação desses projetos na rede pública estadual; identificar o tipo de acervo existente no espaço da biblioteca e conhecer a formação dos responsáveis pela biblioteca escolar. Para isso, com base em autores como Silva (1986), Azevedo (2006), Pontes (1998, 2009), Milanese (1991), Manguel (1997), Zilberman (1988), entre outros, e em uma pesquisa documental e de campo, verificamos os espaços da biblioteca escolar e do pessoal responsável pela promoção da leitura nesse local.

PALAVRAS-CHAVE: Formação leitora; leitor; biblioteca escolar.

1 Os Discursos Oficiais Brasileiros em torno da Leitura

Tratamos aqui de documentos oficiais sobre a leitura em nosso país, como: Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN; e alguns programas de incentivo à leitura com origem no Plano Nacional do Livro e Leitura - PNLL.

¹ UERN, Faculdade de Educação, Departamento de Educação, Av. Francisco Mota, 4492. 59626-105, Mossoró, RN, Brasil, veronicauern@gmail.com.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN tratam do currículo em áreas e conteúdos disciplinares para todos os níveis de ensino. O Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE será analisado tendo em vista o seu papel na formação do leitor, mesmo não sendo o lugar por nós pesquisado que foi a sala de aula, mas muito importante também, como é o caso da biblioteca escolar, ambiente propício à leitura e à formação do leitor na escola.

O Plano Nacional do Livro e Leitura - PNLL trata especificamente, como o próprio título indica, do Livro, da leitura, e dá uma noção imediata do discurso oficial inerente aos teóricos que pensam a leitura e que estão à frente dos programas do governo. Sendo assim, achamos fundamental estudá-lo e verificar qual noção se tem sobre a leitura literária nesse documento e, ainda, quais obras estão sendo propostas para serem veiculadas nas instituições escolares públicas do Brasil.

Além disso, outros programas locais, municipais ou estaduais, e específicos, através de Organizações Não Governamentais - ONGs, que têm em vista a formação de leitores nas escolas públicas, serão destacados nas análises sobre os sujeitos envolvidos na pesquisa de campo.

1.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e o Ensino de Língua Portuguesa

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN foram publicados em 1997 e tiveram em sua organização e elaboração profissionais de educação de diversas áreas de todo o país que discutiram, refletiram e analisaram a forma de organização dos diversos conteúdos nas múltiplas áreas de ensino. Esse documento possibilita compreendermos as diretrizes curriculares gerais de cada disciplina específica e para cada série de ensino. Dessa forma, temos um PCN de Língua Portuguesa para o ensino de 1º e 2º ciclo e também para todo o ensino fundamental e médio.

No livro sobre Língua Portuguesa, dos PCN, encontramos um item com o título APRENDER E ENSINAR LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA, que tem em um dos seus subtítulos: *O texto como unidade de ensino*. Achamos interessante relatar aqui a forma como se reflete sobre o texto nesse documento:

Não se formam leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da

escrita. As pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura. (Brasil, 1997:29)

Analisamos esse aspecto do texto dos PCN como um aspecto positivo, já que, ao falar de leitura, este documento reconhece a forma empobrecida dos textos que têm sido veiculados pela escola para os alunos. Esse fator positivo, no discurso de 1997, faz com que possamos refletir sobre as mudanças ocorridas nas práticas escolares das séries iniciais a partir de então, já que temos a responsabilidade, como educadores, de iniciar o contato do educando com materiais de leitura, principalmente textos literários.

1.2 O Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE

Ainda em 1997, foi criado o Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE, sob a gestão do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, com recursos financeiros originários do Orçamento Geral da União e da arrecadação do salário-educação. O PNBE tem o objetivo de promover o acesso à cultura e à informação e *o incentivo à formação do hábito da leitura*² nos alunos, nos professores e na população.

A palavra “hábito” está vinculada ao estabelecimento da formação do leitor nesse documento oficial. No entanto, alertamos para o fato de que, ao mencionar hábito, temos em vista uma repetição de atos que, por si só, determinaria a aprendizagem, o que pode acontecer se aplicado ao ensino de atos reflexos simples, como afirma Vigotsky (1991), no entanto, falha claramente quando aplicado a processos psicológicos complexos, como é o caso da leitura.

Para Araújo (1996:95):

Pensar a leitura como hábito ou como significado faz diferença, sim. E diz da nossa postura enquanto cidadãos e educadores e das nossas concepções de leitura, aprendizagem, sociedade e aluno. Que tipo de aluno queremos formar? Um sujeito passivo, sem autonomia, repetidor mecânico à força do hábito? Ou um sujeito questionador, capaz de estabelecer ligações lógicas, tomar posição frente a situações, imaginar e criar, enfim extrair sentido do mundo em que vive?

A perspectiva de leitura e de desenvolvimento do gosto de ler que defendemos aqui é uma perspectiva de significado, de prazer e entendimento e, por isso, não é

² Grifo nosso

mecânica nem permite atos meramente ilustrativos do ato de ler, mas exige interação do leitor, envolvimento, paixão e gosto pelo que lê.

Mesmo com a ideia de formar no aluno o hábito de ler, o PNBE possibilita, ao professor e ao aluno, acesso ao diversificado e rico mundo de obras literárias de potencial recepção infantil, em que estão presentes acervos de grandes autores e ilustradores brasileiros e de outros países, bem como de histórias tradicionais da literatura em geral.

Dessa forma, o professor poderá fazer uso dessas obras literárias na formação do seu aluno/leitor.

Em 1999, o PNBE distribuiu 109 obras de literatura infantil e juvenil a cada escola de ensino público que oferecia do 1º ao 4º ano do ensino básico. O acervo era distribuído em uma caixa-estante com formato de escola.

Em 2001, através da ação denominada *Literatura em Minha Casa*, o PNBE distribuiu 6 coleções diferentes, cada uma com 5 títulos incluindo: poesia de autor brasileiro, conto, novela, clássico da literatura universal e uma peça teatral. Essas coleções eram entregues ao aluno para levar para sua casa e expandir a leitura em seu ambiente familiar. Além dos alunos, a ação *Literatura em Minha Casa* distribuiu para as escolas 4 acervos a serem incluídos em sua biblioteca escolar.

No ano de 2002, a mesma ação *Literatura em Minha Casa* distribuiu 8 coleções de diferentes editoras com os mesmos 5 títulos citados. Os alunos do 4º ano receberam uma coleção e as escolas um acervo.

Nos anos de 2003 e 2004, o PNBE atendeu a alunos de outros anos de escolaridade, a partir do 4º ano.

Em 2005, o PNBE contemplou alunos que utilizam a Língua Brasileira de Sinais – Libras,³ visando atender às suas necessidades educacionais especiais. Assim, foi distribuída para os alunos a Coleção de clássicos da Literatura em Libras, em CD-ROM, para fazer parte da biblioteca da escola e para ser trabalhada em sala de aula.

Em 2008, o PNBE, mais uma vez, incluiu em seu atendimento as escolas com alunos das séries iniciais de ensino, disponibilizando acervos compostos por textos em verso, em prosa, livros de imagens e de histórias em quadrinhos, entre os quais obras clássicas da literatura universal adaptadas.⁴

3 LIBRAS é o sistema de sinais utilizado pelos alunos que não escutam.

4 Informação veiculada na página do FNDE: www.fnde.gov.br

A diversidade dos textos dá ao aluno oportunidade de conhecimento, escolha, e de apropriação do belo esboçado em vários gêneros textuais e de variadas formas. No entanto, obras clássicas da literatura, quando adaptadas ao público infantil, perdem em conteúdo e valor literário, pois, sintetizadas através da escolha de alguém, passam, então, a se encontrarem direcionadas para o público por quem as escolheu e modificou, deixando de ser lidas, em sua íntegra, por leitores que pudessem fazer, livremente, as suas próprias escolhas pelas partes interessantes do livro ou por todo o texto nele escrito.

Devemos primar pela qualidade da obra literária e, com isso, distribuí-la nos diversos contextos escolares, não apenas pela quantidade dos títulos e dos acervos a serem entregues às escolas, visto que sabemos da enorme produção editorial nem sempre correspondente ao valor que uma obra literária deve ter, em seus aspectos qualitativos e significativos.

O PNBE ainda apresentava como proposta apoiar projetos de capacitação e atualização do professor dos anos iniciais e do Ensino Fundamental com registro de matrícula superior a 500 alunos, baseado no Censo Escolar de 1996.

Segundo dados oficiais do próprio PNBE, foram beneficiados 16,6 milhões de alunos, com um total de 4,2 milhões de livros distribuídos.

Apesar de não restar dúvida de que o PNBE investiu na distribuição de obras literárias, não visualizamos projeções de ações em relação à formação dos professores mediadores da leitura e responsáveis pela formação de alunos/leitores.

E, então, fazemos, com Perrotti (1990:17), a seguinte reflexão:

Acreditar, nos nossos dias atuais, que soluções atentas exclusivamente aos níveis operacionais das questões culturais possam conduzir a novo estado de coisas é fechar os olhos a uma realidade extremamente cambiante, que não se rende a fórmulas passadas. Na verdade, a formação de leitores em nossos dias exige bem mais que possuir ou ter escolas e bibliotecas em pleno funcionamento.

É impossível pensar em mudança de percepção de leitura e investir em formação de leitores sem investir em formação de profissionais capacitados para atuarem nessa perspectiva. Sendo assim, é preciso que se pense em mudanças significativas e qualitativas, e não apenas em distribuição de obras literárias junto às escolas e/ou alunos.

O que, substancialmente, precisa mudar é a compreensão do adulto perante a importância da leitura e do livro em sua vida, no que diz respeito à inserção na vida

social como também em relação à amplitude e formação da criticidade e do conhecimento do mundo.

Para isso, nossos educadores, professores, mediadores de leitura, quer estejam na biblioteca escolar quer estejam na sala de aula e na comunidade escolar, precisam estar conscientes da responsabilidade de formar leitores que sejam capazes de não apenas decodificarem as letras ou de ler o texto superficialmente, mas que sejam capazes de ir além, desvendando os mistérios e as profundezas que trazem uma boa leitura, uma boa obra literária, tornando-se então um ser ativo, que dialoga com o próprio texto e amplia a sua capacidade leitora a cada dia.

É necessário também que se avalie, constantemente, como são empregados os recursos empreendidos na distribuição e na utilização das obras literárias, e isso passa pela prestação de contas do investimento educacional nas bibliotecas das instituições educativas e no pessoal.

1.3 O Plano Nacional do Livro e da Leitura - PNLL

O Plano Nacional do Livro e da Leitura - PNLL foi criado em 2006 e chega a contemplar, em seu discurso e na proposta de suas ações, o que criticamos, anteriormente, no PNBE, visto que está direcionado para a qualificação dos recursos humanos e para a ampliação das oportunidades de acesso da comunidade escolar a diferentes materiais de leitura.

Dessa forma, o PNLL tem em sua proposta quatro ações principais: 1) Formação continuada de profissionais da escola e da biblioteca – professores, gestores e demais agentes responsáveis pela área da leitura; 2) Produção e distribuição de materiais de orientação, como a Revista Leituras; 3) Parcerias e redes de leitura: implantação de Centros de Leitura Multimídia; 4) Ampliação e implementação de bibliotecas escolares e dotação de acervos – Programa Nacional Biblioteca da Escola/PNBE.⁵

Percebemos, assim, uma ampliação na concepção de formação do leitor, visto que a distribuição dos livros é apenas um item de ação deste plano, tendo nas suas ações um olhar mais focado para a formação dos possíveis mediadores de leitura que possam contribuir para a implementação de uma política de leitura no âmbito escolar.

⁵ Fonte: Documento do Plano Nacional do Livro e Leitura, disponibilizado no site: www.pnll.gov.br

Logo no início do documento, temos 2 (duas) cartas de abertura que nos dão uma ideia da compreensão de leitura e do que se pretende enfatizar no PNLL, neste momento.

Encontramos um primeiro texto do então Ministro da Cultura Gilberto Gil que, ao se pronunciar sobre a leitura, fala das possibilidades de o leitor expandir, ir além:

Ler é abrir janelas, destramar portas, enxergar com outros olhares, estabelecer novas conexões, construir pontes que ligam o que somos com o que outros, tantos outros, imaginaram, pensaram, escreveram. Ler é fazer-nos expandidos.⁶

Ao falar sobre a importância da leitura na escola, Gilberto Gil expõe alguns dados a partir do Relatório da Pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, indicando que 61% dos brasileiros adultos alfabetizados têm muito pouco ou nenhum contato com livros; e que 6,5 milhões de pessoas das camadas mais pobres da população dizem não ter nenhuma condição de adquirir um livro.

E assim, o então Ministro da Cultura evidencia a preocupação do estado em suprir essa falta de leitura e de contato com livros da maioria da população e essa proposta do PNLL tem em vista a consolidação de ações que possibilitem o avanço da leitura no país, efetivada em dois eixos: o acesso ao livro e a formação de leitores.

O outro texto, encontrado no início do documento, é do Ministro da Educação Fernando Haddad, que fala dos esforços empreendidos pelos órgãos públicos na tentativa de mudança do quadro existente em torno da leitura em nosso país e anuncia que o Plano Nacional do Livro e Leitura pode e deve tornar-se um documento de referência, em constante atualização, de modo a registrar compromissos, ações e esforços dos diferentes órgãos e entidades comprometidos com suas metas.

Fruto de encontros preparatórios realizados nas macrorregiões do Brasil (Rio Grande do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Distrito Federal, Ceará e Pará), no período de junho de 2004 a dezembro de 2005, o PNLL constitui-se num documento democrático e pluralista com propostas baseadas no que se ouviu e se discutiu a partir de olhares de diferentes regiões do país.

A construção do plano levou em conta dados sobre os alunos obtidos nas avaliações do SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e do PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômicos.

⁶ Ibid.

O SAEB⁷ revelou que 59% dos estudantes da 4^a série do Ensino Fundamental ainda não desenvolveram as competências básicas de leitura, ou seja, não compreendem os níveis elementares de um texto escrito. Um desempenho de 20% a mais foi constatado nas escolas em que a prática de leitura é constante entre os alunos.

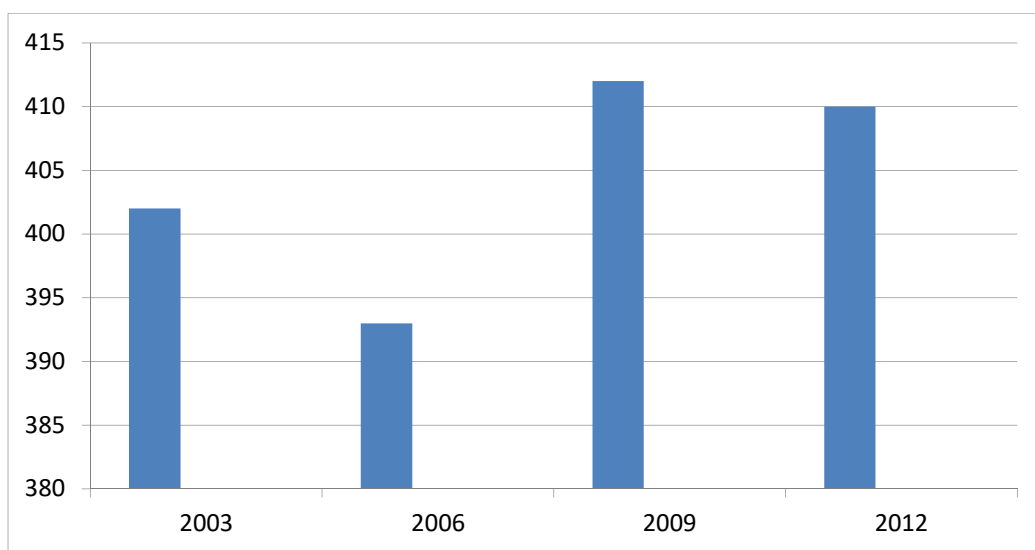
O PISA avalia, desde 2000, a cada 3 (três) anos, três áreas do conhecimento: ciências, matemática e leitura, priorizando, em cada ano, uma área: em 2000 - Leitura; 2003 - Matemática; 2006 - Ciências; 2009 - Leitura; 2012 - Matemática.

Esse programa pretende avaliar conhecimentos e habilidades que são necessários em situações do cotidiano dos alunos. Os alunos que participam da avaliação estão na faixa etária de: 15 anos e 3 meses e 16 anos e 3 meses.

Em 2000, participaram do PISA 43 (quarenta e três) países, no ano de 2003, participaram 41 (quarenta e um), no ano de 2006, o número de países participantes aumentou para 56 (cinquenta e seis) e, em 2009, para 62 países, em 2012, participaram 61 países.

O Brasil não ficou em boa posição na avaliação da área de leitura como podemos observar no gráfico a seguir:

Gráfico 1 - Níveis de letramento dos estudantes brasileiros



Fonte: Relatório do INEP/MEC sobre o PISA

⁷ O SAEB é um sistema de avaliação desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) que, a partir de 1990, aplica, a cada biênio, exames de proficiência em Matemática e Língua Portuguesa (especificamente em leitura) a estudantes do 4º ano, da 8ª série do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, nas redes de ensino pública e privada, em todas as regiões do Brasil.

O PISA, na área de leitura, avalia o uso e a compreensão de textos escritos e a reflexão sobre esses textos, tendo em vista alcançar os objetivos pessoais do aprendiz, desenvolver o conhecimento e o potencial individuais visando a participação plena na vida em sociedade.

Considerando os últimos anos, em 2009, o Brasil apresentou um aumento em relação ao ano de 2003 e 2006, mas uma queda, no ano de 2012, em relação ao índice de letramento dos nossos alunos.

O Brasil encontra-se, atualmente, no nível 2 de literacia em leitura, segundo a avaliação do PISA, nível que indica o leitor como capaz de localizar uma ou mais informações que podem precisar de inferências e atividades que podem incluir comparações entre o texto e seus conhecimentos da experiência pessoal.

Como o PISA apresenta resultados de avaliação que variam de 1 ao nível 6, percebemos que os nossos estudantes ainda não passaram para um nível intermediário de leitura, em que os sentidos da leitura são construídos pelo próprio leitor e em que há independência, conexão e identificação maior do leitor e texto. Essa avaliação nos faz refletir sobre a necessidade urgente de avanços na promoção do acesso à leitura e na formação de leitores, o que nos possibilita também refletir sobre o papel da escola nessa formação e sua capacidade de inserir o leitor em seu mundo, estabelecendo relações com os conhecimentos provenientes das leituras e fazendo uso desses conhecimentos e leituras na realidade de seu cotidiano social.

Depois do PISA, a leitura no Brasil

De certo modo, esses resultados insatisfatórios do PISA na avaliação do letramento fez com que se estabelecesse uma reflexão em nível nacional sobre o que tem sido feito no ensino de língua portuguesa e sobre o papel da escola nesse percurso de formação de leitores.

Outras reflexões precisam ser feitas a partir desse diagnóstico de leitura, visto que o currículo escolar dedica tanto tempo ao ensino da língua portuguesa, durante, pelo menos, 9 anos, até o aluno chegar à idade de 15 anos (faixa etária de alunos avaliados no PISA).

Por isso, a discussão em torno da leitura em nosso país, vem acontecendo, atualmente, de forma mais profunda e rotineiramente, o que pode ser bem percebido através das pesquisas, de eventos em todo o país em torno da temática, e ainda através de projetos, propostas e programas governamentais que viabilizam a formação de mediadores de leitura e circulação de livros no país.

Hoje não se discute a aprendizagem de leitura sem se voltar para a sua continuidade ligada, principalmente, à leitura literária. O que ainda não se discute muito, pelo menos em certo grau de aprofundamento, é a formação desse leitor de forma livre e consciente, a fim de que seja capaz de fazer suas próprias escolhas, de ler pelo simples prazer e entretenimento que a leitura ocasiona.

O pouco que se tem discutido ou que possa ser visto nos discursos oficiais dos programas, projetos e propostas governamentais está, quase sempre, associando a leitura com o hábito e o incentivo de ler, como se o ato de ler de forma repetida formasse bons leitores.

Esquecemos que a leitura, enquanto obrigatoriedade e cobrança, já tem sido uma prática na instituição escolar brasileira há muitos anos e nem por isso conseguimos formar alunos/leitores que sequer deem significado ao texto, que o compreendam e que dele possam tirar suas próprias conclusões. Na verdade, o que temos, e o PISA comprova, é um leitor que decodifica e extrai algumas informações do texto, mas dele não faz uso para a sua vida e prática social.

2 A Leitura na Cidade de Mossoró - RN: relatos de uma pesquisa

As bibliotecas que se encontram nos espaços escolares têm ou, pelo menos, deveriam ter, como objetivo principal, despertar o interesse dos alunos para a leitura e incentivá-los a aprender a gostar da leitura. Uma biblioteca não é feita apenas por livros, mas também se faz necessário uma boa infraestrutura para que se possa proporcionar um maior conforto e uma melhor acessibilidade ao leitor. Além disso, para que o papel da biblioteca na escola seja bem desempenhado é importante que ela se encontre bem organizada e os que nela trabalham entendam esse espaço como centro de referência de informações.

Levando em conta relatos de pesquisas realizadas, desde 1998, no Estado do Rio

Grande do Norte, pode-se constatar que as bibliotecas escolares têm suas instalações físicas inadequadas, além de um acervo fragilizado e desatualizado e com pessoal que exerce suas funções para cumprir horários estabelecidos.

Com a preocupação de investigar a atual e real situação em que nossas escolas se encontram, tomamos por base os discursos voltados para a biblioteca escolar, com o objetivo de verificar as condições de seu funcionamento e detectar as suas prioridades, conhecer os projetos existentes para a biblioteca escolar em torno da formação de leitores; compreender como se dá a efetivação desses projetos na rede pública municipal, identificar o tipo de acervo existente no espaço da biblioteca e conhecer a formação dos responsáveis por ela. Para isso, realizamos uma pesquisa de campo nesses espaços de leitura da Cidade de Mossoró.

Dados do Censo Escolar 2010, realizado pelo Ministério da Educação (MEC), relatam a situação preocupante em que se encontram nossas bibliotecas escolares: a cada dez escolas, sete não têm acervo de livros disponível para seus estudantes. Apenas 30,4% das escolas brasileiras, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, possuem bibliotecas. Um percentual menor do que as 38,9% com acesso à internet.

No Estado do Rio Grande do Norte, foi sancionada a Lei 9.169, de 15 de janeiro de 2009, que Dispõe sobre a Criação da Política Estadual de Promoção da Leitura Literária nas Escolas Públicas do Estado do Rio Grande do Norte e dá outras Providências.

Entendendo que a escola deve desenvolver um trabalho voltado para uma formação crítica e que, por isso, não pode se contentar apenas em ser transmissora de conhecimentos que, talvez, estarão defasados antes mesmo que o aluno termine sua educação fundamental, mas ser capaz de promover oportunidades de aprendizagem que proporcionem ao estudante condições de aprender e gostarem de aprender, faz-se necessário que os que nela trabalham entendam a biblioteca escolar como um centro de referência, e essa lei dispõe sobre isso quando afirma que todas as escolas deverão ter o espaço de leitura assegurado com as condições necessárias ao seu funcionamento.

Com a preocupação de saber como se apresenta o quadro de nossas escolas, foi feita uma pesquisa de campo em que escolhemos uma amostra de 5 das 29 escolas municipais da cidade de Mossoró para coleta de dados, em busca de conhecer a real situação em que elas se encontram.

Nossa pesquisa teve como objetivo verificar o que tem sido feito em torno da formação do leitor na biblioteca escolar, que deve ser um espaço ativo, dinâmico,

responsável pela busca e formação de leitores, bem como um eixo cultural que propicie o fortalecimento da nossa cultura e o acesso ao conhecimento de culturas diversas, o que, para Milanesi (1991), representa um centro de cultura.

A nossa análise deu-se a partir da Lei 9.169, de 2009, que assegura espaços de leitura em todo o Estado do Rio Grande do Norte, assim como a partir de pesquisas realizadas por Pontes (2006,2009, 2010), Azevedo (2006), Zilberman (2003), Silva (2006), entre outros, que estudaram diversos espaços e formas de assegurar a formação leitora em nosso país e em Portugal.

Os sujeitos da nossa pesquisa são os responsáveis pela biblioteca, denominados de auxiliares de biblioteca, bem como os sujeitos envolvidos nos projetos existentes em torno da formação do leitor no contexto escolar.

A nossa amostra deste universo foi de, pelo menos, uma escola situada em cada zona da Cidade de Mossoró-RN, com os auxiliares de biblioteca em atuação nesse espaço. Entendemos que esta amostra deu uma visão da realidade mossoroense em bairros diversificados. Com isso, realizamos observações em torno do espaço existente, da formação dos auxiliares ali presentes e das atividades com finalidades de formação leitora.

Analisamos os documentos à luz da APD (Análise Proposicional do Discurso), pois sabemos da existência de discursos visíveis ou não nesses documentos e que carregam consigo a visão dos sujeitos envolvidos na construção de projetos e propostas educativas, seja para o nosso país, região, estado ou cidade.

Essa escolha de análise está relacionada com uma perspectiva que inclui o homem como um ser histórico e social, capaz de vivenciar e modificar o contexto em que se situa, como propõe Orlandi (2007, p. 91), quando compara outros tipos de análise com a análise de discurso: “(...) na Análise Linguística e na Análise de Conteúdo se trabalha com produtos e na Análise de Discurso com os processos de constituição (dos sujeitos e dos sentidos).”

Levando em conta os elementos explicativos da Análise de Discurso e uma tentativa de sistematização melhor dos dados é que escolhemos a Análise Proposicional do Discurso que, para Pires (2008, p.86), “(...) resulta de tentativas, ensaiadas ao longo de dez anos de busca de um maior rigor científico na análise.”

Alguns resultados

A análise da nossa pesquisa nos mostrou a realidade das bibliotecas das escolas municipais na cidade de Mossoró-RN, a partir de uma amostra composta de 5 escolas. Todas as 5 escolas foram visitadas e observadas para a coleta dos dados, o que também nos possibilitou o conhecimento dos problemas que poderiam ser a causa dessa situação.

Entendemos que esta amostra nos mostrou uma realidade mossoroense em bairros diversificados, o que possibilitou uma verificação mais concreta e real, e até comparativa, dos diferentes locais, sejam periféricos, centrais ou de locais considerados de poder aquisitivo maior.

Dentre os problemas apresentados, uma das maiores dificuldades enfrentada pelas bibliotecas é a falta de verba do governo para a criação de projetos e a falta de projetos do governo para qualificação de novos bibliotecários.

Algumas bibliotecas pesquisadas enfrentam o problema de infraestrutura, isso dificulta a visita dos alunos, pois só visitam o espaço de leitura para empréstimos de livros, já que não existe espaço suficiente para uma leitura agradável e tranquila.

Concretamente, a partir das nossas observações, apresentamos a situação de nossas bibliotecas no âmbito escolar. Quanto ao local oferecido à biblioteca nas escolas, cerca de 80% das bibliotecas visitadas dispõem de um bom espaço para a leitura, onde encontramos cadeiras e mesas para uma melhor realização dessa atividade.

Em relação à organização do local, todas possuem fichários para o registro do acervo existente e adotam a prática de empréstimo de livros, estratégia que serviu para minimizar um pouco das deficiências apresentadas por algumas dessas bibliotecas. Por outro lado, os 20% restantes apresentam um pequeno espaço, além de ser utilizado para outros fins que não dizem respeito ao verdadeiro propósito de uma biblioteca.

Em relação ao horário de funcionamento nas bibliotecas, todas disponibilizam de atendimento em todos os horários de aula. Também pudemos observar que os auxiliares bibliotecários não apresentam formação na área, são apenas readaptados à função, porém tentam suprir essa deficiência.

Os livros distribuídos nas estantes estão organizados por assuntos e disciplinas. São livros didáticos, enciclopédias, revistas, literatura infanto-juvenil, literatura em

geral e contos de fadas. Os livros didáticos estão expostos nas estantes das bibliotecas por falta de lugar para armazená-los.

A respeito da frequência dos alunos na biblioteca, cerca de 80% apresenta bom resultado e mostra um grande interesse dos alunos para a leitura, pois é mais frequente a visita dos alunos sozinhos do que acompanhados pelos professores.

Considerações Finais

Mais uma vez insistimos em que apenas os discursos oficiais e projetos voltados para a leitura e a formação de leitores não possibilitam uma ação mais eficaz e constante no atendimento às reais necessidades dos nossos alunos e aos objetivos dos programas educacionais que têm foco na leitura.

Necessário se faz, além de leis, como a nossa de 2009, que todos nós, educadores, que fazemos parte das instituições escolares e educativas sejamos capazes de perceber e de nos envolver em discussões e práticas efetivas de leitura. E não estamos falando apenas do professor de Língua Portuguesa, mas de todos os professores e educadores que, sistematicamente, encontram-se na escola e que buscam soluções inovadoras para a que a aprendizagem se efetive objetivamente.

Nossa pesquisa mostrou que a maioria das escolas pesquisadas apresenta espaço de leitura inadequado e não só apenas pela sua infraestrutura, mas também pela falta de compreensão do que é um espaço de leitura.

Os espaços visitados apresentam acervo aquém da necessidade quando, na verdade, vimos, pelos programas do governo federal relatados aqui, que eles disponibilizaram para as escolas um volume substancial de acervos literários condizentes com a faixa etária de seus alunos. Precisamos utilizar adequadamente o acervo disponível, tendo em vista a nossa responsabilidade com a aprendizagem dos nossos alunos e com o seu acesso às obras existentes.

As ações dos responsáveis pela biblioteca escolar não se encontram adequadas à dinâmica de um espaço que busca formar leitores e que, para isso, precisa ir à caça desses leitores, promover diariamente o acesso ao acervo através de ações diárias encantadoras que promovam a leitura e a sua magnitude. Essa pessoa responsável pela biblioteca deverá ser um professor sim, e muito dinâmico em suas ações, com

capacidade para promover feiras de livros, discussões e socializações de leituras feitas pelos leitores, que seja capaz de contar histórias e, acima de tudo, que goste de ler e que divulgue o que leu entre os frequentadores e possíveis frequentadores do espaço de leitura que conduz.

Assim, ao constatarmos todas essas ausências, proporcionamos, algumas vezes, preencher as lacunas existentes com projetos interventivos e ações capazes de fazer com que fosse discutido o real papel dos espaços de leitura na escola, como o Projeto LEIA - Leitura em Ação, que buscou financiamento, que foi concedido apenas para o ensino médio, mas sempre que possível, envolvemos estudos e discussões com professores das escolas públicas da Cidade de Mossoró para que pudéssemos pensar a respeito e modificar esses espaços que encantam e possibilitam a imaginação e a criatividade dos que a frequentam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Araújo, Miriam Dantas de. 1996. Do Hábito de Ler à Leitura como Significado: Qual a Diferença? In: Amarilha, Marly (org.). *1º Seminário Educação e Leitura. 1995, Natal, Anais* Natal: UFRN. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Departamento de Educação. pp.88-95

Azevedo, Fernando. 2006. *Língua Materna e literatura infantil: elementos nucleares para professores do ensino básico*. Lisboa: Lidel.

Brasil. 1997. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília.

Brasil. 2009. Lei 9.169 de 15 de janeiro de 2009. *Dispõe sobre a Criação da Política Estadual de Promoção da Leitura Literária nas Escolas Públicas do Estado do Rio Grande do Norte e dá outras Providências*.

Milanesi, Luiz. 1991. *Ordenar para Desordenar*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

Orlandi, Eni P. 2007. *Análise de Discurso: Princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes.

Perrotti, Edmir. 2007. *Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de Leitura*. São Bernardo do Campo: Secretaria de Educação e Cultura.

Pires, José. 2008. *Teoria e Prática da Análise Proposicional do Discurso*. João Pessoa: Idéia.

Pontes, Verônica Maria de Araújo. 1998. *Biblioteca Escolar e escola: uma relação evidente?* Dissertação de Mestrado em Educação e Comunicação Universidade Federal

do Rio Grande do Norte, Natal: UFRN, 1998. 118 p..

_____.2009. *A Recepção do Fantástico e do Maravilhoso na Literatura Infantil: Um estudo de caso em escolas públicas de Portugal e do Brasil*. 25 Tese de Doutorado em Educação – Universidade do Minho.Braga:Portugal, 2009. 452 p.

_____.2011. *Espaços de Leitura: concepção, identidade, visibilidade e dinamização*. In: Rosa, Claudia Santa. *A Leitura Literária na Escola Pública Potiguar*. Natal: Ide.

Vigotsky, Lev Semenovich.1991. *Pensamento E Linguagem*. 3.ed. Tradução: Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes.

Zilberman, Regina (org.). 1988. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 9.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto.

De volta ao futuro da língua portuguesa.

Atas do X^o Encontro Mundial de Estudos de Língua Portuguesa

Simpósio 7 - Ensinar qual língua? Ler qual literatura? Diversidade linguística, letramento literário e interculturalidade em países de língua portuguesa, 2435-2448

ISBN 978-88-8305-127-2

DOI 10.1285/i9788883051272p2435

<http://siba-ese.unisalento.it>, © 2017 Università del Salento

LIVROS DIDÁTICOS DE LITERATURA E (DES) CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES: REFLEXÕES ACERCA DAS LEIS FEDERAIS BRASILEIRAS Nº 10.639/2003 E Nº 11.645/2008

Ana Paula dos Santos DE SÁ¹
(CNPq)

RESUMO

O processo que envolve a implementação das Leis Federais Brasileiras nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 chama a atenção para a necessidade de abordagens educacionais que não validem nem reforcem representações identitárias pautadas em concepções redutoras, preconceituosas e/ou estereotipadas da cultura negra e indígena. Com base nessa premissa, este trabalho busca observar a repercussão de tais leis na produção de livros didáticos de literatura para o Ensino Médio, última etapa do sistema de ensino básico do país. A partir de um *corpus* formado por uma coleção de Língua Portuguesa aprovada pelo PNLD 2012 e por uma aprovada pelo PNLD 2015, desenvolve-se uma análise de cunho descritivo-reflexivo, focada tanto na revisão crítica de alguns conteúdos canônicos conhecidos por tematizar índios, escravos e negros, quanto na leitura do repertório recentemente inserido nos materiais em decorrência da nova legislação. O objetivo principal deste trabalho é pensar os significados do ensino de base intercultural postulado por tais medidas, em especial no que tange à construção/desconstrução de identidades e diferenças no ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Interculturalidade; Linguagem e Identidade; Políticas educacionais; Ensino de Literatura.

INTRODUÇÃO

Ao ressaltar o caráter híbrido de grande parte dos atuais estudos em Linguística Aplicada (LA), definindo-a como “a área da INdisciplina”, Moita Lopes (2013a: 97) dá destaque à ideia de uma LA marcada pela inter/transdisciplinaridade, tal como ela vem se (re)afirmando na contemporaneidade, em detrimento de posturas defensoras de um

¹ UNICAMP, Instituto de Estudos da Linguagem, Departamento de Linguística Aplicada. - Campinas-SP, Brasil. *e-mail*: anapss.unicamp@gmail.com.

conceito de “LA normal (ou tradicional)”², marcadas, sobretudo, por uma insistente dependência da Linguística, tida como sua “disciplina mãe”. Embora a concepção de uma LA restrita ao ensino e aprendizagem de línguas, em especial as estrangeiras, fosse compreensível no contexto da ciência moderna, dialogando, assim, com a autonomia científica inerente ao pensamento positivista e estruturalista (Moita Lopes, 2013b: 24), o pesquisador chama a atenção para o cenário de questionamento no qual as Ciências Sociais e Humanas encontram-se inseridas na contemporaneidade. Nele, pesquisas pautadas em um “vácuo social”, em que o sujeito é visto como homogêneo e atemporal e não como sujeito social, tornam-se insustentáveis, sendo preciso, portanto, o que Branca Falabella Fabrício (2013: 49) entende por “reconfiguração da LA como prática interrogadora”.

Politizar o ato de pesquisa e pensar alternativas para a vida social são parte intrínseca dos novos modos de teorizar e fazer LA. Assim, a LA necessita da teorização que considera a centralidade das questões sociopolíticas e da linguagem na constituição da vida social e pessoal (Moita Lopes, 2013b: 22).

Ao encontro da construção “de uma LA como área de pesquisa mestiça e ideológica” (Moita Lopes, 2013b: 25), a LA conta, atualmente, com um número crescente de pesquisas “transgressoras” que, para além de teorias linguísticas, reconhecem a necessidade de diálogo e de uso de produções de outras áreas, como as da Educação, da Literatura e da Psicologia. Tendo em vista seu objetivo implícito de colaborar na “construção de uma agenda anti-hegemônica” (ibid.: 27), emergem da “nova LA” trabalhos voltados a questões ligadas a grupos minoritários ou a maiorias tidas como minoria, que trazem o marginal para o centro, dando espaço aos que são hoje referidos pelos pesquisadores da área como “vozes do Sul”.

Considerando esse quadro, a LA revela-se um campo produtivo para se pensar a construção de identidades que perpassa o ensino de Língua Materna e de Língua Estrangeira, principalmente em um contexto marcado por políticas de Ação Afirmativa preocupadas em ressaltar os vínculos estabelecidos entre Linguagem e Sociedade, como se observa no Brasil nos últimos anos. Destacam-se entre essas medidas as Leis Federais nº 10.639/03 e nº 11.645/08 que, ao tornarem obrigatório o ensino de História e Cultura afro-brasileira, africana e indígena em todos os ciclos da Educação Básica, passaram a impulsionar maiores reflexões acerca da importância de um currículo

2 Moita Lopes retira o termo “LA normal” de Davies (1999).

intercultural e de práticas pedagógicas que extrapolem os limites do repertório e dos modelos eurocêntricos de ensino.

As questões do multiculturalismo e da diferença tornaram-se, nos últimos anos, centrais na teoria educacional crítica e até mesmo nas pedagogias oficiais. Mesmo que tratadas de forma marginal, como “temas transversais”, essas questões são reconhecidas, inclusive pelo oficialismo, como legítimas questões de *conhecimento*. O que causa estranheza nessas discussões é, entretanto, a ausência de uma teoria da identidade e da diferença (Silva, 2012: 73).

Atentando ao crescente número de políticas centradas na questão da diversidade cultural, Silva (2012) destaca a importância de estratégias que não resumam a diferença a uma questão de tolerância ou de natureza ou que a apresentem como algo distante, induzindo assim a uma identificação com o “exótico”, com o “marginal”. Com base nesse apontamento, tem-se, pois, a questão: como garantir uma abordagem crítica da História, da Cultura e da Literatura de matriz afro-brasileira, africana e indígena nas escolas, semelhante à sugerida por Silva? Ou, em diálogo com o pesquisador, “como desconstruir o texto racial do currículo, como questionar as narrativas hegemônicas de identidade que constituem o currículo?” (Silva, 2010: 102).

Trata-se de perguntas que ilustram os principais desafios a serem enfrentados pelas leis supracitadas ou por propostas de mesmo teor. Muito além de configurar-se um “novo” e obrigatório tema de estudo, trabalhar com esses conteúdos pressupõe uma interferência direta nas construções de identidades e de diferenças dentro das escolas, dada a natureza simbólica e discursiva que marca esses processos.

POR UM “OUTRO” PENSAMENTO

A Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008 altera a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* de 1996 (LDB-96) nos mesmos termos que a Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003, somando ao texto original a temática indígena: “Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena’” (Brasil, 2008: s/p). Em ambos os casos, é dado destaque, entre outras, à

disciplina de literatura enquanto espaço privilegiado para a abordagem do novo conteúdo.

A distância temporal que separa as duas publicações explica, em parte, a desproporcional repercussão da primeira lei se comparada à segunda. Uma breve pesquisa em Base de Dados nacionais³ coloca em evidência o espaço que a Lei nº 10.639/03 e a temática afro-brasileira e africana têm ocupado, ano após ano, entre os estudiosos das áreas de Educação, Letras, História, entre outras, enquanto as culturas e, sobretudo, as literaturas indígenas pouco são exploradas. Seguindo a tendência da academia, o Ministério da Educação (MEC) ocupou-se, até o momento, de publicar documentos regulatórios⁴ correspondentes apenas à primeira medida, não tendo disponibilizado, portanto, diretrizes e orientações referentes à alteração promovida pela Lei nº 11.645/08. Independentemente das questões burocráticas e/ou institucionais que justifiquem essa lacuna, esses dados indicam qual é a vertente conceitual que mais carece de atenção e de subsídios teórico-metodológicos: a indígena. Nesse sentido, devido à (ainda que mínima) consolidação da Lei 10.639/03, observam-se, com frequência, estudos que destacam a Lei 11.645/08 como um apêndice da primeira lei, e não como sua substituta definitiva – é, pois, o reconhecimento dessa disparidade de repercussão que motivou a distinção legislativa feita também no título deste trabalho.

Demarcar, para fins didáticos, os contornos e os significados de uma suposta “Cultura e Literatura Indígena” afirma-se um desafio tão grande ou maior do que o de pensar a dita “Cultura e Literatura Afro-Brasileira e Africana”⁵. Se, por um lado, reconhece-se a necessidade de se estudar com mais atenção as particularidades de cada um desses recortes, por outro, faz-se preciso discutir, em igual medida, os pontos comuns que os aproximam, sendo talvez a promoção da «*descolonização do ensino*» o elo mais sólido a ser observado. Implementar o “novo” é e será sempre um desafio para a Educação, visto que a simples adição de conteúdo não se configura um caminho eficaz

3 Bases de dados consultadas: “Banco de Teses da Capes” <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>, “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações” (BDTD) <<http://bdttd.ibict.br/>> e as Bibliotecas Digitais da USP, da UNICAMP e da UNESP. Data da consulta: ago/2015.

4 A referência completa dos documentos encontra-se na seção “Referências bibliográficas” deste trabalho.

5 O emprego das aspas indica uma referência literal às expressões contidas na redação das novas medidas. Entretanto, ainda que o texto das leis aqui discutidas faça uso de substantivos e adjetivos no singular, prioriza-se no decorrer deste trabalho o uso de termos no plural (“Culturas e Literaturas indígenas e africanas”), a fim de frisar a pluralidade de comunidades indígenas existentes no Brasil, bem como o grande número de países que compõem o continente africano. No que diz respeito ao recorte afro-brasileiro, entende-se que o uso do singular possa ser mantido, haja vista a inexistência de questões geográficas determinantes e/ou conflitantes envolvendo este repertório.

para se alcançar mudanças substanciais. As leis supracitadas reivindicam uma mudança ideológica que vai além do alcance de medidas restritas ao plano da descrição ou da citação de expressões artísticas e culturais “diversas”. À luz de Walter D. Mignolo (2003), é possível argumentar que ambas as leis abrem espaço à emergência de “um outro pensamento” no ensino ou de um “pensamento liminar”, isto é, um pensamento voltado à “descolonização e transformação da rigidez de *fronteiras* epistêmicas e territoriais estabelecidas e controladas pela colonialidade do poder, durante o processo de construção do sistema mundial colonial/moderno” (Mignolo, 2003: 35).

Pensando a partir do contexto latino-americano, Mignolo propõe uma mudança de perspectiva epistemológica em diálogo com os objetivos das mudanças de currículo aqui discutidas. Em termos gerais, o pesquisador defende (entre [muitos] outros pontos) o reconhecimento das “sociedades subalternas” enquanto espaços de produção de conhecimento e não como objetos de estudo. Sem negar as intersecções existentes entre as “histórias locais” e os “projetos globais”, e entre a colonialidade (de poder) e a modernidade (ibid.:69), Mignolo recorda que não se deve confundir essa “descolonização intelectual” com um simples conjunto de narrativas “revisionistas” ou “que pretendam contar uma verdade”; trata-se, sim, de “narrativas acionadas pela busca de uma lógica diferente” (Mignolo, 2003: 47).

No desenrolar de seus argumentos, o autor faz da própria cultura acadêmica um objeto de reflexão: “as culturas acadêmicas podem tomar o hibridismo como um tópico de estudo interessante, mas o discurso que relata o resultado do estudo não pode, ele próprio, ser híbrido” (ibid.: 306). Com base, sobretudo, na leitura das obras da escritora chicana Gloria Anzaldúa e da jamaicana Michelle Cliff, Mignolo destaca o afastamento da literatura da ideia de objeto como uma das alternativas possíveis rumo à “nova lógica de pensamento” por ele defendida. Nesse sentido, os textos de ambas configuram-se, no ensaio de Mignolo, uma fonte de conhecimentos linguísticos, culturais e políticos e não apenas artefatos artístico-literários. Chegado a este ponto, cabe a pergunta: a exemplo da reflexão de Mignolo, bastaria assumir a literatura afro-brasileira, as literaturas africanas e as literaturas indígenas como um “objeto” entre tantos outros a serem estudados nas escolas?

Os apontamentos de Mignolo, bem como os pressupostos dos estudos pós-coloniais, indicam que não. A inclusão por adição não se revela uma estratégia satisfatória para se enfrentar todos os conflitos identitários que envolvem expressões culturais até então silenciadas pelo repertório europeu dominante. Entende-se, neste

trabalho, que a implementação das leis exige um esforço duplo e conjunto: o da “*revisão crítica de conteúdos canônicos*” isto é, uma releitura crítica de viés pós-colonial dos discursos e dos imaginários que há anos compõem o currículo e os livros didáticos; e o da “*construção e desconstrução de identidades e de diferenças*” que requer uma postura pedagógica atenta aos processos de formação de identidade que perpassam a sala de aula, sendo esses, por sua vez, de caráter reconhecidamente discursivo e permeados pela colonialidade de poder. Faz-se necessário, portanto, despender igual atenção tanto às práticas que envolvam o “letramento literário” promovido através do novo recorte, quanto àquelas que permitam o desenvolvimento do «letramento crítico».⁶

IDENTIDADE E DIFERENÇA NO PNLD 2012 E 2015⁷

Para observar a repercussão das leis 10.639/03 e 11.645/08 nos livros didáticos de literatura, este trabalho adota uma metodologia de cunho descritivo-reflexivo, focada na análise dos seguintes recortes do componente curricular Língua Portuguesa no Ensino Médio:

- *Quinhentismo* (século XVI) - Manifestações literárias portuguesas da época do descobrimento (“Literatura Informativa” e “Literatura Jesuítica”).
- *Romantismo no Brasil* (século XIX) - Primeira geração (poesia e prosa): Indianista ou Nacionalista; e Terceira Geração (poesia): Condoreira;
- *Literaturas Africanas de Língua Portuguesa* (séculos XX e XXI).

Com exceção do terceiro recorte, que corresponde a conteúdos recentemente inseridos nos materiais, a primeira e a segunda vertente compõem-se de textos literários canônicos conhecidos por tematizar os índios e/ou os escravos e os negros. O objetivo da análise é observar, em diálogo com os pressupostos teóricos expostos na seção anterior, se e em que medida os livros didáticos selecionados têm promovido uma

6 “O termo *letramento* busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sócio-cultural” (ROJO, 2009: 98).

7 A metodologia, o *corpus* e os resultados de análise apresentados neste trabalho integram o projeto de Doutorado da autora, intitulado “O processo de descolonização da Literatura no Ensino Médio brasileiro”, com previsão de conclusão em 02/2019.

releitura crítica do repertório escolar clássico, bem como de que modo as literaturas africanas têm sido introduzidas aos professores e estudantes. A fim de esboçar um quadro contrastivo, integram o *corpus* deste trabalho a coleção *Português - Literatura, Gramática e Produção de texto* [P] (2010), da Editora Moderna, aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático 2012 (PNLD 2012), e a coleção *Língua Portuguesa* [LP] (2013), da Editora Positivo, aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático 2015 (PNLD 2015).⁸

Registra-se, nas tabelas abaixo, uma síntese das questões e dos pontos observados:⁹

Tabela 1

COLEÇÃO	LITERATURA/CULTURA AFRO-BRASILEIRA
<i>P</i> (PNLD 2012)	<i>Romantismo (poesia condoreira) - Vol. 2, Cap. 5:</i> para além da usual abordagem dos poemas de Castro Alves, o capítulo apresenta um poema de Tobias Barreto sobre a escravidão. Em seu encerramento, é dado destaque à “Poesia negra – ontem e hoje”, esclarecendo aos alunos que a poesia romântica foi uma poesia <i>sobre</i> o negro e não <i>do</i> negro. Chegado a este ponto, o capítulo apresenta produções de afrodescendentes, como Luís Gama e Solano Trindade. <i>Obs.:</i> A coleção discute aspectos da cultura de matriz afro-brasileira em outros capítulos e volumes.
<i>LP</i> (PNLD 2015)	<i>Romantismo (poesia condoreira) - Vol. 2, Unidade 2, Cap. 5:</i> em seguida aos textos abolicionistas e engajados de Castro Alves e Luiz Gama, o capítulo destaca que “a condição subalterna dos negros no Brasil não foi substancialmente alterada com o fim da escravidão” (108), esclarecendo aos estudantes que é possível encontrar ainda hoje produções literárias engajadas produzidas por afrodescendentes. A partir dessa colocação, apresenta-se aos alunos a história dos <i>Cadernos negros</i> , produção literária vinculada ao movimento negro, fundada em 1978, e do grupo paulistano Quilombhoje. Por fim, disponibilizam-se textos da escritora Conceição Evaristo, e dos autores Cuti e Solano Trindade. <i>Obs.:</i> A coleção discute aspectos da cultura de matriz afro-brasileira em outros capítulos e volumes. Merece destaque a breve apresentação

8 Trata-se da segunda e da sétima coleções de Língua Portuguesa mais adotadas no Brasil em seus respectivos anos de distribuição.

9 É importante ressaltar que a análise exposta neste trabalho limita-se aos capítulos mencionados e às respectivas seções a eles reservadas no Manual do Professor. Não se trata, portanto, de um estudo das coleções em sua totalidade, de modo que as conclusões obtidas devem ser reconhecidas como resultado de uma leitura parcial das obras.

	do movimento “Teatro Experimental do Negro” (TEN), feita na unidade 4 do terceiro volume da coleção.
--	--

Tabela 2

COLEÇÃO	LITERATURAS/CULTURAS AFRICANAS
P (PNLD 2012)	<p><i>Literaturas africanas - Vol. 3, Cap. 7:</i> capítulo dedicado exclusivamente à “Literatura africana em língua portuguesa”, introduzido a partir de um poema do brasileiro Solano Trindade, de modo a estabelecer um diálogo entre a cultura brasileira e as culturas africanas. A seção destaca as literaturas africanas de Língua Portuguesa como “literatura de resistência”, e apresenta poemas dos cabo-verdianos Agualdo Fonseca e Ovídio Martins, do moçambicano Reinaldo Ferreira, da angolana Alda Lara, de Helder Proença, poeta de Guiné-Bissau, e das poetisas de São Tomé e Príncipe Conceição Lima e Alda do Espírito Santo. O capítulo introduz, portanto, representantes de cada um dos cinco países lusófonos africanos. No que tange à prosa, são fornecidas análises de excertos do moçambicano Mia Couto e do angolano Pepetela.</p> <p><i>Obs.:</i> A coleção discute aspectos da cultura de matriz africana em outros capítulos e volumes.</p>
LP (PNLD 2015)	<p><i>Literaturas africanas - Vol. 1, Unidade 3, Cap. 9:</i> capítulo reservado, sobretudo, à introdução geral das literaturas africanas (contextualização da língua portuguesa no mundo, o papel da oralidade nas culturas africanas, breve panorama histórico das produções). Nele, esclarece-se aos estudantes que a coleção adota, simultaneamente, uma “abordagem histórica” e uma “abordagem comparativa” das literaturas de língua portuguesa estudadas nos três volumes.</p> <p><i>Literaturas africanas - Vol. 3, Unidade 3, Cap. 10:</i> intitulado “A literatura brasileira e a formação das literaturas africanas de língua portuguesa”, o capítulo busca explorar a influência da cultura brasileira nos países africanos, com destaque ao diálogo literário estabelecido entre os autores nacionais e alguns dos autores de países lusófonos da África. Por fim, a seção volta-se à discussão da representação dos negros na poesia e na música brasileira contemporânea, sobretudo a partir de produções de autores afrodescendentes. No que tange às atividades propostas aos alunos, observam-se: análises de depoimentos do escritor angolano Costa Andrade e do moçambicano José Craveirinha, e de excertos literários</p>

	<p>dos angolanos Agostinho Neto, Henrique Guerra e Maurício Gomes, dos cabo-verdianos Jorge Barbosa e Ovídio Martins e, também, de José Craveirinha. Da produção nacional, são apresentadas produções de Solano Trindade, Míriam Alves, Oswaldo de Camargo e Márcio Barbosa.</p> <p><i>Literaturas Africanas – Vol. 3, Unidade 5, Cap. 16:</i> capítulo dedicado aos “Caminhos da ficção contemporânea em língua portuguesa”. Destaca as tendências da prosa e da poesia produzidas atualmente no Brasil, em Portugal e nos países africanos. Na subseção reservada às literaturas africanas, são explorados os diálogos entre literatura, música e artes plásticas em alguns países do continente, além de ser dada ênfase à produção literária feminina. Apresentam-se aos estudantes textos dos escritores e poetas angolanos Pepetela, Agualusa, Arlindo Barbeitos, João Melo e João Tala, dos moçambicanos Eduardo White e Paulina Chiziane, do cabo-verdiano Germano Almeida e da autora de Guiné-Bissau Odete Semedo.</p> <p><i>Obs.:</i> A coleção apresenta textos de escritores africanos em outras unidades da coleção, para além das unidades temáticas supracitadas.</p>
--	---

Tabela 3

COLEÇÃO	LITERATURAS/CULTURAS INDÍGENAS
P (PNLD 2012)	<p><i>Quinhentismo – Vol. 1, Cap. 8:</i> intitulado “Brasil: leitura informativa e jesuítica”, o capítulo sugere, após a clássica abordagem de textos de Caminha e de Padre José de Anchieta, uma atividade complementar que, a partir do destaque à violência da colonização, propõe aos alunos a montagem de um painel ilustrativo “das presenças indígena e africana na cultura brasileira” (157).</p> <p><i>Romantismo (poesia/prosa indianista) – Vol. 2, Caps. 3, 4 e 5:</i> o indianismo é descrito no livro como um movimento marcado pela idealização do indígena, cujo comportamento “reflete os modelos heroicos consagrados pela civilização europeia” (60). Logo após a apresentação dos excertos clássicos de José de Alencar e de Gonçalves Dias, apresentam-se aos estudantes, em um grande <i>box</i>, trechos de análises críticas sobre essas produções, chamando a atenção para os estereótipos e interesses burgueses que perpassam os textos.</p>

<p>LP (PNLD 2015)</p>	<p><i>Quinhentismo – Vol. 1, Unidade 5, Cap. 18:</i> o capítulo alterna leituras de textos clássicos (Caminha, Padre José de Anchieta) com leituras de textos contemporâneos de diversos autores e gêneros (notícia, letra de música, textos literários críticos), induzindo os estudantes a pensarem a colonização e suas consequências a partir da perspectiva indígena, e não apenas do colonizador/dos escritos portugueses. Ainda nesse capítulo, são esclarecidos alguns equívocos a respeito dos supostos rituais antropofágicos praticados pelos indígenas nesse contexto.</p> <p><i>Romantismo (poesia/prosa indianista) – Vol. 2, Unidade 2, Caps. 5 e 6:</i> é dado destaque aos estereótipos e aos preconceitos que regem textos indianistas como os de José de Alencar, para então disponibilizar aos estudantes narrativas do escritor indígena Daniel Munduruku, a fim de explicar que o índio passou “de objeto de estudo a sujeito de produção de suas histórias” (126). Porém, ao contrário da abordagem dada à prosa, a poesia indianista é discutida sem significativas ressalvas quanto a possíveis estereótipos e preconceitos.</p> <p><i>Obs.:</i> Os capítulos que precedem e que antecedem o <i>Capítulo 18</i> também abordam a questão indígena, evidenciando a presença das línguas indígenas (e africanas) na formação do Português e reforçando a promoção de uma leitura crítica do projeto colonial português (no Brasil e nos países africanos).</p>
-----------------------	---

Tabela 4

COLEÇÃO	MANUAL DO PROFESSOR
<p>P (PNLD 2012)</p>	<p>O Manual limita-se à exposição das respostas às atividades. A introdução e a apresentação dos pressupostos teórico-metodológicos não fazem menção às temáticas indígena, afro-brasileira e africana.</p>
<p>LP (PNLD 2015)</p>	<p>O Manual faz referência explícita à lei 10.639/03 em sua introdução e, ao longo da seção de respostas, lembra frequentemente ao professor que a coleção explora a questão afro-brasileira, africana e indígena em diferentes capítulos, fornecendo as referências completas quando pertinente. Desse modo, as instruções fornecidas ao professor dão margem a uma prática dialógica envolvendo diferentes capítulos e atividades.</p>

Os dados expostos indicam que ambas as coleções não se limitam à adição de conteúdos. Observam-se muitas propostas em diálogo com a promoção de um

letramento crítico, em especial no que concerne às releituras conduzidas nos capítulos dedicados às escolas literárias Quinhentismo e Romantismo, conforme ilustra a Tabela 1 e a Tabela 3. Verifica-se, do mesmo modo, uma repetição da estratégia utilizada para incluir a cultura e a literatura afro-brasileira nos livros didáticos: assume-se, nas duas coleções, a necessidade de disponibilizar e discutir textos de autores afrodescendentes. A autoria indígena, por sua vez, faz-se presente apenas em *LP*. Em relação às literaturas africanas, tanto *P* quanto *LP* apresentam capítulos temáticos exclusivos no terceiro volume das coleções, com a diferença de que *LP* soma, para além dessa seção final, dois outros capítulos: um de introdução geral do recorte (panorama histórico, justificativas metodológicas) e um capítulo comparativo entre produções nacionais e africanas. *LP* também fornece um Manual do Professor mais crítico se comparado ao de *P*, que não fornece nenhuma informação específica acerca do novo conteúdo imposto pelas leis.

A TÍTULO DE CONCLUSÃO: QUAIS SÃO OS CAMINHOS APONTADOS PELAS COLEÇÕES ANALISADAS?

A análise das duas coleções permite notar tanto uma “*revisão crítica de conteúdos canônicos*” quanto um movimento de “*construção e desconstrução de identidades e de diferenças*”. O tom crítico adotado pelos materiais dialoga com as premissas das teorias pós-coloniais, visto que os estudantes são convidados a uma releitura crítica de narrativas e de imaginários, bem como promove o acesso a novas vozes e perspectivas (afrodescendentes e indígenas). A partir de tais propostas, os livros analisados induzem os alunos a uma reflexão acerca da alteridade, de modo a contribuir com a construção, descoberta e/ou aceitação valorativa de suas identidades, e com a desconstrução de possíveis estereótipos ou concepções cristalizadas de cultura.

É preciso ressaltar, porém, que as produções de autoria afrodescendente e indígena ainda ocupam um espaço muito reduzido e pontual nesses e em outros livros didáticos do Ensino Médio. A questão torna-se mais problemática no caso das literaturas indígenas, inexistente em quase todas as coleções aprovadas pelo PNLD 2015, sendo *LP* uma exceção. Junto a esses empecilhos, percebe-se que a falta de atenção ao papel da oralidade nas culturas afro-brasileira, africanas e indígenas torna a abordagem do tema insuficiente ou até mesmo incompleta. Esse “esquecimento” parece

decorrer de uma tentativa de adequação de tais recortes ao modelo e à estrutura didática canônica (historiográfica, dividida por escolas literárias bem definidas), que desconsidera a “outra lógica” – recuperando as palavras de Mignolo – narrativa, temporal e espacial que perpassa essas expressões artísticas. Pode-se concluir, portanto, que coexistem nas coleções diferentes perspectivas de multiculturalismo, uma vez que ora se procura integrar rapidamente as culturas afro-brasileira, africanas e indígenas ao modelo clássico de ensino, ora são explorados os seus contornos a partir, exclusivamente, de suas particularidades. De modo geral, as coleções introduzem a questão da oralidade a título de introdução dos temas, e não de forma integrada à produção cultural desses grupos. Por fim, cabe mencionar que, apesar do conteúdo específico trazido por **LP** aos docentes, o Manual do Professor não recebe, em nenhuma das coleções, uma atenção proporcional à despendida no Caderno do Aluno, deixando de ser reconhecido como um espaço privilegiado para a consolidação das leis. Também merece atenção o fato de a lei 11.645 de 2008 não ser explicitamente recordada por coleções publicadas em 2010 e em 2013.

Se, por um lado, é possível afirmar que o desafio de implementação do “novo” ocupa seu espaço, não apenas nos livros didáticos, mas também nas práticas pedagógicas e nas medidas burocráticas e políticas que circundam as escolas, por outro, verifica-se, igualmente, a presença de “velhos” desafios do ensino de literatura, como a superação da “literatura de exemplificação”, reivindicada para comprovar hipóteses e modelos. A seleção de textos feita por *P* no capítulo sobre literaturas africanas ilustra os resquícios desses vínculos com as “velhas” estruturas didáticas, haja vista tratar-se de uma coletânea guiada fundamentalmente pela ideia de uma “literatura de resistência”, responsável por estabelecer um elo homogeneizante similar aos presentes nos capítulos das escolas literárias convencionais. Nesse sentido, o caráter dialógico adotado por *LP* em seus três volumes afirma-se mais inovador em termos estruturais (e, possivelmente, mais “desnaturalizador” em termos de conteúdo/rompimento de paradigmas). Isso não significa que o conteúdo e a proposta de **P** estejam fadados ao equívoco devido à adoção de um modelo pré-concebido, nem que a tematização escolhida careça de sentido - pelo contrário, é consenso entre os pesquisadores da área que a questão da “resistência” configura-se um ponto constitutivo dessas produções. O que não deve ser desconsiderado, entretanto, é que tal inclinação ao que entendemos por “ensino padrão” de literatura (“tematizante”, linear etc.) possa se tornar, afinal, o maior obstáculo a ser superado pelas leis.

A exemplo do que sugere Mignolo, a literatura escrita por afrodescendentes, africanos e indígenas impõe-se hoje mais como uma fonte de conhecimento, dotada de uma “outra lógica”, e menos como um objeto de estudo. Nesse sentido, a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 desafia editores e educadores a aprender mais que ensinar, a transgredir mais que adequar. O espaço alcançado pelos pressupostos da Literatura Comparada e das Teorias Pós-coloniais nas coleções aqui analisadas parece indicar o início desse deslocamento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Coleções analisadas

Hernandes, Roberta; Martin, Vima Lia. 2013. *Língua Portuguesa* (1, 2 e 3). Curitiba: Editora Positivo.

Sarmento, Leila Lauar; Tufano, Douglas. 2010. *Português – Literatura, Gramática e Produção de Texto* (1, 2 e 3). São Paulo: Moderna.

Legislação e documentos oficiais

Brasil. 2008. Lei n. 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. D.O.U. de 11 de mar. de 2008.

_____. 2003. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. D.O.U. de 10 de jan. de 2003.

_____. 1996. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. D.O.U. de 23 dez. 1996.

Brasil-MEC/SEB. 2014. *Guia de livros didáticos PNLD 2015 (Ensino Médio) – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEB.

Brasil-MEC/SECAD. 2008. *Contribuições para Implementação da Lei 10.639/2003*. Brasília: MEC/SECAD.

_____. 2004a. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC/SECAD.

_____. 2004b. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: MEC/SECAD.

Bibliografia Geral

Fabrcio, B. F. 2013. "Linguística Aplicada como espaço de 'desaprendizagem': redescrições em curso". In: Moita Lopes, L. P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*, 3ª ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2013, pp. 45-66.

Mignolo, Walter. 2003. *Histórias locais / Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Trad. de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora da UFMG.

Moita Lopes, Luiz Paulo. 2013a. "Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa". In: _____. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*, 3ª ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2013, pp. 85-108.

Moita Lopes, Luiz Paulo. 2013b. "Introdução: Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado". In: _____. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*, 3ª ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2013, pp. 13-44.

Rojo, Roxane. 2009. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola.

Silva, Tomaz Tadeu. 2012. "A produção social da identidade e da diferença". In: _____. (Org.) *Identidade e diferença - a perspectiva dos Estudos Culturais*, Tradução Tomaz Tadeu Silva, 12ª edição, Petrópolis, Editora Vozes, 2012, pp. 73-102.

Silva, Tomaz Tadeu. 2010. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*, 3ª edição, 1ª reimpressão, Belo Horizonte: Autêntica.

“ERA UMA VEZ UMA MENINA LINDA, LINDA ... DE PELE NEGRA”: LEITURA E PRODUÇÃO DE SENTIDOS DE CONTO POR CRIANÇAS BRASILEIRAS

Sandra Patrícia Ataíde FERREIRA¹

Suzana dos Santos GOMES²

Sâmia Macedo FERREIRA³

Fabíola Mônica da Silva GONÇALVES⁴

Maria Celina Teixeira VIEIRA⁵

RESUMO

Objetiva-se, neste estudo, compreender os sentidos e ideologias que afetam a formulação discursiva por crianças brasileiras ao reproduzir o conto “Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado. Realizaram-se entrevistas com crianças do 1º ao 4º ano de escola pública das cidades de Belo Horizonte e Recife, localizadas, respectivamente, no sudeste e nordeste do Brasil. Foram apresentados às crianças os títulos de 10 contos brasileiros pedindo-lhes que recontassem aquele que já conheciam. Consideraram-se os recontos de 8 crianças do gênero masculino e feminino, de 8 e 9 anos de idade, 5 oriundas de Recife e 3, de Belo Horizonte. Realizou-se uma abordagem fundamentada na análise de discurso brasileira, com destaque para as formações imaginárias e ideológicas. Os resultados indicam que os sentidos produzidos pelas crianças remetem à formação discursiva da beleza. Já as questões étnico-raciais são silenciadas ou abrandadas, havendo a construção de sentidos que remetem à noção de que a menina é “morena”, especialmente, entre as crianças do nordeste, embora o conto explicita que a menina tem uma pele escura. Há também sentidos que enfatizam a cor branca do coelho, que queria “ficar da cor da menina”, “para ser igual a ela” e “a menina se apaixonar”, evocando o sentido de que as relações estabelecem-se a partir das semelhanças e não das diferenças, ainda que, no conto, o coelho mencione que quer ter uma “filha pretinha e linda” como a menina.

PALAVRAS-CHAVE: leitura; literatura brasileira; conto; produção de sentidos.

1Universidade Federal de Pernambuco, Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais, Centro de Educação, Av. da Arquitetura, s/n, Cidade Universitária, CEP: 50.740-550, Recife, Pernambuco, Brasil. E-mail: tandaa@terra.com.br

2Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) da Faculdade de Educação (FaE). Av. Antônio Carlos, 6.627 - Campus Pampulha 31270-901 Belo Horizonte – MG. E-mail: suzanasgomes@fae.ufmg.br

3Escola Municipal Alaíde Lisboa - UMEI/UFMG. E-mail: samiamferr@gmail.com

4Universidade Estadual de Paraíba – UEPB. E-mail: fmsgoncalves@ig.com.br

5PUC/SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E-mail: mctvieira52@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Em uma perspectiva materialista-dialética e discursiva, a linguagem é concebida como produção, como trabalho simbólico, constitutivo do homem e de sua história. Ela é mediação que possibilita tanto a permanência e a continuidade, como o deslocamento e a transformação do homem e de sua realidade (Marcuschi, 2008; Orlandi, 2005; 2006; Vigotski, 1930/2004). Assim definida, a linguagem deixa de ser concebida apenas como suporte de pensamento ou instrumento de comunicação. Além disso, como ressalta Orlandi (2006:18), a definição de linguagem como trabalho, desloca percursos: “[...] um percurso que não passa só pelo psíquico ou pelo social estritamente, mas também pelo domínio da ideologia. Desloca também funções: outras funções além da referencial.”

Vigotski (1930/2004), a partir da psicologia dialética, ressalta que, na relação do homem com o signo, é pela linguagem, de origem social, que o cérebro e suas conexões iniciais transformam-se em relações complexas, dando origem às funções psicológicas superiores, desenvolvidas a partir do nexo das funções psicológicas. Conexões favorecidas não apenas pelas relações com os signos, mas também através da ideologia do meio em que o sujeito está inserido.

Desse modo, a linguagem é assumida como um fenômeno opaco, não transparente e, portanto, sujeita a equívocos, no sentido de que “[...] todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo [...]” (Orlandi, 2008: 23). A língua, por sua vez, é tomada em seu funcionamento, como língua no mundo, e não como um sistema abstrato (Marcuschi, 2008; Orlandi, 2005; 2006). O olhar recai sobre os modos de significar, as condições de produção, que implicam a relação recíproca entre linguagem e ideologia. Nessa perspectiva, “[...] tomar a palavra é um ato social com todas as suas implicações: conflitos, reconhecimento, relações de poder, constituição de identidades etc.” (Orlandi, 2006: 17). Dizendo de outro modo, as condições de produção constituem os sentidos das sequências verbais, não sendo apenas vistos como complementos desse processo. Elas constituem sujeitos e sentidos porque o processo de significação é histórico.

O compromisso com essa noção de linguagem sugere reconhecer relações de poder e regras de projeção no processo de significação, as quais também atravessam a atividade de leitura, compondo, por sua parte, de acordo com a análise de discurso brasileira, uma das condições de produção dessa atividade humana: a formação imaginária, que permite a passagem da situação empírica (lugar do sujeito) para a

posição de sujeito do discurso a partir da projeção de imagens. Na leitura, a formação imaginária está caracterizada pelo jogo interacional, pela relação de confronto que se estabelece entre leitor virtual (imaginado pelo autor), leitor real, autor e outros sujeitos envolvidos, imaginados, nessa relação que acontece entre sujeitos e não entre sujeito/objeto (leitor-texto), conforme Orlandi (2005; 2006).

É a posição-sujeito e não a “objetividade” do texto que entra no jogo da significação, da interpretação de leitura, porque essa atividade “[...] não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade” (Orlandi, 2006: 9).

A leitura é assumida, então, como uma atividade de produção de sentidos que ocorre na interlocução entre sujeitos (leitor real/leitor virtual e autor), em um contexto sócio-histórico e ideológico, dando margens a uma multiplicidade de sentidos (previstos e possíveis) determinados pelas condições de produção. Aliando-se à afirmação de Orlandi (2006), defende-se aqui que, para a atividade de leitura, não existe núcleo de sentido, mas apenas margens. Isso porque a leitura é polissêmica e os sentidos previstos também se movimentam, transformam-se no movimento das mudanças sociais e históricas. Nesta perspectiva, a legibilidade do texto é questionada, ressaltando-se, por outro lado, a relação entre interlocutores (reais e virtuais) como um dos componentes do contexto imediato na produção de leitura.

No jogo de significação que é a leitura, autor e leitor entram como posições relativas a partir da tensão entre paráfrase e polissemia, processos nos quais se fundamenta o funcionamento da linguagem. Os processos parafrásticos representam “o retorno aos mesmos espaços do dizer”, é o repetível, o dizível, o que se mantém, a estabilização, a memória. Já os processos polissêmicos dizem respeito ao “deslocamento, ruptura de processos de significação”. É no jogo entre o repetível e o diferente que sujeitos e sentidos se movimentam e significam; que o discurso se realiza (Orlandi, 2005:36). É justamente pelo fato de a língua/linguagem estar sujeita ao equívoco que o sujeito se significa ao significar, já que nem ele nem os sentidos estão prontos e acabados, sendo a incompletude a condição da linguagem.

Neste caso, a incompletude apresenta-se como mais um componente das condições de produção de leitura, sendo a interpretação, em função dessa incompletude, definida como a própria “abertura do simbólico” (Orlandi, 2008: 19). O que favorece a multiplicidade de sentidos gerados na relação do leitor com seus interlocutores, porque o que é considerado não é apenas o que é dito, mas o que está implícito e significa, ou

seja, o não dito, *o implícito*; bem como a relação entre o que um texto diz e o que ele não diz, entre o que um texto diz e outros textos dizem, *a intertextualidade*, que se refere às relações de sentidos e de textos.

Diz-se, assim, que o texto, embora inteiro (com começo, meio e fim), é incompleto, permitindo ao sujeito-leitor o trabalho simbólico de constituí-lo na situação de leitura, porque é na interação entre interlocutores que ele se faz, realiza-se. Como diz Marcuschi (2008), o texto é um processo, um evento comunicativo sempre emergente. Não é um produto acabado, mas em constante e permanente elaboração ao longo de sua história e das diversas recepções pelos diversos leitores; não é um produto ou artefato, mas uma proposta de sentido. Texto que se materializa em distintos discursos: o literário, o científico, o pedagógico, o político, que participam, diferentemente, do processo de significação textual. Portanto, não se lê da mesma forma, por exemplo, um texto literário e um texto científico.

Além disso, ao produzir sentidos em situações de leitura, o leitor produz discursos que se vinculam a formações ideológicas, inscritas em uma formação discursiva que, em última instância, produz diferentes leituras para diferentes sujeitos ou para o mesmo sujeito em diferentes contextos. Como componente do contexto mediato (sócio histórico) da produção de leitura, “[...] as formações discursivas podem ser vistas como regionalizações do interdiscurso, configurações específicas dos discursos em suas relações.” (Orlandi, 2005: 43), determinando aquilo que pode e deve ser dito em uma dada posição e conjuntura sócio-histórica e, portanto, determinando a produção de sentidos.

O interdiscurso define-se como memória, como toda formulação já feita e esquecida que determina o que é dito. É “[...] o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma de pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra.” (Orlandi, 2005: 31) Portanto, existe uma relação entre o já-dito e o dizível, ou seja, entre a constituição (interdiscurso) do sentido e sua formulação (intradiscurso), entre o esquecido e o que é dito em um dado momento, sendo que a constituição (interdiscurso, memória) determina a formulação (o dito). Por isso, a relevância, segundo a análise de discurso, de remeter os discursos às formações discursivas no sentido de compreender o processo de significação, já que, para significar, fazer sentido, é necessário esquecer. Deste modo, para o interdiscurso, o esquecimento é estruturante. (Orlandi, 2005, 2008)

De acordo com a abordagem discursiva, são duas as formas de esquecimento. O *esquecimento número dois* ou *esquecimento enunciativo*, que é da ordem da enunciação, que gera a ilusão referencial, ou seja, a impressão da existência de relação direta entre pensamento, linguagem e o mundo; estabelecendo uma relação entre a palavra e a coisa tomada como “natural”, uma vez que se esquece, mesmo que parcialmente, que o que se diz, poder-se-ia dizer de outra forma. Já o *esquecimento número um* ou *esquecimento ideológico* refere-se à ilusão de que o sujeito é a origem do próprio dizer, ou seja, de que o que é dito é dito pela primeira vez por aquele que diz, havendo o esquecimento, não voluntário, inconsciente, de que o que é dito já foi dito em outro lugar, em outro momento. Assim, considera-se que os sentidos não são produzidos pela vontade do sujeito que diz, mas pela sua inscrição na língua e na história. Esse esquecimento é estruturante porque, para se constituir como sujeito, é necessário identificar-se com o que diz, tomando as palavras como se elas se originassem nele, como se fosse ele a origem do discurso (Orlandi, 2005). O sujeito sabe o que diz, mas não tem controle sobre os sentidos produzidos pelo dizer.

Embora afetado pela ideologia, defende-se que a cadeia de sentidos pode ser rompida pelo sujeito a partir do seu deslizamento, das metáforas, da tensão entre paráfrase e polissemia, capaz de estabelecer novas relações de sentidos através da reconfiguração das formações discursivas, agindo sobre o pré-construído, sobre a memória discursiva. Ou como diria Bronckart (2006), que, baseado na psicologia dialética de Vigotski (1930/2004), defende o princípio da unidade dos processos psicológicos e fisiológicos das funções psicológicas complexas (conscientes e inconscientes), o pré-construído, constituído pelos textos formulados pelo homem no processo de sua evolução, pode ser reformulado, reconstituído. Ou como diria o próprio Vigotski (1930/2004: 157), “o inconsciente é potencialmente consciente”.

Na leitura, então, cabe investigar a ruptura (e manutenção) na cadeia de sentidos, especialmente, quando se considera o texto ficcional, literário, que traz em seu bojo todos os ditos antes, em algum lugar, os quais constituem memórias, remetendo os sujeitos, em processo de significação, a determinada formação discursiva e não a outras. Nesse caso, pode-se dizer que a literatura produz memórias que são significadas mesmo quando não são ditas e que, para serem ditas, precisam fazer parte da experiência simbólica e de mundo do sujeito leitor, através da ideologia, que também se constitui na escola, nas relações com os professores, em contextos imediatos e mediatos de situações de leitura escolar.

Assim, acredita-se que a leitura é passível de ser ensinada, contemplando-se as diferentes formas de linguagens que o sujeito conhece e passa a conhecer, dentro e fora da escola. De acordo com Orlandi (2006:44), a escola, representada pelo professor, pode provocar mudanças nas condições de produção de leitura do aluno, por um lado, “propiciando-lhe que construa a sua história de leitura” e, por outro, (ii) “estabelecendo, quando necessário, as relações intertextuais, resgatando as histórias de sentido dos textos”. Para tal, é relevante que a escola possibilite o trabalho com todas as formas de linguagem de modo a fomentar a atividade de leitura e, conseqüentemente, de produção de sentidos. Como afirma Orlandi (1996:40):

A convivência com a música, a pintura, a fotografia, o cinema, com outras formas de utilização do som e com a imagem, assim como a convivência com as linguagens artificiais poderiam nos apontar para uma inserção no universo simbólico que não é a que temos estabelecido na escola. Essas linguagens todas não são alternativas. Elas se articulam. E é essa articulação que deveria ser explorada no ensino da leitura, quando temos como objetivo trabalhar a capacidade de compreensão do aluno.

No que diz respeito à (re)produção de narrativas oral ou escrita por crianças, a literatura nacional, na área da psicologia cognitiva, aponta que essa capacidade desenvolve-se ao longo do tempo, que a criança se apropria do esquema narrativo à medida que avança na idade e que a forma como estrutura sua narrativa depende da natureza do material usado no momento da produção, ou seja, que varia de acordo com a situação. Spinillo (1993), com o objetivo de verificar os efeitos de variações experimentais na produção de histórias, realizou um estudo com crianças de 4, 6 e 8 anos, oriundas de uma escola de classe média, distribuídas nas seguintes situações: Tarefa 1, (desenho), Tarefa 2 (sequência de cartões), Tarefa 3 (história apenas) e Tarefa 4 (ditar e produzir uma história para o experimentador). Os resultados indicaram que as histórias das crianças variavam de uma situação a outra e que aquelas produzidas sem o recurso visual eram classificadas em categorias mais elaboradas.

Brandão e Spinillo (2001), por sua vez, ao investigar as relações entre as habilidades de produção e compreensão de narrativa em uma mesma amostra de participantes, composta de 60 crianças, de 4, 6 e 8 anos, solicitadas a elaborar oralmente uma história a partir de um tema dado (tarefa de produção) e a reproduzir uma história ouvida em gravador (tarefa de compreensão) que versava sobre o mesmo tema apresentado na tarefa de produção, encontraram que essas capacidades desenvolvem-se com a idade, embora não tenham verificado correlação entre elas.

Em outro estudo, Santos (2009) objetivou verificar como se apresenta a capacidade de narrar histórias na infância. Participaram 48 crianças, de 4, 6 e 8 anos, oriundas de escola privada, convidadas, em situação de entrevista individual, a contar uma história a partir da observação de um livro de imagem. Em consonância com os estudos de Spinillo (1993), e de Brandão e Spinillo (2001), Santos encontrou que houve evolução através dos três grupos etários em todas as dimensões analisadas da narrativa: estrutura, processo e conteúdo.

Portanto, sabe-se que, desde tenra idade, a criança é capaz de (re)contar histórias reais ou ficcionais, utilizadas por elas para falar de si e do mundo. No entanto, ainda é necessário avançar acerca do que a criança diz (significa) sobre a sua cultura ao recontar histórias ficcionais que fazem parte da memória de sua comunidade linguística, em uma perspectiva discursiva e de produção de sentidos. Assim, pergunta-se: o que dizem as crianças quando (re)contam histórias de ficção já conhecidas? Quais as formulações produzidas pelas crianças quando produzem sentido sobre um texto literário? Assim, tem-se como *objetivo geral* compreender os sentidos e ideologias que afetam a formulação discursiva por crianças brasileiras ao reproduzir o conto “Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado. E buscam-se os *objetivos específicos*: (i) identificar as formações discursivas às quais o reconto das crianças remetem; (ii) analisar a produção de sentidos elaborados por elas em situação de leitura do conto.

Com isso, visa-se, em última instância, trazer contribuições para o trabalho com a leitura de textos literários nas escolas, a partir do que as crianças dizem (significam) ao recontar histórias, uma vez que isso diz do lugar e da posição social do sujeito que lê e produz sentidos. Em outras palavras, diz da memória cultural literária e, quiçá, do rompimento dos sentidos que a constituem na relação com a história.

2. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este estudo fundamenta-se em um paradigma qualitativo, buscando compreender os sentidos e significados da fala e do comportamento das pessoas em seu ambiente natural. É do tipo estudo de campo, caracterizando-se pelo fato de pretender “o aprofundamento das questões a partir da distribuição das características da população

segundo determinadas variáveis” (Gil, 2008: 57), buscando entender a estrutura social e ideológica de determinado grupo social.

Busca-se, assim, olhar para o objeto investigado considerando as determinações e mediações históricas que o constituem, em sua totalização, em um espaço intermédio, em uma posição intercalar que, segundo propõe Pombo (2005), designaria, de um ponto de vista também epistemológico, a interdisciplinaridade, apesar de sua definição ainda ser uma questão problemática. Dizendo-se de outro modo, a proposta é olhar para a formação de leitores literários a partir da articulação, da inter-relação, da relação recíproca entre diferentes disciplinas no campo das ciências sociais.

Para a construção dos dados, foram realizadas entrevistas com crianças do 1º ao 4º ano de escolas públicas das cidades de Belo Horizonte e Recife, localizadas, respectivamente, nas regiões sudeste e nordeste do Brasil. Nessas entrevistas, realizadas, individualmente, no próprio contexto escolar, eram apresentados às crianças os títulos de 10 contos brasileiros, anteriormente selecionados, pedindo-lhes que recontassem aquele que já conheciam. Os contos foram selecionados a partir da verificação, em estudo piloto prévio, da incidência de recontos desses mesmos contos por crianças de faixa etária idêntica. As obras selecionadas foram: *Reinações de Narizinho*, *Memórias de Emília*, *O saci*, *Menina bonita do laço de fita*, *O menino maluquinho*, *A joaninha que perdeu as pintinhas*, *Pipa vai colorir o céu*, *Festa no céu*, *Chapeuzinho Amarelo*, *Bisa Bia*, *Bia Bel*.

Para este trabalho, foi realizado um recorte considerando os recontos de 8 crianças do gênero masculino e feminino, estudantes de escolas públicas, de 8 e 9 anos de idade, sendo 5 oriundas de Recife e Região Metropolitana e 3, de Belo Horizonte, na interação com o conto “*A menina bonita do laço de fita*”, de Ana Maria Machado, ilustrado por Claudius, apresentado no suporte livro, em volume composto de 23 páginas. Nele, é contada a história de um coelhinho bem branquinho que faz de tudo para ficar pretinho como a menina do laço de fita porque ele a acha linda e deseja ter uma filha igual a ela. A partir dessa trama, a autora ressalta a beleza negra em suas características definidoras, sem preconceitos.

Quanto aos procedimentos analíticos, realizou-se uma análise qualitativa, fundamentada no dispositivo teórico da análise de discurso brasileira (Orlandi, 2005; 2006), com destaque para as formações imaginárias e ideológicas, que são componentes das condições de leitura, remetendo-as ao interdiscurso ou à memória a partir da tensão entre paráfrase e polissemia. Para tal, de acordo com os procedimentos da Análise de

Discurso, o estudo aconteceu em três etapas: *1ª Etapa*: trabalho com a superfície linguística/texto em busca da discursividade, em um primeiro lance de análise linguístico-enunciativo, desnaturalizando a relação palavra-coisa para construir o objeto discursivo; *2ª Etapa*: incidindo o olhar sobre o objeto discursivo, procura-se relacionar as distintas formações discursivas com a formação ideológica que rege as relações de sentido; *3ª Etapa*: o objeto discursivo dá passagem ao processo discursivo a partir do efeito metafórico, do deslize, da historicidade que faz com que os sentidos sejam os mesmos, mas que também se transformem. Nas condições de produção desse dispositivo teórico, também se considerou o dispositivo analítico, ou seja, as perguntas de pesquisa e os objetivos propostos neste trabalho (Arboleya, 2005; Cuti, 2010, Lima, 2005; Gomes, 2012; Santos, 2001; Almeida, 1995).

3. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Na interação que mantêm com a autora do conto “A menina bonita do laço de fita”, os sujeitos-leitores dessa pesquisa, crianças brasileiras do ensino fundamental, produziram sentidos sobre a beleza, parafraseando as formulações produzidas por aquela autora ao falar da beleza da menina do laço de fita, como é significado no início do conto: “Era uma vez uma menina linda, linda...”. Assim, as crianças produzem sentidos que remetem à formação discursiva sobre a estética ligada ao belo, mas não necessariamente ao espanto, geradora das mais diversas emoções, restringindo a produção de sentidos àqueles que ressaltam a beleza da menina e a cor do seu cabelo, sem referência à beleza negra e suas características definidoras, como se houvesse um único tipo de beleza, universal:

“Porque ele achava que ela era tão bonita por isso ele queria ser igual a ela. Ela perguntava como que ela ficava tão bonita” (*Saulo*, 8 anos, 3º ano, Belo Horizonte)

Por outro lado, as questões étnico-raciais são silenciadas ou abrandadas, havendo a construção de sentidos que remetem à noção de que a menina é “morena”, especialmente entre as crianças do nordeste do Brasil, embora o conto explicita que a menina tem uma pele “escura e lustrosa, que nem pelo da pantera-negra quando pula na chuva”, como, inclusive, se pode perceber pelas ilustrações que a representam na história. Sentido esse que revela um processo de apagamento da negritude e da origem

afrodescendente da menina bonita de laço de fita, gerado a partir da relação com os sentidos existentes no pré-construído, na relação com o que já foi dito em outro lugar (Orlandi, 2005) sobre a condição social do negro, que remete à memória ligada à formação discursiva de dominação na relação com os sentidos de resistência e luta que se produzem sobre a imagem do homem branco.

É a *menina morena* e o coelhinho que quer ser igual a ela, ele é branquinho (Cristiano, 8 anos, 2º ano, Recife).

Menina morena de cabelo cacheado e tinha um coelho que entra no balde de tinta preta para ficar preto e a menina de apaixonar. (Denise, 9 anos, 3º ano, Recife).

Apesar disso, em um processo de deslizamento de sentidos, percebe-se que esta última criança refere-se ao cabelo “cacheado” da personagem na interação com o sentido de “cabelos enroladinhos” produzido pela autora do livro, porém sem fazer menção à cor “negra” deste cabelo, como significa esta autora ao caracterizar a beleza da menina. Aliás, os adjetivos *preta*, *pretinha* e *negra* não são significados pelas crianças para se referirem à cor da pele da menina bonita do laço de fita, como o faz, por exemplo, o coelhinho da história, ao perguntar-lhe: “Menina bonita do laço de fita, qual é teu segredo pra ser tão pretinha?”, deixando revelar que, nas relações de sentido que têm por base as formações ideológicas, nem tudo se pode e se deve dizer sem se considerar a posição e a conjuntura sócio-histórica (Orlandi, 2005).

“Era uma vez uma menina bonita do laço de fita. Tinha um coelhinho que era branco e ela achava a menina bonitinha. Um dia ela perguntou pro menino: *Menina que quê você faz pra ficar tão bonita*. Resposta: Eu tomo muito café.” (Leila, 8 anos, 3º ano, Belo Horizonte).

Há também sentidos que enfatizam a cor branca do coelho que, apesar disso, queria “ficar da cor da menina”, “para ser igual a ela” e “a menina se apaixonar”, o que parece evocar o sentido de estabelecimento de relações a partir das semelhanças e não das diferenças, ainda que no conto o coelho mencione que quer ter uma “filha pretinha e linda” como a menina bonita do laço de fita. O que poderia gerar sentidos que apontassem para as formações discursivas que consideram a diversidade, como é significado pela autora, quando enuncia que o coelho “Logo encontrou uma coelhinha escura como a noite, que achava aquele coelho uma graça”, mas que não é significado pelas crianças, como se observa nos recontos que seguem:

“A menina tinha o cabelo bem pretinho, o coelho branco queria fica da cor da menina.” (Jacqueline, 9 anos, 2º ano, Recife).

“Era uma vez a menina bonita do laço de fita o coelhinho queria ficar da cor da menina.” (Carlos, 8 anos, 3º ano, Belo Horizonte)

Deste modo, percebe-se que os sentidos produzidos pelas crianças na tensão entre paráfrase e polissemia (Orlandi, 2005, 2008) repetem, em geral, o sentido de que o coelhinho quer ser igual à menina porque ela é bonita, não se observando o desvelamento da ideologia a partir da produção de sentidos que desnaturalize a noção de beleza e que deslize para o sentido de pertencimento de cada sujeito a um grupo ou comunidade para a garantia da promoção da identidade de cada um, pois, como o coelho é levado a pensar: “a gente se parece sempre é com os pais, os tios, os avós e até com os parentes tortos.” E como reflete a autora: “E se ele queria ter uma filha pretinha e linda que nem a menina, tinha era que procurar uma coelha preta para casar.”

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos discursos das crianças, foi possível interpretar que, mesmo havendo uma significação positiva da beleza negra no conto “Menina bonita do laço de fita”, os sentidos produzidos pelos alunos, em geral, referem-se à noção da igualdade e não da diversidade quando se toma as questões étnico-raciais em um contexto como o de nossa sociedade, que é marcada pela força imaginária de dominação do sujeito negro pelo branco. Além disso, percebe-se a fixação de um conteúdo, pela impressão do sentido literal, afetada pelas formações ideológicas, que aponta para o sentido de que o coelho queria ficar “da cor da menina”, embora essa “cor” nem sempre seja explicitada, na confrontação com a cor branca do coelho.

Assim, observa-se que os discursos das crianças na situação de produção de leitura do conto “Menina bonita do laço de fita” remetem às formações discursivas de beleza padrão, de igualdade nas diferenças e de dominação do sujeito negro frente ao sujeito branco, em um movimento de paráfrase e polissemia, do igual e do diferente, em que predomina a repetição da memória, do já dito em algum lugar, nesse caso, o já dito sobre o negro na relação com o branco.

Todavia, não foi possível identificar, no estudo proposto, formulações que indicassem novos sentidos que poderiam se dar por meio do confronto com o

interdiscurso, partindo das formulações da autora do texto literário que, pode-se supor, (re)afirmam o princípio de diversidade, princípio esse que transpassa a constituição do humano.

Destaca-se, ainda, a determinação da posição discursiva, da força imaginária, sobre a interpretação dos sujeitos envolvidos na pesquisa, crianças de escolas públicas que, pertencentes, em geral, ao contexto de periferia urbana, onde se encontra a maioria da população negra do país, produziram sentidos na relação entre a imagem que têm de si, a imagem que pensam que fazem delas e a imagem que produziram do objeto do discurso – a beleza negra admirada por um coelho branco.

Por fim, ressalta-se o papel das situações de leitura realizadas na escola como possibilidades de favorecer a aprendizagem dessa atividade humana entendida como compreensão, como produção de sentido, capaz de gerar o descortinamento da ideologia, do conteúdo fixado e naturalizado, a partir do deslizamento dos sentidos que primam pelo equilíbrio entre paráfrase e polissemia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arboleya, Valdinei José. Questões de Literatura infantil e afrodescendência: o poder de ação do personagem negro nas áreas de decisão da narrativa. In: *Revista África e Africanidades*, ano 1, n. 4, p. 1-9, fev. 2009.

Brandão, Ana C. P.; Spinillo, Alina G. 2001. Produção e compreensão de textos em uma perspectiva de desenvolvimento. *Estudos de Psicologia*, v. 6, n. 1. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, p. 51-62.

Bronckart, Jean-Paul. 2006. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Tradução de Anna Maria Machado e Maria de Lourdes Mantencio [et. Al.]. Campinas, SP: Mercado das Letras.

Gil, Antonio C. 2008. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6 ed. São Paulo: Atlas.
Gomes, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, p. 98-109, 2012.

Lima, Heloisa Pires. Personagens Negros: Um breve Perfil na Literatura Infanto-Juvenil. In. *Superando o Racismo na escola*. 2º edição revisada.

Kabengele, Munanga (Org.). *Alfabetização e diversidade*. Brasília: MEC/SEC, 2005.
Marcuschi, Luiz Antônio. 2008. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo Parábola Editorial.

Orlandi, Eni Pulcinelli. 2005. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 6 ed. Campinas: Pontes.

Orlandi, Eni Pulcinelli. 2006. *Discurso e leitura*. 7 ed. São Paulo: Cortez.

Orlandi, Eni Puccinelli. 2008. *Discurso e texto: formulação e circulação de sentidos*. 2 ed. Campinas: Pontes.

Santos, I. de O. M. 2009. “*Era uma vez...*”: um estudo do desenvolvimento da competência narrativa em crianças. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Spinillo, A. G. 1993. *Era uma vez... e foram felizes para sempre*. Esquema narrativo e variações experimentais. *Temas em Psicologia. Desenvolvimento Cognitivo: Linguagem e Aprendizagem*, v. 1, n.1, Ribeirão Preto: Sociedade Brasileira de Psicologia, p. 67-78.

Vigotski, L. S. 1930/2004. A psique, a consciência, o inconsciente. In: Vigotski, L. S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, p. 137-161.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

Almeida, Mauro de. Imagem do negro nos livros didáticos. In: Ramos, Ítalo (Coord.). *A Luta contra o racismo na rede escolar*. São Paulo: FDE, Grupo de Trabalho para Assuntos Afro-Brasileiros, 1995. 92p. (Série Idéias; n. 27).

Brasil. Presidência da República. *Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 12/04/2015.

Brasil. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, 2004.

Brasil. *Lei 11.645, de 10 março de 2008*. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 12/04/2015.

Cuti, Luiz Silva. *Literatura Negro-Brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2010. CUTI (Luiz Silva). Negroesia (antologia poética). Belo Horizonte: Mazza edições.

Ferreira, Sandra Patrícia Ataíde Ferreira; Gomes, Suzana dos Santos; Gonçalves, Fabíola Mônica da Silva. Leitura, Memória e Produção de Sentidos: o que dizem as crianças quando (re) contam histórias de ficção? In: *Projeto de Pesquisa*. Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação. Departamento de Psicologia e Orientação Educacional. Recife, agosto de 2013, 18 p.

Fonseca, M. Z. “Literatura Negra, literatura afro-brasileira: como responder à polêmica?” In: Souza, F.; LIMA, M. N.(org). *Literatura afro-brasileira*. Brasília; Fundação Cultural Palmares, 2006.

Machado, Ana Maria. *Menina Bonita do laço de fita*. 9ª ed. São Paulo: Ática, 2011.

REPRESENTAÇÃO DA JUVENTUDE NA LITERATURA AFRICANA DE LÍNGUA PORTUGUESA: A NARRATIVA JUVENIL DE ONDJAKI

Alice Áurea Penteado MARTHA¹

RESUMO

O mercado editorial brasileiro, no que se refere à literatura africana de língua portuguesa para crianças e jovens, tem publicado cada vez mais obras que emergem de fontes histórico-sociais extremamente ricas, propagando motivos e temas que refletem a diversidade cultural do continente. A compreensão de que reside na possibilidade de reconhecer nos textos que lemos aquilo que experimentamos na realidade, expressar, traduzir e dar forma às emoções e aos sentimentos que nos atormentam ou nos alegram, leva-nos a focalizar, em *corpus* selecionado na produção contemporânea do escritor angolano Ondjaki - *Uma escuridão bonita* (Pallas, 2013) e *A bicicleta que tinha bigodes* (Pallas, 2012) – situações que configurem, no plano ficcional, etapas da evolução vividas pelo ser humano e que possam traduzir, ao mesmo tempo, modos de preservação da memória cultural e de participação do processo de universalização. Como resultados, reconhecemos primeiramente o caráter de fronteira da produção “juvenil”, considerando o conceito de entrelugar, termo cunhado por Silviano Santiago, em *Uma literatura nos trópicos* (1978), *Vale quanto pesa* (1982) e *Nas malhas da letra* (1989); refletimos também sobre as especificidades desse subsistema literário, conforme estudos de Sandra Becket, em *Romans pour tous?* (2003), de Daniel Delbrassine em *Le Roman pour adolescents aujourd'hui: écriture, thématiques et réception* (2006) e Bertran Ferrier, em “Les processus de llégitimation de la littérature pour la jeunesse: mecanismes, signes et limites” (http://litterature20.parissorbonne.fr/images/site/20091203_160212ferrier_litterature_jeunesse.pdf), e discutimos, por fim questões relativas à identidade, com fundamentos de Stuart Hall em *A identidade cultural na pós-modernidade* (2002) e *Da diáspora – identidades e mediações culturais* (2003).

PALAVRAS-CHAVE: Literatura africana de língua portuguesa; Ondjaki; narrativa juvenil; identidade, entrelugar.

¹ UEM, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias, Programa de Pós-Graduação em Letras. Rua Carlos Chagas, 1055. CEP: 87015-240. Maringá, Paraná, Brasil. apmartha@uol.com.br.

Entrelugar e transculturação

O conceito de entrelugar, cujas noções adaptamos para explicar modos de inserção do discurso literário endereçado aos jovens, no subsistema da literatura juvenil angolana, é de Silviano Santiago e foi cunhado no ensaio “O entrelugar do discurso latino-americano”, publicado em *Uma literatura nos trópicos* (Santiago, 1978: 11 a 28), para definir o lugar intermediário ocupado pelo discurso literário latino-americano, em relação ao europeu. Vários termos têm sido empregados desde então para designar movimentos semelhantes: lugar intervalar, interstícios, lugar de fronteira, entre outros. Uma das explicações para o afastamento da cultura autóctone da europeia e, por contiguidade, branca, é a aquisição do código da linguagem escrita do conquistador: “os índios perdem sua língua e seu sistema do sagrado e recebem em troca o substituto europeu” (Santiago, 1978: 16). Ainda segundo Santiago, “é preciso que aprenda(m) primeiro a falar a língua da metrópole para melhor combatê-la em seguida” (Santiago, 1978: 22). A consideração do entrelugar como espaço a ser preenchido leva-nos a pensar em uma conquista de território e formas de pertencimento de que pode se valer a produção de literatura juvenil no sistema literário contemporâneo, a partir do diálogo entre culturas e linguagens, propiciando o jogo entre o particular e o universal.

O pensamento de Santiago mostra-se relevante para a compreensão da formação do sistema literário angolano bem como do papel da produção de Ondjaki nesse processo, uma vez que a história da literatura do país não se desvincula da colonização portuguesa, pois, somente em 1975 (11 de novembro), Angola torna-se independente de Portugal. A formação da identidade nacional revela-se anseio de todos os setores da sociedade, entre os quais, a arte literária. O surgimento da literatura angolana ancora-se, portanto, no rompimento com a metrópole bem como na instauração de uma nova ordem social e no questionamento do presente sem perder de vista a revisão do passado, processo a que podemos denominar “transculturação”, termo emprestado a Ángel Rama que, em suas considerações sobre a narrativa latino-americana procura identificar traços particulares e o caráter problemático dessa produção, resultado da dialética entre importação e adaptação de padrões estéticos impostos pela cultura dominante. No artigo “Los procesos de transculturación en la narrativa em latinoamericana (1974), e no livro *La transculturación narrativa em latinoamérica* (1982), Rama, ao refletir sobre o conflito entre vanguardismo e regionalismo, trata do que denomina “literatura de transculturação”, apropriando-se da expressão cunhada por Fernando Ortiz, no estudo

de 1940, *Contrapunto cubano del tabaco y del ron*. Tanto para o crítico uruguaio como para o escritor cubano, a transculturação não pode ser a simples aquisição de uma determinada cultura; trata-se de processo complexo, dialético, constituído por aculturação, desaculturação parcial e neoaculturação. Embora o conceito de Rama tenha origem no pensamento de Ortiz, correções de rota possibilitam ao crítico uruguaio a compreensão de que a fase de remanejamento cultural, resultante de perdas, seleções, assimilações e redescobertas, é a de maior importância criativa no processo de transculturação.

Para Rama, há três operações essenciais no processo de transculturação literária em narrativas (no conflito entre vanguardismo e regionalismo): a língua, a organização literária e a visão de mundo. No que se refere ao uso da língua, em um primeiro momento, os narradores procuram alternar a norma culta da língua com a fala das personagens, valendo-se de recursos que apontem as diferenças de linguagem: aspas, glossários e notas explicativas, por exemplo. Depois, deixam de marcar as diferenças entre norma culta e a oralidade, eliminam recursos anteriormente citados, propondo na prática a unificação linguística do texto, reintegrando-se à comunidade linguístico/cultural europeia, no caso. Ao dar voz à diversidade cultural, o escritor propicia o diálogo entre tradição popular e produção erudita.

Quanto à organização literária, ou à estruturação narrativa, Rama observa que, como “a distância entre as formas tradicionais (locais) e as modernas (européias) era muito maior” (Rama, 1982: 43), escritores buscavam “mecanismos literários próprios, adaptáveis às novas circunstâncias e suficientemente resistentes à erosão modernizadora. A singularidade das respostas corresponde a uma sutil oposição às propostas modernizadoras” (Rama, 1982: 44). Nesse nível, a construção de mecanismos literários próprios adapta-os às circunstâncias contemporâneas.

O crítico uruguaio aponta, por fim, a importância do terceiro mecanismo do processo de transculturação, a visão de mundo, espaço de consolidação de valores e ideologias, bem como de resistência às influências estrangeiras. Sob esse aspecto, produzem-se significados e estabelecem-se valores, que, por meio da recuperação de estruturas da herança cultural e da incorporação de elementos transculturadores, propiciam a criação de novos relatos míticos.

Zilá Bernd, retomando as concepções de Ortiz e de Rama, entre outros teóricos, aponta, no artigo “Deslocamentos conceituais da transculturação” (2002: 01), a multiplicidade de conceitos e considera que a transculturação caracteriza-se pela

transição entre culturas, propiciando a criação de novos produtos culturais e não perdas e apagamentos, como previa Ortiz.

O prefixo trans, que comporta as noções de ultrapassagem, de passar além, de sair de si mesmo, gera novas formas de conhecimento e de relação com o mundo, sendo, portanto, mais performante, no incontornável contexto de mundialização no qual vivemos, do que inter(cultural), multi(cultural) ou re, como em reatualização, proposto por Jocelyn Létourneau, pois o processo de transculturação parece ser aquele que melhor se ajusta à realidade da condição pós-moderna onde há trocas, perdas e ganhos nas passagens de uma cultura à outra (Bernd, 2005: 149-150).

A concepção de Zilá Bernd sobre transculturação aponta para a formação cultural como um produto híbrido, que resulta da mescla provocada pelo choque entre culturas ou da recuperação de elementos da herança cultural, respeitando, porém a diversidade e autonomia das formas culturais emergentes, como a angolana, por exemplo, em relação à tradição europeia.

Narrativa juvenil: identidade e inserção

Outra questão frequente nos meios acadêmicos e importante para este trabalho refere-se à constituição do objeto literário, notadamente ao qualificativo “juvenil”, e busca responder se é possível, e em que medida, considerar “literatura” uma obra destinada a um público específico e se os aspectos que concebem a forma literária manifestam-se em produções dirigidas aos leitores mais jovens. O reconhecimento da literatura juvenil por instâncias legitimadoras diversas – social, mercado, editorial e acadêmica – permite-lhe reivindicar um lugar na sistematização dos estudos literários e parece consenso, entre grande parte de agentes que compõem o sistema de produção, circulação e consumo da literatura para jovens, que, como matéria prima da produção artística contemporânea, em todas modalidades e gêneros, tais acontecimentos e emoções, quando recriados esteticamente, podem propiciar aos leitores o reconhecimento e a superação de momentos cruciais da existência.

A legitimação do caráter artístico da literatura juvenil torna-se, portanto, objetivo a ser perseguido, e as respostas podem ser encontradas na confluência dos elementos do campo literário no qual se insere essa produção. Para compreender esse

processo, parece possível pensar a criação literária para jovens como “como uma prática em vias de consagração [que] coloca incessantemente aos que a ela se entregam a questão de sua própria legitimidade” (Bourdier, 2011: 155). Pode ser vista como produção de arte “média”, situada na fronteira entre a literatura consagrada e a indústria cultural, e seu o processo de legitimação precisa levar em conta, além da construção linguística, do modo de formar a narrativa ou o poema, outros fatores, externos à obra como sua produção, circulação e consumo.

Em 2000, João Luís C.T. Ceccantini defende a tese *Uma estética da formação: vinte anos de literatura juvenil brasileira premiada (1978-1997)*, estudo pioneiro de fôlego sobre a questão no Brasil. Levanta e interpreta “obras de autores nacionais” lançadas no mercado ao longo da década de 80 e início da década de 90 sob a rubrica *literatura juvenil* (p. 26), concluindo que houve significativa alteração no quadro da produção para jovens leitores, no período entre 1955 e 1975:

[...] até onde se pôde pesquisar, para o caso exclusivo e específico do que se convencionou chamar *literatura juvenil*, a sondagem da esteticidade de um conjunto significativo de obras produzidas no período ainda não havia sido realizada de forma mais sistemática e rigorosa. Nesse caso particular da *literatura juvenil*, somente depois de toda a análise realizada ao longo desta pesquisa parece ser possível afirmar com segurança que, se a *literatura juvenil* brasileira comungou duas décadas atrás do caráter pedagogizante [...], hoje existe um conjunto de obras significativo em que isso não ocorre, afirmando a autonomia do subgênero (Ceccantini, 2000: 433).

Na mesma linha de pensamento, outra estudiosa da literatura juvenil, Sandra Becket (2003), em “Romans pour tous?”, reconhecendo as especificidades do gênero, designa as marcas formais do “romance para jovens”:

Os escritores contemporâneos para a juventude questionam as convenções, os códigos e as normas que têm regido tradicionalmente o gênero. Tratam de assuntos anteriormente intocáveis e utilizam, por vezes com mais audácia que os autores que se colocam ao lado dos adultos, de técnicas narrativas complexas (polifocalização, discursos metafictícios, mistura de gêneros, ausência de fecho, intertextualidade, ironia, paródia). (Becket, 2003: 73. Tradução da autora)

Também em texto bastante instigante sobre a literatura para a juventude, *Le Roman pour adolescents aujourd'hui: écriture, thématiques et réception* (2006), Daniel Delbrassine, na conclusão da primeira parte da obra, “Le roman pour adolescents: une réalité éditoriale et institutionnelle”, atesta a existência do gênero, notadamente em razão

de sua inserção “no contexto de um campo da literatura de jovens doravante relativamente autônomo, polarizado e, portanto, alcançando a maturidade, onde o podemos observar como a organização da oferta editorial se baseia em função da idade dos leitores-alvos”. (Delbrassine, 2006: 107. Tradução da autora).

Como os processos de legitimação da literatura juvenil decorrem, inicialmente, do reconhecimento de um poder legitimador que a ampare, deve-se considerar quais são os elementos que detêm esse poder e quais os mecanismos da literatura efetivamente legitimantes. Bertrand Ferrier, da Universidade do Maine, aponta três tipos de mecanismos responsáveis pelo processo: os mecanismos de legitimação funcional, os de legitimação crítica e os de legitimação setorial.

Os livros juvenis, direcionados a um público específico, quanto ao aspecto funcional, resumindo Ferrier, devem admitir certa funcionalidade, a partir da qual a literariedade busca estabelecer uma relação entre o uso prático e o poético da linguagem. A instância legitimadora, nesse caso, é a instituição educacional que, com o concurso de seus agentes, interessa-se pelo aspecto pedagógico das obras, conforme os pontos de vista técnico (saber ler), moral (respeitar o outro) e intelectual (desenvolver o pensamento). Em relação aos mecanismos de legitimação crítica, como os livros são destinados aos jovens, carregam naturalmente elementos considerados deslegitimadores - por um lado, tais produtos culturais são reservados aos espíritos “pouco desenvolvidos”, vale dizer, jovens e, de outro, eles propõem um interesse pontual de desenvolvimento e aprendizagem e não iriam muito além disso. Somente instâncias críticas apropriadas podem contrabalançar tal desvalorização da literatura juvenil, cuja produção deve ser avaliada por aqueles que detêm o conhecimento dos critérios culturais pertinentes, e tais instâncias são de duas ordens principalmente: as mídias e a universidade.

Para compreender os mecanismos de legitimação do setor, terceiro tipo proposto por Ferrier, cujo pensamento é aqui resumido, é preciso refletir sobre o processo a partir de três aspectos:

- a determinação das especificidades das condições de produção das obras em questão: escritas para um público específico, limitadas por elementos precisos como idade, sexo, potencial peculiar, identidade (adolescentes, pais, avós e outros mediadores), com propósitos definidos ou não;

- a exclusão de problemas que surgem, de modo a se ter acesso não a um processo de legitimação mas a processos distintos que suprimem elementos de contradição;
- escolha de instâncias legitimadoras específicas para cada ponto que, cada qual a seu modo, permitirá determinar os signos legitimadores ou deslegitimadores.

Pesquisadores que se dedicam ao estudo das especificidades da narrativa juvenil, um dos pólos das instâncias de legitimação desse subsistema literário, observam a presença de marcas formais e temáticas diversificadas em tais produções, apropriadas à faixa etária de seus leitores e inerentes ao contexto sociocultural em que transitam autores e receptores. Com linguagem questionadora de convenções e normas, técnicas mais complexas de narrar, as narrativas contemporâneas tratam de assuntos anteriormente proibidos a leitores mais jovens - morte, separações, violência, crises de identidade, escolhas, relacionamentos, perdas, sexualidade e afetividades - temas que podem levar à sistematização, ainda que precária, das linhas mais evidentes na produção contemporânea: amorosa, fantasia, psicológica (introspectiva), suspense e/ou terror, policial, realismo cotidiano ou denúncia, folclore, histórica, aventuras, entre outras.

Maria Madalena M. C. Teixeira da Silva, ao tratar da atualidade da obra juvenil - temas e formas linguísticas - considera o modo de formar o aspecto mais importante na identificação com o jovem leitor, pois

a questão da referencialidade actual e a do uso específico de determinadas formas de linguagem deixarão de ser factores de peso numa obra em que o rigor da escrita, a introdução do humor, a crítica subtil, a valorização da intencionalidade estética se lhes sobreponham. Efetivamente, e no contexto da produção literária de carácter realista, encontramos um conjunto de textos que ultrapassam as limitações apontadas, quer fundindo perspectivas críticas, quer optando por temas intemporais, como as dificuldades do crescimento, o desejo de descoberta, as questões de integração social, as relações afectivas, confronto produtivo entre mundos e experiências de vida distintos. A intersecção de traços de diferentes géneros e a diversidade e qualidade dos processos compositivos são outras formas de expressão criativa (veja-se o aproveitamento que muitas obras fazem da perspectiva de personagens adolescentes, realçando a sua atitude inquisitiva, inquieta, caracterizada pela liberdade do pensamento e pela desinibição na expressão da revolta de espíritos ainda não conformados com e pela realidade) (Silva, 2012: 22-23).

A abordagem de questões relativas ao entrelugar da literatura infantojuvenil solicita ainda o esclarecimento de noções sobre identidade e alteridade, considerando tais tópicos em íntima conexão com o caráter de fronteira dessa produção. No que se refere às questões sobre identidades, entendemos hoje que são culturais e não se apresentam rígidas e imutáveis e, resultando de processos transitórios, são identificações em curso. Desse modo, as negociações de sentido revelam-se necessárias mesmo para o reconhecimento de identidades aparentemente firmadas, como “homem”, “mulher”, “europeu”, “africano” “jovem” e “criança”. Além disso, segundo Boaventura Santos, a “questão da identidade é [...] semifictícia e seminecessária” (Santos, 1997: 135).

Stuart Hall (Hall, 2003: 7-22), ao tratar do tema, propõe três modalidades de sujeitos e, portanto, de identidades: do iluminismo, do sociológico e do pós-moderno. O primeiro, segundo Hall, é um sujeito centrado, estabilizado; o sociológico forma-se na confluência com os demais sujeitos; o pós-moderno constitui-se pela mobilidade e instabilidade, pela pluralização das identidades, sujeito que passou a assumir não apenas uma, mas diversas identidades ao mesmo tempo, algumas contraditórias inclusive. É o que Hall chama de “fragmentação das identidades”, processo que “produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma celebração móvel” (Hall, 2003: 12-13).

O processo de descentralização dos sujeitos, ou fragmentação das identidades, ainda segundo Hall, apresenta característica paradoxal, que pode ser observada a partir de dois movimentos sociais contraditórios: o movimento das identidades em direção ao global e à coletividade - consequência do processo de globalização -, em oposição ao das identidades em direção ao local e à fragmentação, diretamente ligado às forças da tradição. O primeiro é formado por minorias, marginalizadas, que lutam pelo espaço; o segundo, reacionário, luta para não perder privilégios e mostra-se intolerante à diversidade e ao novo. A batalha entre as duas frentes identitárias se dá entre o desejo de se construir uma sociedade igualitária, que valorize a alteridade e o sentimento desesperado daqueles que, sentindo-se ameaçados, resistem, notadamente, valendo-se da intolerância escancarada, que promove o silenciamento do Outro e o soterramento da diversidade (Hall, 2003).

A concepção de identidade somente se completa com a cooperação de seu duplo ou avesso - a alteridade -, cujo significado fundamenta-se no pressuposto de que, em sociedade, interagimos e somos interdependentes de outros indivíduos. Sob tal prisma, apenas mediante o contato com o outro, o “eu individual” pode existir. Essa existência

está, portanto, determinada pela visão do outro, pela diferença, complementada pelo olhar do próprio indivíduo. Laplantine, em suas considerações sobre o conceito, observa que a elaboração da experiência da alteridade permite que o indivíduo reconheça que, mesmo seus mais insignificantes traços comportamentais, nada têm de natural e que seu “eu individual” torna-se pleno a partir do conhecimento do outro (Laplantine, 2000).

Parece consenso, portanto, entre grande parte de agentes que compõem o sistema de produção, circulação e consumo da literatura para jovens, que, como matéria prima da produção artística contemporânea, em todas modalidades e gêneros, tais acontecimentos e emoções, quando recriados esteticamente, podem propiciar aos leitores o reconhecimento e a superação de momentos cruciais da existência. Essa função se realiza, segundo Antonio Candido, a partir da atuação simultânea de três aspectos, de três faces da arte literária: “(1) ela é uma construção de objetos autônomos com estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão de mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente” (Candido, 1995: 244).

A narrativa juvenil de Ondjaki

A produção literária de Ondjaki, cujo nome de batismo é Ndalú de Almeida, nascido em 1977, dois anos após a independência de Angola, pode ser considerada emblemática quanto ao modo de manifestação estética do sentimento de angolanidade, uma vez que propicia a seus leitores a experimentação de um tempo marcado pelo conflito, pela fragmentação e pela ambivalência da transição entre a tradição e a modernidade, entre a África e a Europa. Tanto em *A bicicleta que tinha bigodes* (2012) como em *Uma escuridão bonita* (2013), a afirmação de valores culturais angolanos preza bens simbólicos, na medida em que a língua portuguesa é assumida como ferramenta de resistência pelo escritor, sujeito histórico responsável, entre outros, pela construção e disseminação da pertença, base da angolanidade. Em ambas, observa-se a presença do narrador de memórias, espécie de “griô” responsável pela recuperação e de um tempo passado, ambientado em espaço social definido, Luanda, entre amigos e familiares. Sob esse aspecto, tomando a perspectiva de Antonio Candido (1976), observa-se que autor e contexto confundem-se na obra, uma vez que os aspectos

externos do ambiente em que se move o escritor – social – tornam-se internos, contaminando os elementos da estrutura narrativa.

Em *A bicicleta que tinha bigodes* (2012), o garoto relata a história de seu desejo por uma bicicleta com as cores da bandeira angolana, prêmio anunciado por um concurso literário da Rádio Nacional. Para ganhar o cobiçado brinquedo, ele e os amigos resolvem pedir ajuda ao vizinho, conhecido escritor que rejeita a proposta, mas os incentiva a uma atitude criativa. Como solução, escreve uma carta ao Presidente da República, pedindo uma bicicleta para todas as crianças do país. *Uma escuridão bonita* (2013), cuja ambientação - a noite escura em bairro pobre de Luanda - assume função preponderante, narra de forma poética a história de um beijo.

Quanto aos modos de inserção da obra juvenil de Ondjaki no processo de transculturação, primeiramente no que diz respeito ao uso da língua, observa-se que o escritor mostra-se sujeito construído pela íntima conexão entre experiência primitiva e cultura dominante. Fruto da pós-modernidade, fragmentado culturalmente, resulta da integração e do diálogo entre a cultura europeia e a africana e, revelando o domínio da “voz do senhor”, emprega linguagem que valoriza e faz uso da oralidade, a partir de um processo muito particular, que não visa ao estabelecimento de diferenças entre registros europeus e africanos, mas sim à expressão do meio social, à sua pertença:

A cidade ficou mais ainda escura como se o meu sopro tivesse apagado Luanda inteira. O brilho aumentou a mudar de cor com a velocidade bonita das estrelas. As minhas mãos tremiam como o mar quando engole o sol devagarinho (Ondjaki, 2012:65).

A respeito do processo de transculturação linguístico, o próprio Ondjaki reconhece a diversidade que o constitui:

A língua portuguesa falada e escrita no Brasil tem uma força muito grande sobre os outros falantes desta nossa língua, e é disso que tenho medo. Das influências inconscientes... Mas, repito, estou aberto. Se tiver que ser influenciado, muito bem, que receba e trabalhe com boas influências... Afinal nem a Língua nem as pessoas são entidades estanques, de pedra. Somos todos humanos, até a língua. Com os seus ritmos próprios e os seus sangues, mas também o que nos chega dos outros e das suas culturas...²

No que se refere à organização literária, nas obras em pauta, considera-se que, embora se observe a presença de um narrador semelhante ao das narrativas memorialísticas, quase um “griô”, guardião da africanidade, o escritor não promove

² <http://www.pglingua.org/noticias/entrevistas/4741-ondjaki-o-talento-angolano>.

resistência “política” aos mecanismos literários modernizadores e universalistas; ao contrário, adapta-os às circunstâncias particulares. Esse narrador-protagonista, dividido entre a tradição particular e a universal, desnuda-se no relato, revelando traços psicossociais que configuram a fragmentação do texto, como se observa em *Uma escuridão bonita*, cuja prosa lírica responsabiliza-se pela alta condensação imagética da narrativa, deixando ao leitor o estabelecimento de relações entre personagens e ambientação, por exemplo:

Às vezes é bom estarmos numa escuridão sozinha, de gruta e conforto, como se o nosso mundo, por alguns instantes, pudesse ser assim – sem tom de cor nem distração de forma.

É bom dividir uma escuridão com outra pessoa, em concha e aconchego, como se dois mundos, nessas gotas de negrume, fossem um só (Ondjaki, 2013:25)

A compreensão desse aspecto considera, ainda, o posicionamento do narrador em relação à história, a chamada distância, não só temporal, como observam Reis e Lopes (1998), mas afetiva, ideológica e ética. Em relação à distância temporal, o narrador se debruça sobre o passado e, no momento da escritura, o “eu” que fala pode mostrar-se diferente do “eu protagonista”, em razão das transformações impostas pela experiência, como se pode ver em *Uma escuridão bonita*, após o esperado beijo: “Depois das mãos e dos lábios, os nossos corações acelerados eram um único chuvisco de correnteza. Até acreditei que dentro de nós havia um cheiro de terra depois de chover” (Ondjaki, 2013: 103).

Além do narrador, outro aspecto importante da narrativa de Ondjaki é a valorização da voz adolescente, com personagens-narradores que expõem o mundo difícil em estão inseridos, e permitem que também as demais criaturas veiculem seus sentimentos, como se observa no diálogo entre vozes duplamente ameaçadas pelo mundo branco, adulto e civilizado, as de crianças e jovens africanos. Há ainda preocupação em matizar a ambientação, de modo que tempo e espaço, com função determinada no mundo narrado, transformem Angola e Luanda em personagens:

Íamos a correr muito, a saltar buracos nos passeios nos passeios, a desviar dos carros antigos e abandonados, a olhar para o céu onde dançava parado um papagaio de papel que tinha ficado preso na antena de um prédio (Ondjaki, 2012: 73).

A noite quente agradava aos mosquitos e, sem a luz que faltou, a nossa escuridão fez brotar magias de simplicidade: desejei esse arco-íris iluminoso, uma carga para navegar no mar negro do Universo. Uma canoa feita com os

fósforos já gastos em todas as escuridões do planeta Mundo (Ondjaki, 2013: 44)

Por fim, no que tange à visão de mundo, apontada por Ángel Rama como espaço de consolidação de valores e ideologias, constata-se, nas obras de Ondjaki, o equilíbrio entre a recuperação das heranças culturais e a incorporação de elementos transculturais, no caso, de sentimentos, emoções e experiências da cosmovisão europeia. A visão de mundo, nas obras em questão, mostra-se alterada pelas trocas, sejam perdas ou ganhos, no contato com a cultura. Os produtos, híbridos, resultam do choque entre cosmovisões diferenciadas, em narrativas que não se fecham em seus mitos fundamentais.

A narrativa, ao refletir a cosmovisão africana, articula acontecimentos político-sociais a elementos do insólito, observados no pensamento mágico sobre a arte de escrever, por exemplo, representada pelo ato de aparar os bigodes de escritor do tio Rui. Para o menino, com as letras depositadas na caixa mágica ele poderia escrever a história e ganhar a sonhada bicicleta colorida:

A escova tocava e fazia acontecer uma espécie de brilho. O tio Rui parece que sorria devagar, eu olhava a Isaura que olhava para eles e eu olhava de novo: na outra mão dela, a tia Alice tinha uma pequena caixa de madeira, com desenhos que eu vi num museu qualquer, a caixa do tio Rui. Ela esfregava os bigodes, soprava e esperava e aquilo acontecia: pequenas letras caíam do bigode para a caixa, eram vogais de “a”, “e”, “i”, “o”, “u”, mas havia também sobras de “k” e “w”, alguns “t” e dois “h” (Ondjaki, 2012, p. 48)

Além do insólito, outra marca da cosmovisão africana é a presença recorrente, nas obras em análise, da AvóDezanove, personagem de *AvóDezanove e o segredo do soviético* (2008), pois ela é a tradição, a memória mítica compartilhada pela tradição oral com o povo angolano:

Também penso nas coisas estranhas que a minha AvóDezanove diz” (Ondjaki, 2012:36).

Um dia perguntaram à minha avó Dezanove o que era a poesia. Primeiro ela ficou muito tempo calada, então pensaram que ela não tinha resposta. Mas ela depois falou: a poesia não é a chuva, é o barulho da chuva (Ondjaki, 2013: 62).

Por fim, a presença da guerra, outra forma latente da visão de mundo na narrativa de Ondjaki, manifesta-se já na ambientação dos fatos narrados, não simplesmente por que acontecem à noite, mas pela escuridão em que se movem as

personagens, que, em *Uma escuridão bonita*, sob as estrelas, conversam sobre a possibilidade de sonhar, mesmo para uma criança que perdeu o pai no grande conflito:

- Os “desejos de estrelas” podem ser falados?
- Sim. Sentes um?
- Mas não é um fácil. Desejava um arco-íris mesmo agora.
- No céu escuro ninguém consegue desenhá-lo.
- Eu acho que os anjos que roubam vozes conseguem... Eu queria um arco-íris, de presença bem noturna, tipo uma ponte.
- Uma ponte?
- Para o outro mundo. E vice-versa. Para chamarmos quem tivesse partido ainda em hora de cá estar. Assim o teu pai podia voltar. E também as crianças de todas as guerras (Ondjaki, 2013: 42).

Em síntese, com a leitura de *A bicicleta que tinha bigodes* e *Uma escuridão bonita*, pode-se compreender os modos de inserção da narrativa de Ondjaki na cultura universal. Os sinais fortes e evidentes de que o mergulho nas origens, como resistência a séculos de dissolução da identidade, pode propiciar a emergência de nova identidade, fragmentada pelo reconhecimento da alteridade, como convém ao homem pós-moderno, dinamizando o processo de enfrentamento e acomodação em que se encontra o escritor frente à construção do objeto artístico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bernd, Zilá. “Estudos canadenses e transculturalismos”. In: Almeida, Sandra Regina Goulart (Org.). 2002. *Perspectivas transnacionais*. Belo Horizonte: ABECAN/Faculdade de Letras/UFMG.

Becket, Sandra L. “Romans pour tous?” In: Douglas, Virginie (Org.). *Perspectives contemporaines du roman pour la jeunesse*. Paris: L’Harmattan, 2003.

Bourdieu, Pierre. 1996. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. Tradução: Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras.

Candido, Antonio. 1976. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. 5. ed. São Paulo: Editora Nacional.

Candido, Antonio. 1995. “O direito à literatura”. In: candido, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades.

Delbrassine, Daniel. 2006. *Le Roman pour adolescents aujourd’hui: écriture, thématiques et réception*. Paris: Scérén-Crdp de Académie de Créteil; La Joie par les Livres – Centre national du livre pour enfants.

Ferrier, Bertrand. 2009. “Les processus de légitimation de la littérature pour la jeunesse: mécanismes, signes, et limites”. <http://litterature20.paris->

sorbonne.fr/images/site/20091203_160212ferrier_litterature_jeunesse.pdf. - Acesso em 22/08/2012).

Hall, Stuart. 2003. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva & Guaracira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A.

Hall, Stuart; Sovik, Livia (Org.). 2003. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG/UNESCO.

Laplantine, François. 2000. *Aprender antropologia*. São Paulo: Brasiliense.

Ondjaki. 2012. *A bicicleta que tinha bigodes*. Rio de Janeiro: Pallas.

Ondjaki. 2013. *Uma escuridão bonita*. Rio de Janeiro: Pallas.

Reis, Carlos; Lopes, Ana Cristina M. 1998. *Dicionário de narratologia*. 6. ed. Coimbra: Almedina.

Santiago, Silviano. 1978. *Uma literatura nos trópicos*. São Paulo: Perspectiva.

Santiago, Silviano. 1982. *Vale quanto pesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Santos, Boaventura Sousa. 1997. *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez.

Silva, Maria Madalena. C. T. 2012. “Uma escrita de transição. Contributos para uma reflexão sobre literatura juvenil”. In: Rechou, B.A.R.; López, I. S.; Rodríguez, M. N. (Orgs.). *A narrativa xuvenil a debate (2000-2011)*. Vigo/Es: Edicións Xerais de Galicia, S. A.

O LEITOR E A EDUCAÇÃO LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO

Daniela Maria SEGABINAZI¹
Raquel Sousa da SILVA²

RESUMO

Este trabalho discute os problemas e os desafios que envolvem o ensino de literatura nas escolas de Ensino Médio, a partir de duas questões fundamentais, quais sejam: a função da literatura e sua relação com os objetivos que os professores delinham para os conteúdos a serem desenvolvidos em suas aulas, e a caracterização do público leitor/receptor das obras literárias. O enfoque da discussão inspira-se no título da obra de T. Todorov (2010), *Literatura em perigo*, que alerta sobre a crise do ensino de literatura nas escolas e na formação de professores. A partir dessa premissa, este trabalho busca analisar o lugar do leitor e da literatura nas Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCNEM, 2006), que norteiam a área de Linguagens, códigos e suas tecnologias e também o papel concedido à área pelos professores do ensino médio. A pesquisa apresentada é parte da tese de doutorado e também de pesquisas realizadas no Prolicen (2013/2014) sobre educação literária e formação docente e tem por justificativa os desencontros entre o ensino de literatura, a formação inicial dos professores, licenciados em Letras, e as políticas públicas de leitura e letramento. A metodologia do trabalho tem sido orientada por pesquisas bibliográficas e pesquisa de campo qualitativa (questionários realizados com professores e alunos do ensino médio), com base teórica em Zilberman (1988; 2005); Colomer (2007); Cosson (2006); Lajolo (1982; 1993; 2009), Todorov (2010) e as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2006).

PALAVRAS-CHAVE: Literatura; Leitor; Educação Literária; Ensino Médio; Professor

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho visa melhor apresentar as concepções que permeiam a literatura no espaço da sala de aula e as consequências do ensino literário na formação de um leitor para que ele seja considerado competente ou não durante sua formação

1 UFPB, Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Rua Tabelaio José Ramalho Leite, 1463/apto 103, CEP 58045-230, João Pessoa/PB, Brasil. dani.segabinazi@gmail.com.

2 UFPB, Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Rua José Firmino Ferreira, 281/apto 102, CEP 58053-022, João Pessoa/PB, Brasil. raquel_sousas@hotmail.com.

escolar, já que tais categorias muito dependem de como a literatura lhe é oferecida. Assim, entendemos que é fundamental conhecer o público para o qual os professores de literatura conduzem suas práticas docentes e como eles utilizam o objeto de estudo mais essencial – o texto literário.

É importante que um caminho histórico-social seja delineado neste estudo, a fim de elencar algumas das possíveis razões que conduziram a literatura e seu ensino aos moldes atuais. Afinal, quando se fala de literatura, no Brasil, sabe-se que ela “está ligada a aspectos fundamentais da organização social, da mentalidade e da cultura brasileira, em vários momentos da sua formação” (Candido, 1989:163). Apesar disso, sabemos que conduzir uma discussão apenas por esse percurso para entender as perspectivas em que a literatura se encontra é arriscado e limitador; logo, também buscaremos razões, por meio de resultados qualitativos, em pesquisas realizadas em escolas de ensino médio, no discurso dos profissionais de Letras, assim como no embasamento de alguns estudiosos que também permeiam outros caminhos para responder as nossas inquietações em relação à literatura.

Considerar que deva haver uma relação próxima e consciente com o público leitor se faz necessário no estabelecimento do letramento literário dentro da escola, tanto quanto o cuidado com o material a ser escolhido e a metodologia de sua transmissão. Prova disto é “que o enfrentamento dos conflitos internos e a reflexão sobre as relações humanas são agora considerados parte essencial na educação” (Colomer, 2007:77), logo, são diversas as expectativas do leitor do século XXI, que reflete e questiona o que lhe apresentam como literatura e sua funcionalidade perante a humanidade.

O lugar que o leitor deve ocupar, no ambiente escolar e para fora dele, está amparado nos documentos oficiais, os quais apontam uma perspectiva que objetive contemplar, de forma eficiente e dinâmica, o letramento literário – acesso a leituras literárias que possibilitem interação com meios escritos e práticas sociais. Sendo, pois, instrumento de ensino-aprendizagem, apreensão de leitura e escrita, o letramento literário estabelecido pela escola está nas Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Ocnem 2006:80) como busca de compreensão através:

(...) da leitura literária para aqueles que a utilizam e dela se apropriam nos contextos sociais, o que aponta para outro aspecto que se deve destacar aqui: o dos espaços de leitura na escola. O projeto pedagógico com vistas à formação do leitor da Literatura deve incluir a estruturação de um sistema de

trocas contínuo, sustentado por uma biblioteca com bom acervo e por outros ambientes de leitura e circulação de livros.

Portanto, vê-se que, além da busca por formar bons leitores – críticos e competentes –, vale dar importância ao espaço em que eles terão acesso à literatura tanto quanto o trabalho a ser realizado nele. No âmbito escolar, uma biblioteca bem equipada e ativa é essencial, mas, mais que isso, é indispensável que a metodologia dos envolvidos com a educação se faça também eficaz. E é nesse ponto que cabe mencionar o principal aspecto que norteia nosso trabalho e que Todorov (2010:35) apregoa, ao questionar: “Como aconteceu de o ensino de literatura na escola ter-se tornado o que é atualmente?”, ou seja, o autor chama a atenção para o perigo em que a literatura se encontra nas escolas, na sala de aula, enfim, no ensino.

Se é do ensino de literatura que se trata, por que há tantos equívocos em não priorizar métodos que o contemplem a partir das obras literárias, e não somente de fragmentos textuais, noções de gênero textuais e de elementos da narrativa, de críticas e teorias isoladas e desprovidas de interação com a integralidade do texto literário? Todorov (2010:28) faz alusão a essa problemática afirmando que “esses objetos de conhecimento são construções abstratas, conceitos forjados pela análise literária, a fim de abordar a obra; nenhuma diz respeito ao que falam as obras em si, seu sentido, o mundo que elas evocam.” E, ao contrário do que talvez se possa pensar, o autor não tenta reduzir a literatura e sua mediação apenas ao texto em si, mas alerta sobre os perigos de não pensá-la tomando como ponto de partida a obra completa, seja lá de que período histórico ou de qual autor for.

O leitor em formação do século XXI não é mais tão passivo quanto os seus antepassados, por isso dificilmente se contenta com os objetivos, por vezes impositivos, da escola, que ora soa como democrática, ora como inquisidora. Para respaldar esta ideia, recorremos a Zilberman (1988:44), que chega a chamar a função da escola de “atuação contraditória”, visto que, por um lado, ela “apresenta sua faceta subsidiária em relação ao encaminhamento de uma política cultural; de outro, ela impõe seus métodos, muitos deles autoritários, a essa política, atenuando ou diluindo os efeitos benéficos que pode eventualmente ter.”

Apesar disso, sabemos que também faz parte do ensino a valoração e a tomada de posição acerca de algum aspecto que envolve os cidadãos, seja política, social, cultural etc. Entretanto, o que não pode ir na contramão do crescimento para o leitor em formação são as concepções ultrapassadas de literatura, apresentadas a ele na atualidade

de seu tempo. Os professores de literatura precisam estar atentos e ser coerentes com os objetivos que pretendem para os leitores do ensino médio de hoje. É um público específico, são vontades e necessidades diversas, além de muitas teorias que envolvem toda a mediação para a literatura.

Pensando dessa forma, defendemos que rótulos não devam ser criados sobre o que seja uma literatura adequada – sem critérios claros e significativos para os leitores literários em formação no ensino médio e sem considerar seus lugares e papéis na sociedade contemporânea. É preciso pensar, materialmente, quais funções são concebidas para o ensino de literatura e suas respectivas implicações para o público alvo. Acreditamos também que fomentar leitura e escrita competente dos jovens é fundamental e, para isso, um trabalho sensível e comprometido com a formação humana como um dos caminhos que a literatura atravessa deve ser pensado e repensado constantemente.

ESPAÇO E VALOR DAS OBRAS LITERÁRIAS

Sabe-se que o texto literário em sala de aula tem, na maior parte das vezes, um trabalho despido de apreensão de sentido para o aluno, já que é conduzido, em geral, ainda, por normas pré-estabelecidas pelos manuais didáticos, além de receber uma grande carga ideológica, geralmente autoritária – resquícios da contraditória educação opressora de anos atrás e que almejava o utilitarismo. O que nos faz entendê-lo assim, também remete ao que Zilberman (1988:32) diz acerca da popularização da cultura – portanto, disseminação da literatura – na segunda metade do século XX:

(...) o caminho, à primeira vista sedutor, revela-se perigoso e escorregadio: a literatura de intenção emancipadora e de natureza política tem se tornado, na história brasileira, simultaneamente autoritária e ilusória. Autoritária porque reduz o leitor a executor de incumbências libertárias anunciadas pelo escritor; ilusória, porque adia para o futuro a transformação exigida pelo presente.

Assim sendo, conduzir o leitor por um caminho que pretenda a sua manipulação é um tanto equivocado e omissivo, pois o indivíduo terá as possibilidades de reflexão e de crescimento barradas, visto que, para ele, o letramento literário não se mostra eficaz – o que Todorov (2010) chama de resposta à sua vocação de ser humano por meio da literatura: a construção de sentido daquele através desta. É preciso,

portanto, que a valoração das obras literárias exija mais que a concessão de um espaço para elas, pois ele se faz falho quando oprime possibilidades várias de discussão ou limita-se a leituras canonizadas e despidas de maior interação com o público-alvo.

Como estamos tratando da literatura no ensino médio, buscamos compreender quais leituras são propostas aos alunos e quais são ignoradas em sala de aula. Não é muito difícil entender que, há muito, são os clássicos – “Verdadeira Literatura”; “Grande Literatura”..., como os rotulam – que dominam o ambiente escolar, porém esse aspecto não pode simplesmente deixar de ser questionado, logo, algumas ações diferenciadas carecem de urgência. Para isso, recorreremos ao que diz Abreu (2006:109) acerca dessa rotulação:

(...) a Grande Literatura convive com outras literaturas, de menor prestígio, mas de grande apelo. Entre um e outro conjunto de livros (consagrados e não consagrados), a escola tende a aproximar-se da opinião dos intelectuais e esquecer – ou pior, estigmatizar – o gosto das pessoas comuns. Tomando o gosto e o modo de ler da elite intelectual como padrão de apreciação estética e de leitura excluem-se, das preocupações escolares, objetivos e formas de ler distintos, embora majoritários. Se os alunos rejeitam os livros escolhidos pela escola, o problema está nos alunos – em sua ingenuidade, em sua falta de preparo, em sua preguiça. Se as pessoas leem best-sellers, o problema também está nelas – em sua ignorância, em sua falta de refinamento, em sua alienação. (grifos da autora)

Delimitar os horizontes que a literatura é capaz de alcançar vai além de uma especulação que vise a promoção de algum autor ou da pretensão de disseminar alguma ideologia transgressora, autoritária ou, simplesmente, de linguagem rebuscada, sem implicações de sentido ou proximidade com o aluno-leitor. Quando o contrário disso acontece, a rejeição por parte dos alunos é grande e a carência, por parte da escola, de argumentos a favor da manutenção do cânone nesse ambiente é visível, principalmente quando o alibi maior são os manuais didáticos, que se fazem falhos por si mesmos.

Em contrapartida, a grande discussão em voga é a importância igualmente dada à “relação obra-leitor”, eixo também amparado nas Ocnem (2006), que reconhecem a cooperação do leitor como estratégia proposta pelo autor, que se faz ativo no momento de interpretação da obra. Porém, é importante lembrar que esses mesmos documentos recorrem à relatividade numa obra para considerá-la “aberta” – conceito tratado pelo italiano Umberto Eco (1962), que estuda as fronteiras de interpretação do texto literário.

Portanto, acreditamos que para a promoção de um leitor literário partícipe do texto, há de se considerar sua capacidade de envolvimento com a obra, de modo a não eximi-lo do contexto e da integralidade de produção dela. É preciso que aos alunos não seja apresentado um “texto como pretexto”, como alerta Lajolo (1993:53), ao ser tratado no ambiente escolar, o texto, a estudiosa afirma, “costuma virar pretexto, ser objeto de aprendizagens outras que não ele mesmo. E, no entanto, texto nenhum nasceu para ser objeto de estudo, de dissecação, de análise. Salvo modernas exceções (...)”. Logo, são essencialmente as características inerentes a ele que o texto exige, não um trabalho que abuse da literatura para o ensino de normas gramaticais, historicismo ou biografismo literário (como muito ainda acontece), sem a preocupação com as possibilidades de sentidos, individuais e/ou coletivos, possivelmente ofertados por ela quando inserida em um contexto coerente para os leitores.

Nas Ocnem (2006:64), é destacada “a lacuna no contato direto com a Literatura” no ensino médio e o cuidado que se precisa ter ao se adotar estratégias de mediação literária que envolva o livro didático, que deve consistir em apenas mais um suporte para o ensino, e não ocupar a totalidade das aulas de literatura. Entretanto, sabe-se que é bem verdade e constante acontecer o contrário disso, o que prova tal assertiva é a sacralidade que os manuais didáticos ocupam dentro do ambiente escolar:

Constata-se, de maneira geral, na passagem do ensino fundamental para o ensino médio, um declínio da experiência de leitura de textos ficcionais, seja de livros da Literatura infanto-juvenil, seja de alguns poucos autores representativos da Literatura brasileira selecionados, que aos poucos cede lugar à história da Literatura e seus estilos. Percebe-se que a Literatura assim focalizada – o que se verifica sobretudo em grande parte dos manuais didáticos do ensino médio – prescinde da experiência plena de leitura do texto literário pelo leitor. No lugar dessa experiência estética, ocorre a fragmentação de trechos de obras ou poemas isolados, considerados exemplares de determinados estilos, prática que se revela um dos mais graves problemas ainda hoje recorrentes. (Ocnem, 2006:63)

Essa problemática envolve até mesmo uma formação docente que não permite ao futuro professor ser autônomo em suas escolhas didáticas; possivelmente uma formação que embasou grande parte do seu percurso acadêmico em teorias literárias e ela própria não discutiu o valor estético e uma busca de sentido contextualizado na integralidade das obras literárias para servir de experiência ao professor de Letras em formação. Talvez seja por isso que a inserção de obras integrais urgem mais do que

discursos, já que a insuficiência dos manuais didáticos se faz clara como “material propício para a formação plena de leitores de Literatura” Ocnem (2006:64).

Desse modo, querer que sejam formados leitores literários competentes exige, antes de tudo, textos que aportem verdadeira competência em sala de aula. Isto é, por que não questionar o texto para que ele não se faça pretexto? Por que não reconhecer que a expectativa do alunado atual não mais requer uma historicidade literária simplista e ainda atrelada à tradição que, como coloca Lajolo (1982:49), “habitou-se a ver os alunos como recipientes vazios que cumpria encher com informações da mais desencontrada natureza, todas elas periféricas ao fato literário”? Por que não aderir, eficazmente, às práticas que envolvem diretamente o leitor no trabalho com o texto e seu contexto e deixar de lado uma submissão tão somente ao cânone literário? Ressaltamos que ele é importante, mas não o único “tipo” de literatura cabível no ensino médio.

Entendemos que atitudes que engajem o leitor em formação necessitam de habilidades que centralizem o texto, seu contexto, suas particularidades e que todos (professores e alunos) estejam envolvidos de forma plena: obra completa, e não fragmentada, com suas muitas falhas. Assim, Lajolo (2009:107-108) destaca que

(...) é do texto no contexto de sua produção, de sua circulação e de sua leitura que deve ocupar-se a escola, pois talvez os equívocos de trabalhos escolares com texto residam no apagamento desse contexto. É essa noção de contexto que permite recuperar a dimensão coletiva da escrita e da leitura, bem como é nela que se abrigam as diferentes leituras que um texto recebe ao longo de sua história, da história de seu autor e da história de seus leitores. (grifos da autora)

Vemos, portanto, que o trabalho necessário com o contexto da obra não elimina os aspectos externos a ela, como conhecimento sobre o autor e a história do momento da escrita, mas é aqui que reside um grande diferencial: todas essas informações são pontuais e não ocupam o centro do trabalho com a literatura que deve ser ofertada ao aluno de ensino médio. Além do mais, é um trabalho que exige tempo e escuta dos alunos, por isso, também, o aprisionamento ao cânone literário deve ser superado, afinal, como já discutido, não é somente por meio dele que a literatura pode ser oferecida ao leitor em formação.

Assim, alertamos para o fato de que o que se faz necessário mesmo é, acima de tudo, um trabalho de libertação canônica do texto literário, dos manuais didáticos repletos de fragmentação textual descontextualizada e que, erroneamente, priorizam

objetivos outros que não o de “nos fazer ter acesso ao sentido das obras” e que seu uso seja conduzido “a um conhecimento humano, o qual importa a todos”, como bem pontua Todorov (2010:89). Concordamos que lidar com o texto literário, seus merecidos espaços e valores, não é fácil, mas a negligência que, ainda, perdura sobre ele precisa ser superada habilmente para uma real formação de leitores competentes de literatura.

POSIÇÃO DOS PROFESSORES

É certo que priorizamos neste estudo os caminhos que devem ser tomados para a promoção efetiva do leitor literário. Para isso, elencamos alguns autores que convergem para a ideia de um fazer escolar com pretensões para além de práticas dogmatizadas e irreflexivas, frutos de uma tradição escolar antiquíssima. Mas é por volta da década de 70, berço do que concebemos como “crise da literatura”, como postula Zilberman (1988), que o texto literário ficou subordinado à pedagogia e às práticas estruturalistas.

Defendemos aqui que a literatura em sala de aula abrange perspectivas para além da opinião, por vezes soando ingênua, de alguns professores de Letras que a qualificam como instrumento para “despertar o gosto pela leitura e levar o aluno a aprender os conhecimentos da realidade do mundo”, como mostra uma das falas das professoras de ensino médio, coletadas na tese de Segabinazi (2011), ao serem questionadas sobre o assunto. Por isso, afirmamos o quão arriscado é barrar as muitas possibilidades que a literatura oferece e limitá-la a aspectos que não facultem aos alunos uma apreensão de sentidos a partir também de suas vivências. Assim, o conhecido fator humanizador, elencado por Candido, que o texto literário proporciona, passa a não pertencer a um merecido plano maior, quando opiniões simplistas, como a exemplificada há pouco, são o que norteiam a metodologia dos profissionais de Letras.

Nossa intenção é, sim, colocar em primeiro plano que a formação de um leitor literário exige qualidade e que ele atravesse os aspectos humanizadores possibilitados pela literatura. Para que isto se efetive, cabe ao professor uma mediação e um papel de leitor tão competente quanto o discurso que se propõe acerca da aprendizagem dos alunos por meio do letramento literário, além de uma delimitação das funções da literatura coerente, para ele (professor), com a necessidade do alunado deste século. Norteados por funções atuais e que acreditamos atender as expectativas deste

tempo – função psicológica, formadora e social, postuladas por Antonio Candido (1972) –, vamos ao encontro do que está disposto na tese de Segabinazi (2011:100), acerca de uma educação literária que surta efeito positivo na formação de leitores no ensino médio:

(...) estudar literatura na escola é mais do que conhecer períodos e estilos literários ou simplesmente fatos do passado, como disse a professora. Inclusive, ensinar na escola vai muito além de despertar o gosto para a leitura, pois fazer nosso aluno ler um conto ou um poema é antes de tudo fazer compreender que nesse ato pode haver descoberta, prazer, conhecimento e mudança, provocações que embaralham e desconcertam todas nossas certezas e convicções.

Quando não se pensa nessa direção, veem-se desgosto e afastamento da literatura por parte dos alunos, já que, muitas vezes, não se considera a disparidade entre o momento de produção de uma obra e o de sua recepção pelos jovens leitores. É válido lembrar que há diferença entre o que é atual para o aluno e o que lhe é contemporâneo: o primeiro conceito diz respeito à proximidade de sentido, independente do tempo; já o segundo refere-se ao momento da produção sendo o mesmo que o da recepção. É por isso que os clássicos são questionados, afinal, é incoerente apresentá-los ao aluno sem que haja a possibilidade de aproximação entre ambos, devido ao que é tratado no texto ou pela linguagem por vezes rebuscada e em desuso, ainda que isso não seja defeito, mas há que se concordar que esse não é o “tipo” de leitura que espera o leitor em formação no século XXI.

A materialidade do texto literário é malograda, também, quando práticas dos profissionais de Letras atentam apenas para os manuais didáticos e omitem a possibilidade de trabalho com obras literárias integrais e que abarquem sentidos mais amplos, não servindo de pretexto para historicismo ou aplicação de conceitos gramaticais, por exemplo. Dentre as entrevistas realizadas no Prolicen 2014 (programa destinado aos cursos de licenciatura, visando a sua valorização e a interação da universidade com a rede pública de ensino), uma das professoras, quando perguntada acerca da divisão e dos conteúdos literários estabelecidos em sua prática docente, do primeiro ano do ensino médio, ela apresenta a seguinte argumentação:

Os conteúdos literários na primeira série do ensino médio iniciam-se com Era Medieval e estendem-se até o Arcadismo no Brasil. Eles são ministrados junto com o conteúdo de Gramática. A forma como são trabalhados varia, uso do livro didático para algumas leituras e exercícios das atividades

propostas em parceria com outros suportes textuais (revistas, jornais, televisão, vídeo etc). Sempre observando a necessidade maior dos alunos.

Tal fala demonstra quão limitada é a condição do texto literário em sala de aula, pois é ainda o livro didático o principal norteador do ensino, mesmo com suas muitas falhas que são, na maioria dos casos: fragmentos de textos que não visam fazer sentido para o aluno; textos como pretexto para o ensino de gramática normativa; historicidade literária etc. Ora, já que se pretende atender às necessidades dos alunos, é incoerente que ainda seja feita uma mediação irreflexiva e claramente desmotivadora, que afasta os alunos do gosto pela leitura e do contato com obras integrais.

Entretanto, sabemos que a “culpa” não é totalmente do professor, afinal de contas ele segue orientações historicamente propostas na sua formação, mas arriscamos dizer que ele compactua com o perigo que a literatura sofre, quando não faz de sua prática individual algo diferenciado e revestido de sentido para o leitor em formação. Para isso, Todorov (2010:31) aponta um caminho importante:

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

Desse modo, quando o texto é colocado como ponto de partida e chegada a ser trabalhado em sala de aula, os demais recursos metodológicos deverão tão somente servir de apoio e não de invasão ao seu espaço. No momento em que os professores percebem isso e põem em voga a riqueza que o texto pode oferecer sem usá-lo como mero pretexto, pode-se considerar que organizam suas aulas demandando tempo e mediação da leitura literária. Infelizmente, isso ainda é pouco alcançado, mas não impossível.

Além do mais, é preciso lembrar que, para a realização de um trabalho assim proposto, há que se considerar a proximidade dos textos literários com os alunos. Os textos devem ser adequados, neste caso, ao leitor do ensino médio. As obras merecem objetivos específicos acerca do que desejam alcançar, e mais: o público-alvo precisa de clareza daquilo que está sendo exposto. Por isso o bom professor precisa ser também bom leitor, afinal, é inegável que sua experiência de leitura interfere na mediação literária com os alunos.

Em contrapartida, sabe-se que, na função de professores, como elucida Cosson (2006:34), a seleção dos objetos de trabalho nas aulas de literatura “são sempre mediadas pelas instâncias que fizeram as obras chegarem até nós (...). O que fazemos, normalmente, é selecionar dentro desse recorte o nosso próprio recorte.” Além do mais, quando se observa o contrário, “a mudança é lenta e encontra muita resistência nos cursos de Letras que preferem formar bons especialistas em autores ou bons críticos literários”, como afirma Segabinazi (2011:97). Esta é outra problemática identificada e a ser superada, pois, se o curso de licenciatura em Letras pretende formar professores, é imprescindível que essa formação não priorize uma espécie de bacharelado do curso, afastando-se do que deveria ser sua prioridade: qualificar os graduandos para o ensino na área.

Dentro dessa realidade, é preciso desejo e empenho para a concretização de uma mudança que parta do individual para o coletivo, tendo por objetivo maior o letramento literário dos alunos de ensino médio. Não se pode mais estar na condição de professor e não assumir uma postura para além do tradicionalismo, por um ensino de literatura que vise um leitor competente e ativo – crítico e reflexivo. Esta ideia está amparada nas OCNEM (2006:78), que alertam para a urgência de que o professor

(...) se abra para as potencialidades da literatura e faça um esforço para se livrar dos preconceitos didáticos que o obrigam a cumprir um conteúdo mensurável e visível, como são as escolas literárias, em prejuízo de um conteúdo menos escolarizado e mais culto, que é a leitura vagarosa da literatura. (grifos do autor)

É pensando assim que acreditamos estar a literatura mais próxima da realidade dos alunos do que possa parecer, basta mais sensibilização por parte dos profissionais das Letras, do ensino básico e universitário, assim como de todos os envolvidos com a educação e que compõem um sistema que envolve um curso e suas perspectivas teórico-metodológicas, objetivando melhor formar o aluno do ensino médio. Ademais, é preciso ressaltar que o professor suporta, na escola, uma carga enorme advinda de sua formação. Logo, também essa formação precisa estar de acordo com as necessidades do alunado da escola, já que é para lá que vão os futuros graduandos que irão promover a formação de mais leitores de literatura.

Do mesmo modo que já explanamos, Zilberman (1988:44) também entende que é preciso uma postura metodológica por parte dos envolvidos com o sistema educacional, de forma “que não se fundamente no endosso submisso da tradição, na

repetição mecânica e sem critérios de conceitos desgastados, mas que deflagre o gosto e o prazer da leitura de textos”; além da suma importância que deve ser dada à formação de “uma postura crítica perante o lido e perante o mundo que esse traduz”. Em concordância com a autora, pensamos que ainda há muito a ser alterado nas práticas profissionais que abarquem a literatura, haja vista o que nos mostra as respostas das entrevistas citadas e nossas demais experiências no campo da educação literária.

Por fim, ressaltamos, cabe ao professor um posicionamento que conceba a educação literária como contribuição para o valor formativo do leitor, como também defende Colomer (2007), assim como a oportunidade de confrontar a diversidade dos textos literários com a possibilidade de reflexão acerca das diferenças sociais e culturais. Pensando assim, defendemos que formar um aluno, literariamente, é formá-lo para além do ambiente escolar. Portanto, o que acreditamos como ideal encontra respaldo em Lajolo (2009:105):

Acredito que as experiências de leitura que a escola deve patrocinar precisam ter como objetivo capacitar os alunos para que, fora da escola, lidem competentemente com a imprevisibilidade das situações de leitura (no sentido amplo e no restrito da expressão) exigidas pela vida social.

CONSEQUÊNCIAS PARA O LEITOR

Após esboçar o trajeto pelo qual vem passando o texto literário na escola dos dias atuais, como os professores se portam e devem proceder diante dele, percebemos a necessidade de também procurar saber mais sobre um dos principais envolvidos nessa trajetória: o leitor literário em formação no ensino médio. Por se tratar de adolescentes, presumidamente inquietos e cheios de vontade ante algo atraente, faz-se necessário envolvê-los o máximo possível com o texto literário para que, a partir dele, o leitor em formação permeie uma trilha de sentidos a partir daquilo que vive, sabe e espera conhecer. Mas será que isto está de fato sendo concretizado?

Um caminho não tão simples ou fácil, mas passível de ser trabalhado para que se perceba que a literatura não fala apenas de si mesma. Como “revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro”, como diz Todorov (2010:76). É pensando assim que pretendemos situar as consequências para o leitor enquanto contorna o que lhe é apresentado, se ele realmente

consegue abstrair algo significativo da literatura escolarizada ou apenas a tem como mais uma disciplina necessária para complementar o currículo e, possivelmente, ser útil em um momento pontual – como no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), por exemplo.

É neste momento que cabe retomarmos o alerta de Todorov (2010) em *A literatura em perigo*. O estudioso aponta os riscos de examiná-la tão somente para o utilitarismo, visto o que muito acontece nas escolas há tempos. A sociedade contemporânea não carece que o texto literário sirva de canal para propagar moralidade ou civildade dentro da escola, didatizando-a tão somente para fins de natureza política, desconsiderando a formação do leitor enquanto ser humano pensante. Assim, a partir da década de 70, como destaca Colomer (2007:37),

(...) defendeu-se a ideia de uma formação literária que não se baseie no eixo histórico, mas na leitura das obras e na aquisição de instrumentos de análise. No entanto, ambos os modelos didáticos buscaram, desde o início, fórmulas de compromissos através, por exemplo, do comentário de textos... organizados historicamente. Desta maneira, a representação da tarefa própria da escola secundária não logrou desprender-se nunca da história literária em favor da capacidade de leitura. Ou seja, que a função patrimonial (...) manteve-se de uma ou outra forma.

Sendo o texto literário ainda utilizado dessa maneira, dá-se uma situação tão grave quanto aquela das pretensões políticas e repressoras de décadas atrás. Essa problemática tem atingido seriamente o aluno, que fica dependente de uma mediação que está aquém da construção de um leitor dito competente. Outro risco é de que a postura do professor enquanto mediador está diretamente ligada ao perigo que corre a literatura em sala de aula. Afinal, continuando com a ideia de Colomer (2007:38), “não se chegou a um consenso sobre quais devem ser os conhecimentos explícitos e as formas de ação que se devem ensinar ao longo da etapa escolar”, visto que o próprio professor, por vezes, não se faz competente quando, equivocadamente, continua a não expandir sua prática docente de acordo com o que carece seu alunado, que certamente não é mais aquele impositivamente acrítico dos séculos passados.

No momento em que nos propomos a pensar sobre as consequências, para o aluno de ensino médio, dessa trajetória que a literatura vem passando, visualizamos que a ele é dada uma importância pequena, visto que os discursos em voga para a promoção literária do adolescente encontram metodologias de profissionais de ensino ainda na contramão do que se espera. As conjecturas a que os professores estão expostos acerca

das exigências de um trabalho eficiente com o texto literário não condizem com o reducionismo pelo qual o ensino de literatura é trabalhado metodologicamente, prova disso são as falas dos profissionais de Letras identificadas neste e em muitos estudos, predominando equívocos marcados historicamente e, infelizmente, ainda não superados para além do discurso. Para exemplificar, destacamos, na pesquisa de Segabinazi (2011:122), as declarações de três professores, designados, aqui, como *Pa*, *Pd* e *Pf* (professor *a*, *d* e *f*), acerca de suas metodologias nas aulas de literatura no ensino médio:

Trabalho a partir de textos do próprio livro didático e de outros que trago em folhas fotocopiadas. Deixo-os ler, discutir em grupos sobre as ideias do texto; depois vamos analisando juntos o que eles responderam com acréscimo das teorias necessárias para cada gênero. (Pa)

Normalmente há uma conversa sobre o assunto (tema), leitura, explicação, perguntas, por fim exercícios e correções comentadas. (Pd)

Análise, interpretando e aplicando os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização das manifestações de acordo com as condições de produção e recepção, ressaltando a riqueza da linguagem literária, com suas representações diversas nos mais variados estilos e estéticas. (Pf)

Acreditamos que submeter o leitor literário a uma formação que não vise o seu crescimento humano a partir da percepção daquilo que a literatura oferece – considerando imprescindível o contato direto e integral com as obras literárias – dificilmente se estará repensando sobre o ensino de literatura. “Sendo o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano”, é o que propõe Todorov (2010:92-93), apontando um sentido amplo para a literatura, alcançável para além de fins metodológicos e díspares, dentro de uma concepção que vise promovê-la como arte – pois, como diz Zilberman (1988:55), “a arte é fundamental, porque consiste na possibilidade de ruptura com a dependência” – e matéria viva de humanização.

Para romper com o paradigma de cunho historicista e fragmentado que a literatura escolarizada há muito carrega como herança, é necessário pensar a formação do aluno no ensino médio de modo a capacitá-lo para além das paredes da escola. É preciso, além do mais, considerar que esse aluno faz parte, diretamente, de um letramento literário, e que não deve ser vítima dele, sendo exposto a metodologias falhas. Se há equívocos, é preciso superá-los de acordo com as necessidades do alunado, e, para isso, os documentos oficiais são propostos para serem balizas e orientações que

podem ajudar nessa construção, portanto vale lembrar o que dizem as OCNEM (2010:79) acerca do que está na base de toda essa problemática:

(...) evidencia-se um problema de currículo: se quisermos que o aluno leia e considerarmos que esse é o meio mais eficiente para ele conseguir o saber que a escola almeja, então é preciso mudar o currículo, retirar dele o que é excessivo e não essencial. Torná-lo significativo para os alunos e professores.

Portanto, faz parte da melhoria uma mudança que pressuponha inclusão ou retirada daquilo que é necessário ou não, se o intuito for a promoção de um leitor literário competente, senão os métodos que estejam atrelados ao historicismo ou até mesmo somente à crítica literária, a partir do que pretendem os manuais didáticos, continuarão a existir. Colocar o aluno em destaque no momento de sua formação não minimiza os aspectos literários do trabalho com o texto, pelo contrário, fazem-nos mais perto um do outro, propiciando a possibilidade construtiva de significação do leitor através da obra – aspecto importante a ser constantemente pensado, buscado e concretizado.

As proposições de quem deve mediar o texto literário para o aluno precisam ser claras, objetivas e, essencialmente, não se confundirem com objetivos de outros componentes curriculares. É preciso distinguir para os alunos o que é e o que não é texto literário e não limitar-se a práticas tradicionais que pretendam apenas informar ou formar de maneira autoritária e normativa. Amparando essa ideia, Zilberman (1988:117) já alertava:

A disposição para informar garante seu lugar no ensino, mas, por causa disso, o significado e o valor que eventualmente contiverem serão ignorados ou lançados para um segundo plano. Todavia, por paradoxal que pareça, é esta a modalidade de texto que o aluno aprende a reproduzir, através de atividades diversas.

O aluno-leitor em formação anseia por encontrar sentido para si a partir do que o rodeia e, sendo a literatura um desses meios, é preciso que ela seja proposta a ele de modo menos desagradável. Promover o letramento literário demanda repensar as próprias concepções, enquanto professor, do que seja literatura e o seu ensino, visto que se trata de um constante movimento de aprendizagem. Enquanto a sociedade muda, tudo o mais também precisa se modificar, evidentemente que não com radicalidade, mas que, pelo menos, presuma, no caso da literatura, uma intervenção positiva na vida dos que dela se apropriam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É evidente que, ao sabermos das marcas históricas às quais a literatura foi e é, permanentemente, submetida, entendemos melhor a carga ideológica que o seu ensino possui, o que não deve justificar, necessariamente, a submissão a que muitos profissionais se prestam dentro do ambiente escolar. Entendendo essa submissão, aqui, como a de limitar a mediação literária apenas ao livro didático, que muito subordina a literatura em sala de aula à mera fragmentação de textos e ao seu uso como pretexto para o ensino de gramática normativa ou, ainda, à historicidade, como já mencionado nesta discussão.

É preciso, pois, revisão de metodologias e até de programas de curso que restringem a obra literária em sua integralidade de dentro para fora da sala de aula – esse fato diz respeito às aulas desde o ensino básico até o ensino superior. Em concordância com Todorov (2010:90), não pretendemos excluir o livro didático do ensino médio, pois consideramos necessários muitos caminhos para a promoção do leitor literário, “desde que continuem a ser meios, em vez de tornarem fins em si mesmos”, como é, equivocadamente, o que mais acontece.

Em *A literatura em perigo*, o autor elucida que, se pensarmos o ensino literário com finalidades que envolvam os aspectos humanos atrelados às diversas variações que sofre a sociedade e, dessa forma, permitir ao leitor em formação algum sentido do que lê e para o que faz, é possível uma mudança por meio das palavras. Todorov (2010:93) diz que, pensando dessa forma, o pretendido ensino

(...) não serviria mais unicamente à reprodução dos professores de Letras, podemos facilmente chegar a um acordo sobre o espírito que o deve conduzir: é necessário incluir obras no grande diálogo entre os homens, iniciado desde a noite dos tempos e do qual cada um de nós, por mais ínfimo que seja, participa.

É indispensável, pois, proporcionar práticas de leitura literária que não estejam diretamente atreladas ao livro didático, em função de manobras para conformar os aspectos históricos de períodos literários, principalmente, e que não deixem de lado proposições estéticas, inerentes a um texto literário cuja presença em sala de aula tenha objetivos que sejam claros. Já se sabe que os clássicos são questionados quanto a isso, mas não se pode substituí-los, negligentemente, por algo que se diz novo.

Muitas vezes o livro didático até é deixado “um pouco” de lado na mediação da leitura literária, entretanto, nossas observações ainda fazem ver como a metodologia dos professores se faz falha, pois o que acontece, em alguns casos, é o trabalho com gêneros literários diversos e com o texto ainda fragmentado. Não estamos propondo que eles não devem compor as aulas de literatura, mas, na medida em que eles ainda são usados como pretexto para a aplicação de regras aleatórias, não faz o menor sentido a substituição do livro didático, porque, no final das contas, os objetivos não se alteraram. Um caminho viável para superar essa situação é o que está disposto nas OCNEM (2010:79):

A escola não precisa cobrir todos os estilos literários. O professor pode, por exemplo, recortar na história autores e obras que ou responderam com mestria à convenção ou estabeleceram rupturas; ambas podem oferecer um conhecimento das mentalidades e das questões da época, assim como propiciar prazer estético. A partir desse recorte, ele pode planejar atividades de estudo das obras que devem ser conduzidas segundo os seus recursos crítico-teóricos, amparado pelo instrumental que acumulou ao longo de sua formação e também pelas leituras que segue fazendo a título de formação contínua.

É nesse sentido que fica validada a importância que deve ser dada a uma formação acadêmica comprometida, também, com o ensino escolar básico e com os modos como os futuros professores estão sendo instrumentalizados para isso. Afinal, pensamos que é a partir do texto literário completo e com princípios pensados para uma real formação de leitor literário que se pode ir além e promover uma verdadeira prática social, a partir da “fruição individual do texto, que é o modo como se lê Literatura fora da escola” (OCNEM, 2010:81).

As abordagens feitas neste trabalho pretendem, mais uma vez, alertar para a preocupante situação em que o ensino literário se encontra, mas, mais que isso, almejam despertar ações efetivas em qualquer ambiente propício à aprendizagem, seja ele formal ou não. O “peso” social que a escola carrega de ser suporte *quase* único da aprendizagem é enorme e inegável, porém, mesmo que seja essencial, não é um caminho exclusivo para o incentivo à leitura e a propagação de conhecimento. Já que se trata da humanização do leitor no ensino médio, a partir do texto literário, é importante formá-lo para a expansão dessa prática, independentemente de ser ou não ser ele um futuro profissional de Letras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abreu, Márcia. 2006. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Editora UNESP.

Brasil. 2006. *Orientações curriculares nacionais para o ensino médio*. Volume 1: Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Capítulo 2, Conhecimentos de Literatura. Brasília: MEC/SEB.

Candido, Antonio. 1989. Literatura de dois gumes. In: _____. *A educação pela noite e outros ensaios*. São Paulo: Ática.

Colomer, Teresa. 2007. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global.

Cosson, Rildo. 2006. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto.

Lajolo, Marisa P. 1982. *Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na República Velha*. Rio de Janeiro: Globo.

Lajolo, Marisa P. 1993. O texto não é pretexto. In: Zilberman, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 11ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto.

Lajolo, Marisa P. 2009. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: Zilberman, Regina; Rösing, Tânia M. (Orgs.) *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global.

Segabinazi, Daniela M. 2011. *Educação Literária e a formação docente: encontros e desencontros do ensino de literatura na escola e na Universidade do Século XXI*. João Pessoa.

Todorov, Tzvetan. 2010. *A literatura em perigo*. Tradução Caio Meira. 3ª ed. Rio de Janeiro: DIFEL.

Zilberman, Regina. 1988. *A leitura e o ensino de literatura*. São Paulo: Contexto.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

Segabinazi, Daniela M.; Barbosa, Socorro P. 2015. Situando o leitor e a educação literária na área de linguagens, códigos e suas tecnologias. *Revista Contexto*, Vitória, n.27, p. 26-52.

Zilberman, Regina. 2005. A universidade brasileira e o ensino das literaturas de língua portuguesa. In: Bordini, Maria da Glória; Remédios, Maria Luiza; Zilberman, Regina. *Crítica do tempo presente*. Porto Alegre: IEL; Nova Prova.

De volta ao futuro da língua portuguesa.

Atas do X "UIO GNR" / Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa

Simpósio 7 - Ensinar qual língua? Ler qual literatura? Diversidade linguística, letramento literário e interculturalidade em países de língua portuguesa, 2495-2510

ISBN 978-88-8305-127-2

DOI 10.1285/i9788883051272p2495

<http://siba-ese.unisalento.it>, © 2017 Università del Salento

A QUESTÃO DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NO ACERVO DA ABEC (1989-2000): SUBSÍDIOS PARA SE PENSAR O MULTIDIALETISMO NA ATUALIDADE

Giovana de Sousa RODRIGUES¹

RESUMO

Este trabalho filia-se à linha de pesquisa Educação e Linguagem e tem como objeto as abordagens sobre diversidade linguística presentes nas dissertações e teses constantes no banco de dados da pesquisa "Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento", produzidas entre os anos de 1989 e 2000. A investigação é de cunho qualitativo e documental e consistiu, inicialmente, na consulta manual a todas as obras do acervo, na época, formado por cerca de 800 volumes de peças acadêmicas. Da leitura seletiva do *corpus*, fez-se a classificação e a análise do conteúdo das partes que mencionavam, direta ou indiretamente, o fenômeno da diversidade linguística. Tomam-se como base teorias que pressupõem a formação interacionista sócio-histórica da língua, o contínuo entre suas modalidades oral e escrita, seu caráter heterogêneo e seu papel como elemento primordial de cultura. A análise permite destacar alguns aspectos principais da abordagem da diversidade linguística pelas teses e dissertações, referentes à terminologia e conceituação das variedades linguísticas e às relações entre fala e escrita, como também entre língua e: coesão social; identidade e subjetividade; cognição; classes sociais e poder. Conclui-se que o conjunto de dissertações e teses presentes no acervo da Abec, no período da consulta, possui conteúdos que possibilitam uma compreensão ampla do fenômeno da diversidade linguística e, apesar de não conter descrições de práticas pedagógicas a respeito, permite prospecções nesse sentido.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização e Letramento; Diversidade Linguística; Educação e Linguagem; Multidialeto; Variedades Linguísticas.

Este estudo traz um panorama das abordagens da questão da diversidade linguística nas dissertações e teses constantes no acervo da pesquisa Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento - Abec, nos meses de outubro a dezembro de 2001, e

¹ UFMG -Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Rua Hermilo Alves, 235 - apto. 304 - bloco C, CEP 31010-070, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, giovanasousa@terra.com.br.

um exercício de reflexão sobre contribuições que tais abordagens podem representar para o ensino da língua portuguesa.

Sediada na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - FaE/UFMG, a Abec teve seu início nos anos 80, sob a coordenação da professora Magda Soares; possui caráter permanente e interinstitucional e é coordenada atualmente pela professora Francisca Izabel Pereira Maciel, apresentando como objetivos: 1) levantamento e avaliação da produção acadêmica (teses e dissertações sobre alfabetização) realizada nos programas de pós-graduação das instituições brasileiras; 2) avaliação qualitativa e quantitativa das produções científicas; 3) socialização da produção com os pesquisadores brasileiros por meio da inclusão no banco de dados; 4) integração de diversos pesquisadores do país (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2015).

O *corpus* do presente estudo constituiu-se, inicialmente, como referência teórica da pesquisa A alfabetização de jovens e adultos do MST, na perspectiva das variedades linguísticas (Rodrigues, 2003), vindo a tornar-se objeto de pesquisa anos depois, dada a compreensão de seu aspecto histórico, em virtude de representar um testemunho da década seguinte à da redemocratização do país, na qual se revigorou o pensamento educacional brasileiro. A consulta à Abec deveu-se, pois, à necessidade de um referencial teórico sobre variedades linguísticas assentado no campo da alfabetização.²

Tal gênese impõe ressaltar que a busca e a seleção das abordagens, no referido acervo de dissertações e teses, orientou-se pela necessidade de teorias capazes de contribuir para a compreensão dos posicionamentos sobre a diversidade linguística em programas de alfabetização voltados para trabalhadores, sem a pretensão de realizar um levantamento estatístico ou quantitativo a respeito.

Referencial teórico

A perspectiva de diversidade linguística que orientou a consulta ao acervo ligava-se ao multidialetismo, à questão das variedades linguísticas (de uma mesma língua), pressupondo-se a língua como “um sistema heterogêneo, dinâmico, marcado

² Tal consulta foi uma orientação da professora Graça Paulino, que, ao perceber o meu envolvimento com o acervo, chegou a sugerir-me, à época, adotá-lo como objeto de pesquisa do mestrado.

pelo contexto no qual se dá sua produção e pelas transformações históricas daí decorrentes” (Rodrigues, 2003:10), em consonância com as correntes teóricas baseadas no interacionismo sócio-histórico, cujo maior representante é Mikhail Bakhtin (1985-1975).

Tinha-se também o pressuposto, referenciado em Marcuschi (2001), de que fala e escrita não são dois dialetos e sim duas modalidades de uso da língua, entendidas como o contraponto formal da oralidade e do letramento; estes, por sua vez, “atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais”. Rejeitava-se, pois, em conformidade com o mesmo autor, relativamente à fala e à escrita, a concepção dicotômica e “a tendência fenomenológica de caráter culturalista”, que,

na sua formulação mais contundente, associou à cultura oral o pensamento concreto, o raciocínio prático, a atividade artesanal, o cultivo da tradição e o ritualismo e, em contraposição, associou à cultura letrada o pensamento abstrato, o raciocínio lógico, a atividade tecnológica, a inovação constante, a analiticidade (Rodrigues, 2003:16, parafraseando Marcuschi).

Daí decorrente, tem-se a “teoria do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita” (Marcuschi, 2001), segundo a qual esta e a outra são fenômenos heterogêneos, que se dão no contínuo dos gêneros textuais e no contínuo das características específicas de cada uma dessas modalidades, as quais se entrecruzam e, por vezes, constituem domínios mistos; tendo-se, em um extremo dos contínuos, o domínio do tipicamente falado e, no outro, o do tipicamente escrito.

Para a compreensão da língua como elemento primordial de cultura, partiu-se da conceituação de Pena (2001: 92-93) a respeito da identidade social:

identidade social é uma construção simbólica que envolve processos de caráter histórico e social, que se articulam (e atualizam) no ato individual de atribuição (...), uma representação, relativa à posição no mundo social, e portanto intimamente vinculada às questões de reconhecimento. Concebemos a possibilidade de múltiplas identidades, com base em referenciais distintos – como a origem territorial, a condição de gênero, a etnia, a atividade profissional etc. – pois, enquanto uma construção coletiva, a identidade não é decorrência automática da materialidade.

Procedimentos de coleta e de análise dos dados

A coleta dos dados, conforme mencionado, aconteceu de outubro a dezembro de 2001. Nesse período, o acervo continha cerca de 800 peças acadêmicas impressas (dissertações e teses), produzidas nas universidades brasileiras, agrupadas, por década de conclusão, em prateleiras específicas para este fim, na Biblioteca da FaE/UFMG.

Cada volume era assinalado com a expressão “pertinente” ou “não-pertinente”, para indicar se se referia ou não a trabalho sobre alfabetização infantil nas séries iniciais do ensino fundamental, objeto específico da Abec, à época. Isso era necessário porque alguns trabalhos chegavam ali por doação ou sem a possibilidade de se haver verificado, à distância, a sua pertinência ou não ao objeto da pesquisa, lembrando que a informatização de acervos era ainda muito rudimentar, dado o estágio do uso das tecnologias da informação e da comunicação, no Brasil, naquele momento.

A consulta, para a presente pesquisa, iniciou-se pela listagem impressa dos títulos, fornecida pelas estagiárias da Abec. No entanto, já à primeira vista, observou-se que os títulos, tomados isoladamente, seriam insuficientes para identificar se uma obra abordava ou não a questão da diversidade linguística. Optou-se, então, pela consulta de todas as peças, diretamente, na ordem da exposição nas prateleiras.

A forma de consulta escolhida iniciava-se pelo título, passava pelo resumo e sumário, seguia pela leitura seletiva das conclusões, até chegar, se fosse o caso, à leitura seletiva dos capítulos ou mesmo à leitura integral da peça acadêmica. Se em uma dessas etapas ficasse evidenciada a improbabilidade de se encontrarem conteúdos sobre a questão da diversidade linguística, não se avançava para a etapa seguinte. Desse modo, cerca de 100 trabalhos foram preteridos apenas pelo título, que sugeriam abordagens muito específicas, até então distantes da discussão sobre a diversidade linguística, como foi o caso de estudos sobre aspectos neurolinguísticos da aquisição da escrita, psicomotricidade, teoria piagetiana, entre outros. Em relação aos demais, cerca de 700 trabalhos, foi feita, pelo menos, a leitura atenta dos sumários e resumos.

Todo esse procedimento resultou na reunião de 67 dissertações e teses, produzidas do ano de 1989 ao ano de 2000, cujos trechos que tratavam explicitamente da questão da diversidade linguística foram agrupados de acordo com o seu conteúdo. Surgiram daí os subtemas geradores das seções do referencial teórico e das categorias de análise para Rodrigues (2003), as quais orientam o panorama ora descrito.

Apresentação dos dados³

a) Categoria *termos e conceitos*

Encontram-se, nesta categoria, os posicionamentos que buscam denominar ou conceituar a língua, seus subsistemas ou variedades, seus níveis e registros.

Foi observada, no corpus objeto deste trabalho, uma multiplicidade de termos e conceitos relacionados ao fenômeno das variedades linguísticas. Possari (1996) constata uma multiplicidade já no emprego do termo linguagem para representar ora a linguagem verbal, ora a língua, o que muitas vezes exclui outras formas não verbais de produção e de atribuição de sentido. De modo geral, as abordagens encontradas convergem para a perspectiva sócio-histórica interacionista de língua, mas divergem entre si, muitas vezes, quando partem a observar as variedades linguísticas, seus níveis e registros, divergindo também das denominações comumente usadas pela Sociolinguística que, grosso modo, reserva o termo língua padrão para o conjunto das normas eleitas pela gramática tradicional e norma culta para as variedades linguísticas frequentes no uso falado da língua pelos segmentos sociais com maior grau de escolarização, residentes nos grandes centros urbanos.

Assim, Souza (1983) identifica como dialetos as variedades linguísticas relacionadas às diferenças geográficas, de grupos e classes sociais, e “língua-padrão” como o dialeto (ou grupo de dialetos semelhantes) próprio de um grupo social respeitado. A mesma autora contrapõe a linguagem formal (a qual denomina também língua geral) à linguagem coloquial, atribuindo à primeira características como depuração, correção, coerência, constância de formas gramaticais, precisão de vocabulário e, à segunda, características como incorreção, emotividade, inconstância na estrutura lógica.

Tal noção de constância e eficiência como exclusividade de um tipo de registro é desconstruída pelo aprofundamento a respeito da noção de normatividade aplicada ao fenômeno linguístico. Nesse sentido, Oliveira (1984) indica um nível da norma relacionado à coesão social e outro aos usos e aspirações da “classe dominante”. Vilela (1994), por sua vez, resgata Bechara para associar a ideia de norma à tradição, àquilo que é comum e constante em uma variedade linguística e possibilita a sua compreensão. Para Gallo (1989), a norma é uma construção e subjaz à prática linguística. Esta

³ Os dados e sua análise são aqui apresentados de forma resumida, dada a dimensão desta publicação. Para acesso à íntegra da formulação teórica realizada a partir deles, consultar: Rodrigues (2003).

concepção associa-se ao entendimento de que o sujeito linguístico é um produtor de sua linguagem e não um consumidor de uma única variedade (Frigotto, 1990).

A língua nacional aparece definida como o conjunto de todas as variedades que “o real teima em produzir” (Frigotto, 1990:129), e a língua materna apresenta-se como “o marco de uma cultura florescente e forte, em função de etnias que se mesclaram para formar este País [o Brasil, no caso]” (Luchese, 1992:73).

Geraldi (1990) ressalta a fluidez dos contornos de uma variedade linguística ao afirmar que as variedades, em uma língua, entrecruzam-se e, entre elas, as semelhanças são maiores que as diferenças. O autor observa que, para além de uma variedade linguística, há ainda as imagens formadas pelo falante a respeito dela (a exemplo das imagens formadas por meio de processos de estigmatização), as quais acabam dando origem a outras variedades.

De acordo com Kramer (1992), a linguagem criada pela “civilização industrializada”, na tentativa de unificar a língua, privilegia a informação, preterindo o conhecimento, e é marcadamente instrumental, comunicativa, burocrática, tecnicista e monótona. Vilela (1994) concorda com Labov ao caracterizar o comportamento verbal da “classe média” mais como um estilo do que um dialeto; nesse sentido, atribui às contemporizações, qualificações e argumentações que marcam tal comportamento a intenção de transmitir a impressão de que o falante é competente, quando ele é apenas socialmente privilegiado. A opção pelo termo variedade, como correspondente de dialeto, dá-se em função de se “reconhecer a existência de um ou de vários conjuntos de diferenças, de uma ou de várias variedades e recusar estabelecer entre elas uma dada hierarquia” (Vilela, 1994:23). Sobre os limites entre as “variedades ou dialetos sociais”, a autora afirma que se revelam, por vezes, tênues, em função de coexistirem na comunidade os grupos sociais que os produzem e seus membros desempenharem diversos papéis em grupos distintos, naturalmente heterogêneos.

b) Categoria *fala e escrita*

A questão da relação entre fala e escrita não apareceu de forma recorrente nas peças acadêmicas, por isso, conforme mencionado no referencial teórico deste estudo, foi determinante, para a constituição do referencial teórico da pesquisa original, as formulações de Marcuschi sobre isso. Podem-se citar, do acervo: (1) Souza (1996), que

concorda com Lemle quanto a não haver correspondência perfeita entre o padrão da “escrita convencional” e a fala, ainda que de um falante tido como dos mais eruditos; (2) Gallo (1989:43), para quem a relação entre produto e processo, na fala e na escrita, é um “movimento entre o processo que gera o produto que se repõe enquanto processo”, constituindo-se a escrita tanto a partir da fala quanto do processo que ela mesma, a escrita, engendra; (3) Geraldi (1990:144), que, nesse aspecto, adota de Kato a observação de que:

a fala e a escrita são parcialmente isomórficas; mas que, na fase inicial, é a escrita que tenta representar a fala – o que faz de forma parcial – e, posteriormente, é a fala que procura simular a escrita, conseguindo-o também parcialmente.

c) Categoria *coesão social e sociedade nacional*

O processo de reconhecimento de uma língua como nacional, segundo Figueiredo (1990), não é espontâneo, visto ser a língua, assim pretendida, expressão de uma classe social e, por isso, para difundir-se, necessita das instituições do Estado e de outros instrumentos controlados por essa classe, como dicionários, gramáticas, dentre outros.

Costa (1988) apresenta um caso em que as variedades de fala de uma comunidade rural, no estado do Piauí, com uma realidade linguística muito peculiar distinguem internamente as pessoas, a ponto de definirem as relações de posse da terra e de pertencimento familiar, contrariando, inclusive, o ordenamento jurídico do país; já externamente, distinguem o conjunto das famílias locais do restante dos outros grupos que habitam o estado, reunindo-as como um só povo.⁴

A autora ressalta daí o caráter político da lealdade linguística, num processo em que a opção por uma variedade representa mais antagonismo ou afinidade social que a mera preferência por um ou outro elemento formal da língua.

Também pouco recorrentes no corpus, as abordagens encontradas sobre língua, coesão social e sociedade nacional contrapõem-se, como se pode observar, à noção de

⁴ O uso do tempo verbal no passado, na referência aos dados coletados por Costa, C. (1988), não pretende significar necessariamente que a situação linguística atual da comunidade pesquisada esteja muito diferente daquela observada pela autora. É apenas uma precaução para preservar os dados no seu tempo, visto que pesquisa mais recente, realizada por Costa, S. (2006) relata certa alteração dessa situação.

uma variedade linguística neutra para representar um sentimento de Nação comum a todos os grupos sociais.

d) Categoria *linguagem, identidade e subjetividade*

Quanto à questão da identidade e da subjetividade relacionada à atividade linguística, Paniago (2000), ao pesquisar a aquisição de capital linguístico por sujeitos provenientes de família com “baixo capital cultural”, aponta, como fatores que contribuíram para tal processo, a mobilização e uma ética da família em prol da escolarização dos sujeitos e a mobilização pessoal, uma escolarização bem sucedida e o desejo deles de distinção.

Villela (1994) caracteriza como renúncia das próprias raízes culturais e das identidades correspondentes o fato de uma pessoa de classe social desfavorecida, ao dominar o “dialeto padrão”, passar a utilizá-lo em qualquer situação. No entanto, observa que

a prática das classes populares não se reduz a um reflexo passivo determinado pela ideologia dominante. É, antes, a prática de sujeitos, de pessoas que atuam concretamente na realidade, por maior que seja o cerceamento e a opressão que a sociedade exerça sobre eles em nível das relações sociais e em nível da consciência (Villela, 1994:52).

A autora relata também que, em diferentes épocas, é possível perceber indivíduos da “classe de prestígio” se empenhando por mudanças sociais junto com indivíduos de classes populares. Segundo avalia, diante disso, não seria o “dialeto padrão” que permitiria isso, mas sim “a consciência crítica desenvolvida a partir de experiências de vida muito particulares e ricas” (Vilela, 1994:51-52).

Burin (1988) recorre a Ferreiro e Teberosky para reconhecer as consequências afetivas do rechaço linguístico e concluir que rejeitar o dialeto materno de uma criança é rejeitar também a criança, sua família e seu grupo social de pertinência. Santos (1989), por sua vez, apoia-se em Lemle para considerar que tratar como erro a fala que não corresponde à escrita é, além de um desconhecimento linguístico, desrespeito humano e um erro político, na medida em que isso humilha e desvaloriza o falante, rebaixa sua autoestima e de sua comunidade, contribuindo para torná-la passiva, incapaz de manifestar seus anseios.

O já mencionado trabalho de Costa (1988) sobre a realidade linguística de uma comunidade rural no interior do estado do Piauí aponta que as diferenças linguísticas que marcam distinções e pertinências sociais podem ser, e naquele caso o eram, cultivadas intencionalmente pelo indivíduo ou grupo. Havia pais, na comunidade, que não permitiam que seus filhos estudassem em outra localidade, nem com professor com um falar diferente do deles. Por outro lado, havia casos de pessoas originárias da comunidade que foram estudar na capital do estado e mantiveram o “jeito de falar” de seus parentes, acentuando, inclusive, algumas características desse falar. Segundo a autora, uma opção do tipo somente é possível na medida em que resulta em usufruto de direitos; no caso, o direito à terra e ao exercício de determinadas atividades produtivas.

As abordagens observadas complementam-se, pois, para explicar as relações entre a atividade de linguagem e a constituição de identidades e subjetividades. Apesar de não terem sido encontradas, nos estudos apresentados neste item, descrições explícitas desses dois conceitos, foi possível notar uma noção de identidade e subjetividade em acordo com aquela de Pena, apresentada no referencial teórico deste texto.

e) Categoria *aspectos cognitivos*

As abordagens sobre língua e aspectos cognitivos encontradas no acervo detinham-se, sobretudo, na comparação entre o papel da oralidade e da escrita na construção do conhecimento e apresentavam uma concordância quanto ao caráter sócio-histórico e cultural dos processos de valoração do conhecimento e dessas duas modalidades, conforme se apresenta a seguir.

Sawaya (1999), ao pesquisar práticas (culturais) de leitura e escrita de crianças das classes populares, questiona a associação direta e exclusiva da escrita a um pensamento mais abstrato, mais reflexivo, em detrimento da oralidade. Apoiada em Goody e Olson, e Toirance, afirma que tal associação decorre de práticas que, historicamente, associaram a escrita ao pensamento científico e relembra estudos linguísticos e antropológicos que detectaram, em sociedades ágrafas, fatos cognitivos por vezes atribuídos com exclusividade à escrita. Segundo a autora, então, as mudanças no pensamento advindas da escrita não decorrem de uma suposta evolução de um pensamento, concreto-oral, para outro, abstrato-escrito, e sim dos usos da escrita e suas

implicações, por meio de instituições sociais, da constituição de novos modelos de interação, entre outros. Nesse sentido, Sawaya (1999:101) dialoga com Certeau para admitir que, da mesma forma que os mapas urbanos

tornaram invisíveis as operações de ir, de errar, ou seja, as atividades dos passantes que tornaram o mapa possível “metamorfoseando o agir em legibilidade e fazendo esquecer uma maneira de estar no mundo” (...) a “leitura do mundo” foi dando lugar à leitura da palavra escrita, aos discursos escritos que “explicam” o mundo e nos “ensinam a vê-lo”, ou a “lê-lo” e passaram a guiar as nossas formas perceptivas e as nossas formas de “leitura”, tornando invisíveis as práticas quotidianas de leitura dos textos, seus usos, etc.

E avalia, mais adiante, que

O discurso escrito, ao ser apropriado por determinados segmentos sociais como um dispositivo de poder, procurou impor formas de compreensão e apropriação do mundo social, e passou a organizar, estruturar, codificar e prescrever determinados tipos de relação social, definindo campos simbólicos, saberes autorizados e difundindo, de diferentes maneiras na cultura (não só a do texto escrito, a da posse dos livros), uma mentalidade e uma lógica escrita (Sawaya, 1999:132).

Assim, o desenvolvimento do pensamento científico vincula-se ao uso técnico que se fez da escrita (e não à escrita diretamente, conforme mencionado) e aos paradigmas físicos e matemáticos, que

ao se servirem da notação gráfica e da codificação, vieram potencializar as formas do pensamento e o tipo de racionalidade subjacente ao pensamento científico moderno, prestando-se ao desenvolvimento de certas modalidades do raciocínio e de certas formas de poder (Sawaya, 1999:175).

Beremblum (1996) cita Silva para pressupor que o processo de legitimação de determinado tipo de conhecimento, em detrimento de outros, decorre de relações assimétricas entre classes e grupos sociais, não sendo nunca um ato desinteressado e imparcial e sim resultado de lutas e conflitos entre definições alternativas, em que uma delas consegue se impor.

f) Categoria *classes sociais e dominação*

A associação da questão dos conflitos entre grupos sociais, da dominação ou do conceito de classe ao fenômeno da linguagem constituiu-se como uma categoria

específica em função da frequência com que aparecia nos volumes do acervo. A seguir, citam-se alguns trabalhos que sintetizam essa abordagem. Antes, porém, ressalta-se que, como já deve ter sido possível depreender do conteúdo apresentado até aqui, a referida associação aparece implícita também nas abordagens que compuseram as outras categorias.

Para Gallo (1989), a presença simultânea da língua do colonizador (língua portuguesa) e da “língua do colonizado (língua brasileira)” torna facilmente observável, no país, a relação de dominação pela língua. Figueiredo (1990) dialoga com Bourdieu e Gnerre ao reconhecer um mercado linguístico, na sociedade capitalista, no qual determinadas variedades linguísticas recebem ou não valor em função de sua força simbólica, constituída por meio de relações de poder; isso aconteceria de forma quase circular, na medida em que as variedades de maior valor social são aquelas próprias dos grupos sociais que controlam as estruturas políticas e econômicas hegemônicas. Villela (1994) discorre sobre a necessidade de que, para a legitimação de uma variedade como “língua padrão” ou “língua oficial”, não sejam de conhecimento amplo a origem, o significado e as funções das instituições responsáveis por esse processo de legitimação. Cita Gnerre para reconhecer que esse apagamento da memória social ou histórica leva a uma relação tautológica com a norma: “já que existe uma norma a ser ensinada, é bom que todo mundo aprenda esta norma” (Gnerre apud Villela, 1994:31).

Para explicar esse processo de coerção e discriminação linguística, Souza lembra que

Cagliari aponta a relação dominador/dominado na sociedade como geradora de uma série de preconceitos, sendo um deles a discriminação do status social através do modo diferente de falar dos diferenciados segmentos da sociedade. Para o autor, a sociedade marca e estabelece as classes e pessoas e posteriormente procura justificativas para o que fez. Nesse sentido entram as diferenças linguísticas que são utilizadas como argumentos, mesmo porque a discriminação linguística não é proibida por lei, como a discriminação racial ou religiosa. Ainda, a discriminação linguística tem sido reforçada por uma série de trabalhos que se dizem científicos, que colocam a deficiência linguística como proveniente das pessoas carentes, marginalizadas, empobrecidas (Souza, 1996:50).

Melo compara o trabalho linguístico ao trabalho produtivo:

Quem pode falar é quem fala certo, por isso, o ler e o escrever ficam restritos a uma parcela da sociedade que possui prestígio social e poder econômico.

Instaura-se no trabalho linguístico, assim como no trabalho produtivo, a propriedade privada... da língua (Melo, 1991: 109).

Zaccur (1991) entende que a redução do sujeito a usuário servil do sistema linguístico decorre da exploração material em jogo nas relações capitalistas de produção, corroborando para isso a fragmentação que o dominante promove na unidade forma-conteúdo, de modo a instrumentalizar a forma em favor de seus interesses.

Aggio concorda com Franchi quanto à relação entre, de um lado, limitar a capacidade do exercício linguístico e, de outro, limitar a capacidade para o trabalho individual e social: “o regresso na linguagem é o regresso em todas as áreas do conhecimento, e sobretudo uma redução das possibilidades de uma interferência ativa, dinâmica, transformadora” (Franchi apud Aggio, 1995:29).

Para Abrahão (1992), mesmo que o paradigma clássico das ciências, centrado na busca de certezas, da precisão de respostas, da exatidão, tenha entrado em descrédito na contemporaneidade, “continuam a ser exigidos do texto dissertativo clareza, universalismo, compatibilidade, objetividade, certeza, características que somente podem ser idealizadas para um texto a partir da idealização de uma variedade linguística capaz de viabilizá-las” (conforme Rodrigues, 2003:32).

Beremblum (1996) avalia que a legitimidade da variedade linguística na qual é enunciado um discurso contribui para que se atribua legitimidade a esse discurso. Berti (1989), por sua vez, afirma que a linguagem convencionalmente chamada de linguagem da classe dominante não é, puramente, uma produção dessa classe, uma vez que a língua é uma construção da sociedade.

A título de conclusão

A preferência por perspectivas teóricas com base no materialismo histórico mostrou-se uma tendência expressiva nas pesquisas que compunham o acervo da Abec, no ano de 2001, tanto para a conceituação e a análise de fenômenos especificamente linguísticos, que privilegiaram abordagens identificadas com a filosofia bakhtiniana da linguagem, quanto para a compreensão desses fenômenos na sua relação com outros fenômenos culturais, sociais, econômicos, antropológicos. Para isto, as pesquisas valeram-se de conceitos como sociedade de classes, classe dominante, historicidade,

privilégio social, etnocentrismo, mercado simbólico, capital linguístico, trabalho como práxis humana, transformação social.

As peças acadêmicas, em seu conjunto, trouxeram uma gama de elementos suficiente para a compreensão de múltiplos aspectos da diversidade linguística, dada a multiplicidade de abordagens e objetos de pesquisa aí presentes. Isso reafirma a importância de acervos do tipo e de sua acessibilidade. Por outro lado, tais trabalhos não se ocuparam de explicitar a definição daqueles conceitos centrais utilizados, apesar de seu emprego possibilitar uma inferência a respeito.

Também a opção por explorar minuciosamente um acervo da grandeza do acervo da Abec e com aquela multiplicidade de abordagens revelou a possibilidade de se conhecerem pesquisas e mundos singulares em muitos aspectos, que podem servir, de modo especial, para a compreensão de questões comuns a muitas outras realidades.

Não foi encontrada, dentre as peças acadêmicas consultadas, a descrição de proposições ou práticas pedagógicas pela inclusão da diversidade linguística como objeto de estudo na escola. Não obstante, a formulação teórica daí decorrente, associada ao desenvolvimento da temática, daquele período até os dias de hoje, permite um exercício nesse sentido, partindo-se do pressuposto de que a questão da diversidade linguística irá se incorporando às práticas escolares à medida que a escola abrir suas portas para a língua da vida, do cotidiano, e não para parte apenas dessa língua ou para uma língua construída artificialmente com fins pedagógicos.

Abrir as portas da escola para a língua da vida significa assumir a pesquisa linguística como prática de aprendizagem, estimulando o aluno a trazer para a sala de aula as variedades "que o real teima em produzir", nos vários gêneros textuais, sejam eles o romance, a crônica, a notícia impressa ou televisiva, o meme das redes sociais, os versos do duelo de MCs, a telenovela, a piada, o bate-boca, o texto religioso, o anúncio publicitário, o texto instrucional, o discurso dos pais, o sonho, a lei, o discurso partidário etc. Assim, não existe variedade ou gênero inadequado para a escola; inadequado seria privar o aluno da compreensão das variedades e gêneros com os quais ele convive ou se confronta desde a hora em que acorda até a hora em que vai dormir, sonha e acorda de novo, compreensão essa que se constrói por meio da leitura, da análise e da produção escrita e falada sobre e nesses gêneros e variedades.

Os usos artificiais da língua na escola podem ser substituídos por um trabalho linguístico produtivo; em outras palavras, o produto do trabalho do aluno com a língua deve fazer sentido para ele, respondendo a uma demanda real, de compartilhamento de

conhecimento, de exercício estético, de fruição, de colaboração com atividades da comunidade, da família, dos amigos, dentre outras. Um exemplo disso é quando o material escrito para uma festa, um aviso, um comunicado, na escola ou na comunidade, passa a ser elaborado pelos alunos, como atividade didática.

Um caminho a mais para se alcançar uma pedagogia multidialetal é a observação de práticas e estudos voltados para o bi ou multilinguismo, relacionados à Educação ou a políticas públicas de outros setores. Tais experiências possuem muitos elementos em comum com a abordagem multidialetal e têm sido instrumentos importantes para a inclusão social.

Neste sentido, vale observar experiências, como as de alguns municípios brasileiros, em que se oficializaram outras línguas além da portuguesa, como é o caso de Tacuru (localizado no estado do Mato Grosso do Sul), cuja segunda língua é o guarani, e São Gabriel da Cachoeira (no Amazonas), que possui também o nheengatu, o tukano e o baniwa como línguas oficiais. Produtivo também seria conhecer mais de perto, por exemplo, o ensino da língua pomerana em escolas de Santa Maria de Jetibá (no Espírito Santo) e de Pomerode (em Santa Catarina).

Considera-se ainda que os novos grupos de imigrantes que têm chegado ao Brasil, como os haitianos, os colombianos, os bolivianos e os sírios, têm representado uma nova oportunidade de se pensar a assunção da diversidade linguística como fator de empoderamento de sujeitos e grupos, o que tem mobilizado organizações governamentais e não governamentais para práticas de intercâmbio linguístico, nas quais imigrantes ensinam suas línguas de origem e aprendem a língua portuguesa.

O estudo de experiências como essas, à luz das teorias sobre a diversidade linguística produzidas no campo da Educação, poderá contribuir, pois, para que a escola assuma a língua como um direito fundamental: direito do aluno cidadão à própria língua e à língua do outro, direito de, nessas línguas e suas variedades, falar e ser ouvido, de ler, escrever e ser lido, em exercícios de identidade e alteridade, capazes de promover a formação de um sujeito ativo no meio social em que vive e de gerar novas oportunidades de desenvolvimento pessoal, comunitário, social, econômico, cultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrahão, Virgínia Beatriz Baesse. 1992. *A produção do sentido: leitura e redação*. Belo Horizonte: UFMG. (Dissertação, Mestrado em Letras).

Aggio, Lucinete Chaves de Oliveira. 1995. *A formação do professor alfabetizador: aspectos teóricos norteadores da sua prática*. Salvador: UFBA, 1995. (Dissertação, Mestrado em Educação).

Beremblum, Andrea Sonia. 1996. *Linguagem e escola: para uma desnaturalização da língua oficial*. Niterói: UFF. (Dissertação, Mestrado em Educação).

Berti, Terezinha Antônia. 1989. *Reflexão sobre os temas e fundamentos teóricos do ensino de língua materna*. São Paulo: PUC. (Dissertação, Mestrado em Educação).

Burin, Geraldina. 1988. *Leitura e produção textual no 1º grau*. Florianópolis: UFSC. (Dissertação, Mestrado em Linguística).

Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Desenvolvido por Criasol. 2015. Apresenta projetos, pesquisas e outros dados sobre o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – Ceale/FaE/UFMG. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/alfabetizacao-no-brasil-o-estado-do-conhecimento-abec.html>. Acesso em: 6 jan. 2016.

Costa, Catarina de Sena Sirqueira Mendes da. 1998. *Pelas falas do Canto: uma etnografia*. Campinas: Unicamp. (Tese, Doutorado em Linguística).

Figueiredo, Eunice Reis. 1990. *Em busca de um novo fazer da leitura na escola*. Natal: UFNR. (Dissertação, Mestrado em Educação).

Frigotto, Edith Ione dos Santos. 1990. *Concepções de linguagem e o ensino de língua materna: do formalismo ensinado ao real ignorado*. Rio de Janeiro: PUC. (Dissertação, Mestrado em Educação).

Gallo, Solange Leda. 1989. *O ensino da língua escrita x o ensino do discurso escrito*. Campinas: Unicamp. (Dissertação, Mestrado em Linguística).

Geraldi, João Wanderley. 1990. *Linguagem, interação e ensino*. Campinas: Unicamp. (Tese, Doutorado em Ciências da Linguagem).

Kramer, Sônia. 1992. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. Rio de Janeiro: PUC. (Tese, Doutorado em Educação).

Luchese, Rosana Vagheti. 1992. *O domínio da língua materna e o exercício da cidadania*. Piracicaba: Unimep. (Dissertação, Mestrado em Educação).

Marcuschi, Luiz Antônio. 2001. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2ª ed. São Paulo: Cortez.

Melo, Orlinda Maria de Fátima Carrijo. 1991. *De alfabetização e alfabetizações; a busca do possível*. Campinas: Unicamp. (Dissertação, Mestrado em Educação).

Oliveira, Maria Bernadete Fernandes de. 1994. *Linguagem e fracasso escolar (uma visão crítica)*. São Paulo: USP. (Tese, Doutorado em Letras).

Paniago, Maria de Lourdes Faria dos Santos. 2000. *A aquisição de capital linguístico: quatro casos particulares do (im)provável*. Belo Horizonte: UFMG. (Dissertação, Mestrado em Educação).

Penna, Maura. Relatos de migrantes: questionando as noções de perda de identidade e desenraizamento. 2001. In: Signorini, Inês (Org.). *Língua(gem) e identidade*; elementos para uma discussão no campo aplicado. 2ª reimp. Campinas: Mercado de Letras – São Paulo: Fapesp. (Letramento, Educação e Sociedade). p. 89-112.

Possari, Lúcia Helena Vendrusculo. 1996. *Ambivalência: prazer e utilidade nos processos de produção de leitura e de texto nas séries iniciais do 1º grau*. São Paulo: PUC. (Tese, Doutorado em Comunicação e Semiótica).

Rodrigues, Giovana de Sousa. 2003. *A alfabetização de jovens e adultos do MST, na perspectiva das variedades linguísticas*. Belo Horizonte: UFMG. (Dissertação, Mestrado em Educação).

Santos, Daltamir Vieira dos. 1989. *Treinamento ou formação? Um estudo crítico dos programas de ensino nos cursos para alfabetizadores*. Piracicaba: Unimep. (Dissertação, Mestrado em Educação).

Sawaya, Sandra Maria. 1999. *A leitura e a escrita como práticas culturais e o fracasso escolar das crianças de classes populares: uma contribuição crítica*. São Paulo: USP. (Tese, Doutorado em Psicologia)

Souza, Malu Alves de. 1996. *Variação linguística e alfabetização no Brasil: o estado da arte de 1980 a 1994*. São Paulo: PUC. (Dissertação, Mestrado em Educação).

Souza, Maria da Graça de. 1983. *Análise das atividades de linguagem oral desenvolvidas com alunos de 1ª série do 1º grau de uma escola pública da periferia urbana de Florianópolis*. Rio de Janeiro: PUC. (Dissertação, Mestrado em Educação).

Villela, Lúcia Maria Blais. 1994. *O maniqueísmo na concepção de língua na escola*. Piracicaba: Unimep. (Dissertação, Mestrado em Educação).

Zaccur, Edwiges Guiomar dos Santos. 1991. *A construção do leitor/autor: um desafio à escola progressista*. Niterói: UFF. (Dissertação, Mestrado em Educação).

LETRAMENTO LITERÁRIO E FORMAÇÃO DE LEITORES

Vanderleia da Silva OLIVEIRA³⁰

Ana Paula Franco Nobile BRANDILEONE³¹

RESUMO

Este trabalho insere-se nas propostas que norteiam as atividades do subprojeto PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/CAPES -, que tenciona apontar para uma prática pedagógica que possibilite aos docentes adotar uma nova estratégia de ensino e aprendizagem da literatura, a fim de nortear o trabalho de formação do leitor literário. A proposta integra-se ao projeto institucional da Universidade Estadual do Norte do Paraná, campus de Cornélio Procópio, cujo objetivo é valorizar a integração entre escolas públicas da educação básica e cursos de licenciatura. As atividades que orientam o subprojeto, intitulado “Letramentos na escola: práticas de leitura e produção textual”, estão voltadas para o Letramento Literário, a partir dos pressupostos de Rildo Cosson (2007), no desenvolvimento de atividades sistematizadas de leitura literária, articulando produção escrita e a prática da oralidade – eixos do ensino da Língua Portuguesa - a partir da elaboração de sequências básicas e expandidas. Esta vertente do projeto prevê, ainda, como aporte de material didático, adotar obras literárias remetidas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola/MEC. Diante do exposto, esta comunicação tem por objetivo apresentar uma estratégia metodológica no direcionamento, fortalecimento e ampliação da educação literária oferecida aos alunos a fim de torná-los não apenas leitores proficientes e perenes, dentro e fora do contexto escolar, mas também recuperar a leitura literária no espaço escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento literário; Formação do leitor; PIBID/CAPES.

1. Por uma prática da leitura literária

Nas últimas quatro décadas, tem havido uma intensa discussão a respeito da literatura e sua educação. Na maioria das vezes a reflexão sobre propostas

30 UENP, Centro de Letras, Comunicação e Artes, GRUPO DE PESQUISA CRELIT – Campus Universitário, Rodovia PR 160, Km 0, 86300-000, Cornélio Procópio, Paraná, Brasil – vances@uenp.edu.br.

31 UENP, Centro de Letras, Comunicação e Artes, GRUPO DE PESQUISA CRELIT – Campus Universitário, Rodovia PR 160, Km 0, 86300-000, Cornélio Procópio, Paraná, Brasil – apnobile@uenp.edu.br.

metodológicas para a formação do leitor – aqui interessa o leitor literário - recai sobre a Educação Infantil, que prepara e inicia a formação do sujeito, bem como para o Ensino Fundamental, que a complementa, dando continuidade àquela que vem das séries iniciais.

Se na perspectiva tradicional de formação do leitor, caberia à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental “despertar o gosto para a literatura”, ao Ensino Médio caberia o aprendizado “sobre” a literatura e não especificamente sobre o seu objeto de ensino, que é o texto literário. Isto é, aulas essencialmente informativas nas quais prosperam dados sobre movimentos estéticos e estilos de época seguindo uma determinada linha do tempo, bem como dar informação sobre grandes obras e suas características numa pretensa relação entre texto e contexto. Em outros casos, as aulas de literatura são “complementadas” com materiais didáticos alternativos, como filmes, programas de TV, canções populares, etc.

Nos outros níveis de ensino, o desaparecimento da literatura não é menos danoso. Em ensaio que discute a formação do professor de literatura, Cosson (2013) afirma que este estado de coisas está intimamente ligado à formação inadequada dos licenciados em Letras e Pedagogia. Seja pelo fato de o curso de Pedagogia, nos seus anos de formação, focar quase que inteiramente as teorias educacionais e o processo de alfabetização, sem oferecer disciplina específica na área de literatura,³² ou então no caso do curso de Letras, no qual os alunos não são preparados para serem professores de literatura, pois ainda que possuam no programa curricular as disciplinas de Literatura Brasileira e Portuguesa, bem como Prática de Ensino ou Estágio Supervisionado, elas ou recaem (quase sempre) para a história da literatura ou para o ensino da língua portuguesa, respectivamente.³³ É o que também observa Oliveira (2008), para quem a “[...] ausência de reflexão sobre o que é educação literária, que revela a ineficácia do ensino de Literatura Brasileira na graduação, considerando que o estudo enciclopédico e informativo apenas afasta o graduando do letramento literário” (2008:45). Por isso, a importância das formações continuadas e de novas (alternativas) práticas

32 Exemplo disso é o curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná, campus de Cornélio Procópio, que excluiu da matriz curricular a disciplina de Literatura Infantil, em atual reformulação do curso.

33 No caso da Universidade Estadual do Norte do Paraná, *campus* de Cornélio Procópio, tem-se procurado alterar este estado de coisas. Na matriz curricular vigente desde 2012, foram inseridas no curso de Letras as disciplinas de Formação do Professor em Literaturas de Língua Portuguesa e Literatura Infantil e Juvenil; esta última em vigência desde 2006.

metodológicas, pois está no docente a solução *na* e *para* a formação de leitores (literários).

O papel protagonista da escola *na* e *para* a formação de leitores é confirmado pela edição de 2011 da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2012). Na última edição da pesquisa, de 2007, a mãe foi apontada como a maior incentivadora da leitura, com 49% das respostas. Em 2011, respondeu por 43% e perdeu a liderança para o professor, que é apontado por 45% dos entrevistados como a pessoa que mais influencia na prática da leitura; no período anterior o professor detinha 33% desta capacidade. O que comprova que é na escola que a maioria das crianças e jovens tem acesso ao livro, e é pela escola que se lê, não apenas para atender às tarefas escolares, mas também por prazer (ou deveria ser).

Pelo exposto, o conteúdo das aulas de Língua Portuguesa passa, em geral, ao largo da literatura, em quaisquer que sejam os níveis de ensino. Mas, ainda que em todos os segmentos haja a necessidade de elaboração de programas de ensino mais claros e coerentes para o ensino da literatura, no Ensino Médio a necessidade é ainda mais urgente. Com mais de 15 disciplinas obrigatórias e programas desconectados da realidade social, econômica e cultural do país, que se soma a um currículo único para todas as realidades brasileiras,³⁴ este ciclo de ensino carece de uma proposta pedagógica. Prova disso é o resultado do desempenho dos alunos que fizeram o ENEM em 2014 e que registrou uma queda de 7,3% em Matemática e de 9,7% em Redação,³⁵ quando comparado ao desempenho dos estudantes na prova de 2013. Considerando todas as áreas – Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Linguagens e Código -, a média de 2014 dos estudantes concluintes do Ensino Médio no ENEM foi de 499 pontos, ante 504,3 pontos em 2013, queda de 1%.

Diante disso, parece difícil propor um novo paradigma para o ensino da literatura, uma vez que toda mudança passa antes pela escola que, segundo Resende (2013) “[...] é menos livre que a sociedade: lida com objetivos e conteúdos inseridos num currículo ou programa” e, por isso, a literatura estaria submetida a estas

34 Para converter o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) num processo seletivo unificado para o ingresso nas universidades federais e em várias universidades estaduais e instituições privadas, o governo do presidente Lula (2003-2010) estimulou a formação de um currículo único para o Ensino Médio.

35 Mais de 500.000 alunos obtiverem nota 0 na produção escrita, quase o dobro do ano anterior, 2013.

necessidades. Entretanto, como bem lembra a autora, “[...] a escola, assim como todo elemento de cultura, é histórica, e precisa mudar” (2013:109).³⁶

Admitamos, entretanto, a possibilidade de introduzir mudanças no ensino da literatura, isto é, que os textos literários pudessem ser, efetivamente, apropriados pela escola como conteúdo de ensino. O que isso implicaria para a aprendizagem do aluno? Antes disso, no entanto, duas perguntas parecem incontornáveis. Por que a leitura literária e não a leitura de qualquer outro registro escrito? Ensinar literatura *para quê?*

Embora todos os gêneros de textos sejam importantes, sublinha-se aqui o papel substantivo do texto literário na formação do leitor não apenas pelo seu caráter emancipador e humanizador, atuando sobre o sujeito segundo diferentes funções – psicológica, formadora e de conhecimento de mundo (Candido, 1972) -, quanto pelo fato de favorecer, mais que qualquer outro gênero, a descoberta de sentidos pela sua capacidade de reinscrever e/ou reinventar o mundo pela força da palavra:

[...] a atividade do leitor de literatura se exprime pela reconstrução, a partir da linguagem, de todo o universo simbólico que as palavras encerram e pela concretização desse universo com base nas vivências pessoais do sujeito. A literatura, desse modo, se torna uma reserva de vida paralela, onde o leitor encontra o que não pode ou não sabe experimentar na realidade. (Bordini; Aguiar, 1993:15).

Ou, como quer Rildo Cosson:

É justamente por ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e, sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (2007:30).

Sob outro enfoque, também Antonio Candido (1995), em “O direito à literatura”, discute sobre o poder da palavra “organizada” do texto literário que, atuando sobre a mente humana, ordenaria o nosso caos interior: “Quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais

36 No Estado do Paraná, as *Diretrizes Curriculares Orientadoras de Educação Básica* (2008) elegeram o Método Recepcional como proposta metodológica para o ensino da literatura nas escolas públicas paranaenses, por proporcionar momentos de debate, reflexões sobre a obra lida, possibilitando ao aluno a ampliação dos seus horizontes de expectativas.

capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão de mundo que temos do mundo (1995:177).

Sem diminuir a importância da forma, tendo em vista que uma das características mais fundamentais do texto literário (como de toda obra de arte) passa pela forma, pois “[...] o que caracteriza uma obra de arte enquanto tal é o modo com que ela significa” ou então “[...] a forma não pode ser isolada do conteúdo: ela faz parte do sentido” (Jouve, 2012:90). O estudioso destaca outro traço configurador da obra literária: exprimir as dimensões do humano:

Trata-se aqui de uma consequência direta das condições da criação artística: quando se exprimem sem restrições nem finalidade claramente estabelecida, deixa-se aflorar uma série de coisas de interesses muito diversos – que podem ser decorrência de uma cultura, de uma subjetividade, de um fundo antropológico -, mas que têm em comum exprimir essa ou aquela dimensão constitutiva do sujeito. Essa é a razão pela qual encontramos de tudo na obra de arte: esquemas ideológicos, cenários inconscientes, configurações subjetivas [...]. A leitura das “grandes” obras literárias geralmente nos permitem apreender um pouco mais sobre nós mesmos. (Jouve, 2012:88-9).

Não por outro motivo é que a literatura atua em favor da emancipação do indivíduo, agindo para a formação de sujeitos autônomos e capazes de compreender o mundo à sua volta. Entendida como “[...] algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem” (1972:804), Candido defende a função formadora e, por isso, transformadora da literatura, seja porque “[...] enriquece a nossa percepção e a nossa visão de mundo” (1995:248), seja por satisfazer uma das necessidades mais básicas do ser humano:

Um certo tipo de função psicológica é talvez a primeira coisa que nos ocorre quando pensamos no papel da literatura. A produção e fruição desta se baseiam numa espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia, que de certo é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares. (Candido, 1972:804-5).

Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação [...]. Deste modo, ela é fator

indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua no subconsciente e no inconsciente. (Candido, 1995:242-3).

Mas, ainda que a literatura tenha a fantasia como um dos seus polos de criação que é, em última instância, a tendência para inventar um mundo novo, diferente e muitas vezes oposto às leis do mundo real, nela coexiste a tendência para reproduzir nas obras os traços observados do mundo real – seja nas coisas, nas pessoas e nos sentimentos (Candido; Castello, 1985). Devido à complexidade de sua natureza, por vezes contraditória e, por isso mesmo, humanizadora é que a literatura:

[...] sintetiza por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente. Assim, por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor, ou mais distanciadas e diferentes as circunstâncias de espaço e tempo dentro das quais uma obra é concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com o destinatário atual porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o a conhecê-lo melhor. (Candido; Castello, 1985:22).

Ou ainda por impactar como a própria vida o faria, a literatura: “Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica, ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, - com altos e baixos, luzes e sombras” (Candido, 1972: 805). Não por acaso, alerta o crítico, o contato e o convívio com a arte e com a literatura é uma necessidade universal e um direito de todo cidadão, independente da sociedade na qual esteja inserido: “Uma sociedade justa pressupõe o respeito aos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (Candido, 1995:263).

Diante, então, do poder formador e transformador da palavra literária, é que a Literatura deve ser encarada como um saber necessário e não reduzido a apêndice da disciplina de Língua Portuguesa, quer pela sobreposição à simples leitura no ensino fundamental, quer pela redução da literatura à história literária no ensino médio. Desse modo, o debate em torno do letramento literário está atrelado à reflexão sobre a importância de (como) se ensinar Literatura, cuja inserção na grade curricular deve estar ligada à tarefa de formar leitores literários; tarefa que deve ser assumida não só pela prática docente, mas também pela concepção pedagógica da instituição escolar. É o que confirma Rildo Cosson:

As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura de obras. A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários. (2007:47).

Para tanto, é evidente a necessidade de uma nova proposta de ensino de leitura literária, com o objetivo de formar um leitor crítico, investindo no desenvolvimento do aluno como sujeito que infere, reflete e avalia o texto que lê. Estas habilidades favorecerão a competência para o ato de ler, isto é, identificar elementos implícitos, estabelecer relações entre o que lê e os textos lidos, além de saber interpretar os diversos sentidos que aos textos literários podem ser atribuídos.

E é como estratégia metodológica no direcionamento, fortalecimento e ampliação da educação literária oferecida aos alunos, a fim de torná-los leitores proficientes e perenes, dentro e fora do contexto escolar, que a proposta de letramento literário, de Cosson (2007), assume relevante estratégia não só para recuperar a leitura literária no espaço escolar, mas ser uma forma de lidar com a literatura, cujo objetivo é “[...] garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (2007:27). Lembrando que é pela sistematização dos procedimentos didáticos que a finalidade para o ato de aprender se concretiza:

Nesse sentido todas as etapas do processo ensino aprendizagem estariam voltadas para os fins últimos da educação. Esse princípio norteador das experiências educativas seria a espinha dorsal de um método, o qual se resume em um conjunto de atividades com um nexos sistemático entre si. (Bordini; Aguiar, 1993:41).

Também Cosson (2007) chama atenção para a importância de o professor possuir metas bastante definidas para orientar as expectativas educativas, o que inclui o entendimento de que a leitura literária é mais do que uma prática de fruição, exigindo, portanto, o compromisso de conhecimento que todo saber exige:

[...] é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a constituir essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história literária. Essa leitura também não pode ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto de ler. Ao contrário, é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar. (2007:23).

2. O letramento literário no Ensino Médio

A proposta de sistematização da leitura literária, tal como apresentada por Rildo Cosson (2007), insere-se nas proposições que norteiam as atividades do subprojeto PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/CAPES -, que tem por objetivo apontar para uma prática pedagógica que possibilite aos docentes adotar uma nova estratégia de ensino e aprendizagem da literatura, a fim de nortear o trabalho de formação do leitor literário. A proposta integra-se ao projeto institucional da Universidade Estadual do Norte do Paraná, *campus* de Cornélio Procópio, cujo objetivo é o de valorizar a integração entre escolas públicas da educação básica e cursos de licenciatura. Tal proposição parte do entendimento de que, ao se estreitarem os vínculos da universidade com a escola, os alunos dos cursos de Licenciatura terão a possibilidade de fundamentar melhor a sua prática docente e, em decorrência disso, alcançarem uma formação mais sólida. Também a escola, com o professor supervisor como elo entre a instituição de ensino superior e a rede de educação básica, será beneficiada com a parceria, podendo trazer resultados positivos nas práticas cotidianas desenvolvidas, sobretudo no ensino da literatura.

As atividades que orientam o subprojeto, intitulado “Letramentos na escola: práticas de leitura e produção textual”, se desdobram em dois eixos. O Eixo 2 tem por objetivo levar os alunos a se apropriarem de alguns gêneros textuais que se encontram inseridos em diversas práticas sociais, tanto no âmbito da leitura como da produção escrita. Para tanto, fundamenta-se nos estudos desenvolvidos pelo Grupo de Genebra, conhecidos como Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), sobretudo, na sua vertente didática.

Já o Eixo 1³⁷, objeto central deste texto, está voltado para o Letramento Literário, a partir dos pressupostos de Cosson (2007), no desenvolvimento de atividades sistematizadas de leitura literária, articulando com os grandes eixos sobre os quais se pauta o trabalho com o ensino da Língua Portuguesa, conforme as *Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná* (2008) – leitura (literatura e demais esferas sociais), oralidade, escrita e análise linguística -, a partir da elaboração de Sequências Básicas e Expandidas. Esta vertente do projeto

37 O Eixo 1 é composto por 11 alunos bolsistas e 2 professoras supervisoras, além da coordenadora de área e da colaboradora, Profª. Dra. Ana Paula F. Nobile Brandileone e Profª. Dra. Vanderléia da Silva Oliveira, respectivamente, da Universidade Estadual do Norte do Paraná, *campus* de Cornélio Procópio.

prevê, ainda, como aporte de material didático, adotar obras literárias remetidas às bibliotecas escolares pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola/MEC.³⁸

Desde a sua criação, em 2007, o PIBID tem por objetivo provocar mudanças qualitativas no âmbito da formação de professores com impacto na Educação Básica em todas as regiões do Brasil. Ao longo deste período, o Programa tem buscado a revitalização das Licenciaturas, seja pelo compartilhamento de práticas formativas entre as diversas áreas de conhecimento quanto pela ampliação dos espaços de discussão sobre as práticas docentes, pela interlocução das IES com as escolas e com a comunidade, pela vivência dos licenciandos com as comunidades escolares sob a supervisão de professores que integram o Programa, os quais não somente são levados a ressignificar suas práticas educativas, mas também a atuar como coformadores e, sobretudo, pelo interesse na melhoria da qualidade do ensino com práticas docentes diversificadas e interdisciplinares. Desse modo, os desafios postos pelo cotidiano das escolas tornam-se objetos de investigação para a pesquisa e para a construção de alternativas de intervenção que, por sua vez, desdobram-se em experiências formativas, as quais ampliam, intensificam e reforçam o diálogo das escolas com as IES.

É, então, neste contexto que se inscreve o subprojeto em questão que elegeu para a intervenção didática duas instâncias: uma turma do Ensino Médio, por se entender que, mais do que os demais segmentos de ensino, este carece de uma identidade para o ensino da literatura, conforme se destacou anteriormente; e uma turma do nono ano do ensino fundamental.

Aqui, relata-se a experiência realizada no nível médio. O subprojeto orientou-se pela elaboração e pela aplicação de Sequência Expandida a partir da obra *Terra Papagalli*, de José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta (2000), para alunos do 2º ano do Ensino Médio, do Colégio Estadual Monteiro Lobato, no município de Cornélio Procopio (PR).³⁹

38 “O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), desenvolvido desde 1997, tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência”, conforme sítio oficial disponível em:

< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12368:programa-nacional-biblioteca-da-escola&catid=309:programa-nacional-biblioteca-da-escola&Itemid=574> Acesso em 20 maio 2015. Para mais informações sobre a aplicabilidade do Programa, indica-se a leitura de *Literatura fora da caixa: o PNBE – distribuição, circulação e leitura* (2012), de Aparecida Paiva.

39 Antes propriamente da intervenção didática na escola, algumas etapas foram cumpridas: estudo de fundamentação teórico-metodológica; observação participativa do contexto educacional; diagnóstico do acervo bibliográfico (acervo do PNBE) e planejamento e elaboração de materiais didáticos pautados na proposta do letramento literário. Esta intervenção foi supervisionada pela Professora Supervisora bolsista, pertencente à rede básica estadual de ensino, Inês Cardin Bressan.

A Sequência Expandida contempla algumas etapas: Motivação, Introdução, Leitura (intervalos), Primeira Interpretação, Contextualização, Segunda Interpretação e Expansão. Em linhas gerais, a primeira etapa tem por objetivo entrar no universo da obra escolhida para ser trabalhada; a segunda, *Introdução*, trata da apresentação da obra que, entretanto, não deve eliminar o prazer da descoberta através da leitura que será realizada na próxima etapa; a terceira é a da *Leitura*, que deverá ser feita extraclasse. Cabem aqui intervalos entre a leitura completa, que devem ser preenchidos com momentos de enriquecimento da leitura do texto principal; a quarta é a da *Primeira Interpretação*. Nela, o aluno apresenta sua visão global sobre a obra lida, impressões e impactos recebidos como leitor. O aluno pode fazer um ensaio escrito ou um depoimento sobre essa primeira interpretação sendo que qualquer que seja a atividade escolhida esta deve ser feita em sala de aula; a quinta é a da *Contextualização*. Como o contexto a ser explorado em uma obra é ilimitado, Cosson propõe sete contextualizações: teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora, e temática. A sexta etapa, denominada *Segunda Interpretação*, objetiva a leitura aprofundada de um dos aspectos do texto, podendo centrar-se em uma personagem, um tema, um traço estilístico, questões contemporâneas, históricas etc. A última etapa é a da *Expansão*, movimento de ultrapassagem do limite do texto e busca por possibilidades de diálogo com outras obras que a precederam ou que lhe são contemporâneas ou posteriores. O trabalho de expansão é essencialmente comparativo, colocando duas obras em confronto e contraste a partir de seus pontos em comum.

A partir desta sistematização proposta por Cosson que, no entanto, pode sofrer alterações,⁴⁰ passamos à descrição das atividades realizadas como parte das aulas de Língua Portuguesa, que foram desenvolvidas em duas aulas semanais.⁴¹

Na primeira etapa, *Motivação*, os alunos foram levados a responder o seguinte questionamento: “Qual a imagem do Brasil? Esta pergunta encontra ressonância em *Terra Papagalli*, uma vez que a obra discute, sob a perspectiva paródica e

40 A respeito das Sequências Básica e Expandida, afirma o autor: “Naturalmente, há entre essas duas sequências muitas possibilidades de combinação, que se multiplicam de acordo com os interesses, textos e contexto da comunidade de leitores. Além disso, nem a sequência básica nem a expandida devem ser tomadas como limites do alto e do baixo, aos quais não se pode ultrapassar. ao contrário, nosso objetivo é apresentar duas possibilidades concretas de organização das estratégias a serem usadas nas aulas de literatura no ensino básico. Por isso consideramos essas duas sequências exemplares e não modelares, visto que desejamos que sejam vistas como exemplos do que pode ser feito e não modelos que devem ser seguidos cegamente” (Cosson, 2007:48).

41 Importante destacar que o Ensino Médio possui de 2 a 3 aulas semanais, ao contrário do Ensino Fundamental, cujo ensino da Língua Portuguesa dilui-se em 4 a 5 aulas semanais que, em ambos os casos, engloba as áreas de Literatura, Redação e Gramática.

carnavalizante, não apenas a ocupação e exploração de uma terra estrangeira – Terra dos Papagaios -, mas também a visão do estrangeiro sobre esta terra. Por isso, foram levadas para a sala de aula reportagens jornalísticas, estrangeiras e brasileiras, a fim de mostrar a imagem que tanto os brasileiros quanto os estrangeiros possuem de nosso país. O objetivo desta etapa foi o de estabelecer laços com a obra a ser lida, bem como despertar o interesse deles pela história do livro. Foi proposta também a realização de um diário de leitura, o que foi muito bem recebido pelos alunos.

Na segunda etapa, *Introdução*, os livros foram entregues para os alunos, aos quais foram apresentados os autores da obra. Também realizada a leitura da capa, orelha e até de algumas páginas do livro. Foi acordada a leitura até página 63⁴², bem como se sugeriu que, em caso de desconhecimento do vocabulário, fosse elaborada uma lista com as palavras.

Cosson sugere que os “Intervalos” sejam inseridos na terceira etapa da Sequência Expandida, a *Leitura*, a fim de que os alunos estabeleçam ligação da obra com textos menores, “[...] permitindo que se tenham aproximações breves entre o que já foi lido e o novo texto” (2007:63). Nesta proposta, optou-se por três intervalos. A fim de promover a prática literária de forma interdisciplinar, no primeiro intervalo foi apresentado aos alunos trechos de *A Carta*, de Caminha. Após a leitura, trabalhou-se com os gêneros carta e diário, bem como o seu conceito e traços configuradores. Mostrou-se também como a personagem Cosme se utiliza daquele gênero, e foi proposta a elaboração de uma carta na qual cada aluno apresentaria a sua visão sobre o Brasil. Nesta etapa foi ressaltado que a visão da personagem Cosme sobre a terra do exílio se dá pelo ponto de vista do estrangeiro, diferentemente daquela que eles produziram. Nas aulas subsequentes, os textos produzidos pelos alunos foram devolvidos e, posteriormente, reescritos, a fim de que se cumprissem alguns dos objetivos do subprojeto: a produção escrita e a análise lingüística.⁴³

Considerando que *Terra Papagalli* estabelece diálogo com diversos textos - *A Carta*, de Caminha, *Bíblia*, *Memórias Póstuma de Brás Cubas*, “Canção do Exílio” -, bem como com diferentes gêneros textuais e literários, ainda foram apresentados aos alunos os conceitos de intertextualidade e polifonia. Também foi proposta a elaboração de um portfólio, no qual estariam contidas todas as atividades desenvolvidas, conforme a proposta de Rildo Cosson. Segundo o autor, a possibilidade de registrar as diversas

42 A cada dois encontros, as pibidianas acordavam um limite mínimo de leitura, até o término do livro.

43 Ação que foi executada em todas as produções escritas.

atividades ao longo do processo, permite a visualização do crescimento pela comparação dos resultados iniciais com os últimos, quer seja para o aluno, quer seja para a turma. Além disso, o *portfólio* promove um deslocamento: do polo no professor para o polo no aluno. À transmissão de conteúdos se contrapõem as habilidades e competências, e a resultados e produtos se sobrepõe o processo. Isso pressupõe que a formação do aluno se desprenda (somente) do que o professor ensina, desconsiderando o que o aluno aprende: acompanhar o processo de aprendizagem é dar a ele o tempo necessário para a apropriação dos conteúdos de ensino.

Com o objetivo de reforçar os conceitos anteriormente apresentados, solicitou-se que os alunos, no segundo intervalo, apresentassem exemplos de intertextualidade, retirados de propagandas, revistas, música, etc. Foi um momento rico de aprendizagem e de descoberta dos recursos da linguagem. No terceiro intervalo, projetou-se o filme *Caramuru*, uma vez que ele põe à mostra a revisão paródica da colonização do Brasil. Discutiui-se sobre as diferenças e semelhanças com a obra lida e também a relação existente entre a colonização exibida no filme com aquela apresentada pela obra. Após estas atividades, foram apresentados os conceitos vinculados à intertextualidade, como paródia, paráfrase e antropofagia, primeiramente como ritual e, depois, como fenômeno estético, a fim de buscar relações intertextuais entre o filme e demais textos com os quais o livro dialoga. Para tanto, foram apresentados aos alunos os poemas de Gonçalves Dias e de Oswald de Andrade, o qual parodia a “Canção do Exílio”, “Canto do regresso à Pátria”, e de Jácome Roiz – personagem do livro que escreve um poema de exaltação à terra do exílio.

Considerando que a leitura é uma prática social, o trabalho de formação de leitores na escola não pode se eximir de oferecer ao aluno os mais variados gêneros textuais e literários aos alunos, conforme o interesse e a maturidade do leitor, a fim de não apenas favorecer a capacidade de analisar, identificar e compreender os elementos básicos de cada um deles, mas também os efeitos de sentido que os cercam, oportunizando condições de aproveitar a vasta cultura que pode ser apreendida em cada leitura. Segundo as *Diretrizes Curriculares do Paraná*, “[...] é preciso que a escola seja um espaço que promova, por meio de uma gama de textos com diferentes funções sociais, o letramento do aluno, para que ele se envolva nas práticas de uso da língua – sejam de leitura, oralidade e escrita” (Paraná, 2008:50).

Nesta perspectiva, a produção didática que se propôs a desenvolver mirou também a ampliação da competência comunicativa do aluno e, conseqüentemente, o

desenvolvimento de capacidades de linguagem que visam ao letramento no ambiente escolar, mais especificamente, aos letramentos múltiplos (Rojo, 2009).

Na quarta etapa, a *Primeira Interpretação*, buscou-se levar o aluno a traduzir a sua impressão geral da obra e a sua recepção como leitor do livro. Vale ressaltar que os alunos além de terem apreciado a leitura da obra, aprenderam a justificar o seu apreço por ela. Se antes tínhamos considerações sobre as obras lidas voltadas apenas para o “gostei” e o “não gostei”, ou “gostei porque o livro é legal”, a partir do trabalho realizado, as considerações sobre a apreciação da obra começaram a ser modificadas. Assim, apareceram reflexões como “gostei da obra pela aproximação que ela possui com Machado de Assis”, ou ainda, “a presença de elementos intertextuais na obra, foi o que me motivou a apreciá-la ainda mais”. Este tipo de ponderação não é comum ao estudante do Ensino Médio, o que nos leva a crer que, estabelecido um método de trabalho, as práticas de sala de aula tendem a ser produtivas.

Partindo do pressuposto de que o ensino da Literatura deve ser motivado pelo “[...] movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno” (Cosson, 2007:48), é que se passou para a quinta etapa da Sequência Expandida, na qual foram selecionadas, também numa perspectiva interdisciplinar, as contextualizações histórica, crítica e temática. Nesta fase do trabalho, os alunos foram divididos em grupos. O grupo responsável pela contextualização histórica que, segundo Cosson (2007:86), “[...] abre a porta para a época que ela encena”, foi orientado a pesquisar sobre as grandes navegações, o descobrimento do Brasil, o processo de colonização e a relação entre os portugueses e os indígenas; pesquisa que foi socializada para o restante da turma dos conhecimentos adquiridos. O segundo grupo voltou-se para a contextualização crítica, o qual foi orientado a ler e depois apresentar para a turma dois ensaios críticos⁴⁴ sobre a obra *Terra Papagalli*. Depois, foram motivados a escrever uma análise crítica sobre o livro e socializá-la. Na contextualização temática, Cosson sugere que se avance sobre a temática despertada pela leitura. Desse modo, também sob orientação das pibidianas, os

44 Um dos ensaios, intitulado “*Terra Papagalli* e a revisão paródica da historiografia oficial brasileira”, de Andressa Souza Amorim, foi orientado pela Profa. Dra. Vanderléia da Silva Oliveira (UENP/CCP – GP CRELIT), inserido em estudos vinculados a projeto de iniciação científica, que compôs projeto maior de investigação sobre a metaficção historiográfica brasileira. O outro ensaio, “A releitura da narrativa histórica sob o ponto de vista do degredado”, de autoria Mara Terezinha Santos, sob orientação do Prof. Wagner Souza (UNIOESTE), foi publicado nos *Anais* do II Seminário Nacional em Estudos da Linguagem, ocorrido em 2010, na UNIOESTE.

alunos pesquisaram sobre a visão de Brasil expressa pela obra e a visão que possuem do Brasil hoje, semelhanças e diferenças.

Na *Segunda Interpretação*, discutiu-se sobre a concepção de casamento (união entre duas pessoas), de mulher, de ganância e de inveja hoje e a mostrada pelo livro. A última etapa que, segundo Cosson (2007), é o movimento que ultrapassa o limite do texto e busca por possibilidades de diálogo, o que também requer repertório de leitura dos envolvidos. Neste momento, foi sugerida a leitura da obra *Macunaíma*, de Mário de Andrade; ainda foram feitas algumas sugestões e orientações para a sua leitura.

A alternância entre atividades de leitura e escrita é uma das três perspectivas metodológicas propostas por Cosson (2007). Denominada de técnica da oficina, ela parte do princípio que para cada atividade de leitura é preciso uma atividade de escrita ou registro. A segunda metodologia é a técnica do andaime, que transfere para o aluno a edificação do conhecimento a qual, por sua vez, vincula-se à terceira perspectiva, a do portfólio, já discutida anteriormente.

3. Considerações finais

A Sequência Expandida aqui descrita, foi utilizada no decorrer das intervenções em sala de aula, fruto de momentos de estudos e leituras de referenciais teóricos realizados pelos pibidianos, aliados à prática de sala de aula e às experiências de professores que atuam no contexto escolar vigente. Esse trabalho não apresenta nenhuma fórmula mágica e, muito menos, tem a ilusão de resolver todos os problemas que envolvem o processo da leitura na escola. No entanto, apresenta um caminho consistente que pode nortear o trabalho do educador, visando a tão sonhada formação de um leitor crítico que possa exercer a sua cidadania.

Ao final da intervenção notou-se uma nova postura do aluno diante da obra e da temática abordada. Foi notório também o interesse e a motivação dos alunos em realizar as atividades propostas, buscando novas leituras sobre o autor e, ainda, sobre assuntos pertinentes a obra. O que mostra que talvez um dos maiores problemas da leitura literária na escola não se encontre na resistência dos alunos à leitura, mas na perspectiva não prevista nem no ritmo nem na formação da cultura escolar, pois exige, simultaneamente, prazer, reflexão e elaboração.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bordini, Maria da Glória; Aguiar, Vera Teixeira. 1993. *Literatura: a formação do leitor (alternativas metodológicas)*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto.

Candido, Antonio. 1972. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*, São Paulo, vol. 24, n. 9, p. 803-809.

_____. 1995. O direito à literatura. In: *Vários Escritos*. 3 ed. São Paulo: Duas Cidades.

Candido, Antonio; Castello, José Aderaldo. 1985. *Presença da Literatura Brasileira: Das origens ao realismo*. São Paulo: Difel.

Cosson, Rildo. 2007. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto.

_____. 2013. A formação do professor de literatura – uma reflexão interessada. In: Pinheiro, Alexandra Santos; Ramos, Flávio Brochetto. *Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa*. Campinas: Mercado de Letras.

Jouve, Vincent. 2012. *Por que estudar literatura?* Trad. Marcos Bagno; Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola.

Oliveira, Vanderléia da Silva. 2008. Historiografia, cânone e a formação do professor de literatura: ponderações sobre educação literária. In: Oliveira, Vanderléia da Silva (org.). 2008. *Educação literária em foco: entre teorias e práticas*. Cornélio Procópio. E-book. Disponível em: <http://www.ccp.uenp.edu.br/e-books/uenp/2008-vsoliveira-org-educacao_literaria.pdf> Acesso em 10 abr 2015.

Paiva, Aparecida (org). 2012. *Literatura fora da caixa: o PNBE – distribuição, circulação e leitura*. São Paulo: Editora UNESP.

Paraná. Secretaria de Estado da Educação. 2008. *Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para a Educação Básica*. Curitiba: SEED.

Resende, Neide Luzia de. 2013. *O ensino da literatura e a leitura literária*. In: Dalvi, Maria Amélia et alli. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola.

Retratos da Leitura no Brasil. 2012. Instituto Pró-Livro, Câmara Brasileira do Livro, Sindicato Nacional dos Editores de Livros. 3^a. edição da pesquisa, 2012. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/relatorios_boletins/3_ed_pesquisa_retratos_leitura_IPL.pdf> Acesso em 20 abr 2015.

Rojo, Roxane. 2009. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola.

Torero, José Roberto; Pimenta, Marcus Aurelius. 2000. *Terra Papagalli: narração para preguiçosos leitores da luxuriosa, irada, soberba, invejável, cobiça e gulosa história do primeiro rei do Brasil*. Rio de Janeiro: Objetiva.