

MARIA AMÉLIA DALVI  
CYNTIA GRAZIELLA SIMÕES GIROTTTO  
AMANDA VALIENGO  
TAIGA BERTOLANI SCARAMUSSA

Organizadoras

# LITERATURA e EDUCAÇÃO

Gêneros, políticas  
e propostas



MARIA AMÉLIA DALVI  
CYNTHIA GRAZIELLA SIMÕES GIOTTO  
AMANDA VALIENGO  
TAIGA BERTOLANI SCARAMUSSA

Organizadoras

# LITERATURA e EDUCAÇÃO: Gêneros, políticas e propostas

Campos dos Goytacazes - RJ  
2018



Copyright © 2018 Brasil Multicultural Editora

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização dos autores e/ou organizadores.

O conteúdo e estilo redacional dessa obra, é de inteira responsabilidade de seus respectivos autores. Permitida a reprodução parcial, nos termos da lei, desde que citada a fonte.

**Diretor editorial**

Décio Nascimento Guimarães

**Diretora adjunta**

Milena Ferreira Hygino Nunes

**Coordenadoria científica**

Gisele Pessin

Fernanda Castro Manhães

**Design**

Fernando Dias

Foto de capa: Shutterstock

**Gestão logística**

Nataniel Carvalho Fortunato

**Bibliotecária**

Ana Paula Tavares Braga – CRB 4931

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

---

L776 Literatura e educação : gêneros, políticas e propostas / organização Maria Amélia Dalvi ... [et al.]. – Campos dos Goytacazes, RJ : Brasil Multicultural, 2018.  
248 p.

Inclui bibliografia  
ISBN 978-85-5635-092-3

1. LITERATURA – ESTUDO E ENSINO 2. LITERATURA (ENSINO FUNDAMENTAL) 3. LITERATURA (ENSINO MÉDIO) 4. ARTE E LITERATURA 5. JORNALISMO E LITERATURA 6. LEITOR 7. CIBERCULTURA I. DALVI, Maria Amélia (org.) II. Título

CDD 807

---



Instituto Brasil Multicultural de Educação e Pesquisa - IBRAMEP  
Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101 - Centro  
Campos dos Goytacazes - RJ  
28035-581 - Tel: (22) 2030-7746  
Email: contato@brasilmulticultural.com.br

## Comissão científica do XVIII Congresso em Estudos Literários “Literatura e educação” e da publicação

Ana Crelia Dias (Universidade Federal do Rio de Janeiro)

Ana Paula Klauck (Instituto Federal do Espírito Santo – Serra)

Arlene Batista da Silva (Universidade Federal do Espírito Santo)

Camila David Dalvi (Instituto Federal do Espírito Santo – Vitória)

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Marília)

Elianeth Dias Kanthack Hernandes (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Marília)

Eudma Poliana Medeiros Elisbon (Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo)

Fabiane Verardi Burlamaque (Universidade de Passo Fundo)

Fabiano Moraes (Universidade Federal do Espírito Santo)

Felipe Fiúza (Purdue University)

Ivana Esteves Passos de Oliveira (Universidade de Vila Velha)

Leni Ribeiro Leite (Universidade Federal do Espírito Santo)

Maria Amélia Dalvi (Universidade Federal do Espírito Santo)

Max Butlen (Université de Cergy-Pontoise / Laboratoire Agora, ESPE de l'académie de Versailles)

Neide Luzia de Rezende (Universidade de São Paulo)

Paulo Roberto de Souza Dutra (Stephen F. Austin Texas University)

Renata Junqueira de Souza (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Presidente Prudente)

Robson Loureiro (Universidade Federal do Espírito Santo)

Ronis Faria de Souza (Instituto Federal do Espírito Santo – Colatina)

O comitê científico do evento e da publicação esclarece que as ideias e pontos de vista, a revisão formal e as responsabilidades legais pela autenticidade e originalidade dos textos são de responsabilidade exclusiva dos autores, que apresentaram seus manuscritos de livre vontade à organização do XVIII Congresso de Estudos Literários e aos organizadores do volume.



## Comitê científico/editorial

Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández - UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPAÑA)

Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza - UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa - UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)

Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai - MPMA (BRASIL)

Prof. Dr. Daniel González - UNIVERSIDAD DE GRANADA - (ESPAÑA)

Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo - UFES (BRASIL)

Profa. Dra. Ediclea Mascarenhas Fernandes - UERJ (BRASIL)

Prof. Dr. Eduardo Shimoda - UCAM (BRASIL)

Profa. Dra. Fabiana Alvarenga Rangel - UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida - UNIR (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho - UFSC (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon - FAFIA (BRASIL)

Prof. Dr. Helio Ferreira Orrico - UNESP (BRASIL)

Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes - UFRPE (BRASIL)

Prof. Dr. Javier Vergara Núñez - UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)

Prof. Dr. José Antonio Torres González - UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPAÑA)

Prof. Dr. José Pereira da Silva - UERJ (BRASIL)

Profa. Dra. Magda Bahia Schlee - UERJ (BRASIL)

Profa. Dra. Margareth Vetis Zaganelli - UFES (BRASIL)

Profa. Dra. Marília Gouvea de Miranda - UFG (BRASIL)

Profa. Dra. Martha Vergara Fregoso - UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)

Profa. Dra. Patrícia Teles Alvaro - IFRJ (BRASIL)

Prof. Dr. Rogério Drago - UFES (BRASIL)

Profa. Dra. Shirlena Campos de Souza Amaral - UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Wilson Madeira Filho - UFF (BRASIL)





*Nada enseña mejor que la literatura a ver, en las diferencias étnicas y culturales, la riqueza del patrimonio humano y a valorarlas como una manifestación de su múltiple creatividad. Leer buena literatura es divertirse, si; pero, también, aprender, de esa manera directa e intensa que es la de la experiencia vivida a través de las ficciones, qué y como somos, en nuestra integridade humana, con nuestros actos y sueños y fantasmas, a solas y en el entramado de relaciones que nos vinculan a los otros, en nuestra presencia pública y en el secreto de nuestra consciencia, esa complejísima suma de verdades contradictorias [...] de que está hecha la condición humana.*

(Mario Vargas Llosa – *Elogio de la educación*)

# Sumário

<b>Indagações sobre educação literária: uma introdução</b> .....	12
Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto	

## Eixo I

### INDAÇÕES E PROPOSTAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO SUPERIOR

1	
<b>A quem interessa a desqualificação da educação literária?</b> .....	20
Maria Amélia Dalvi	
2	
<b>Sala de aula literária: literatura no ensino básico</b> .....	33
Márcia de Assis Ferreira	
3	
<b>Diálogo entre linguagens: literatura, cinema e enigmas de raciocínio lógico</b> .....	42
Patrícia Peres Ferreira Nicolini, Clesiane Bindaco Benevenuti	
4	
<b>A formação do leitor literário: intervenção pedagógica no ensino fundamental</b> .....	52
Suellen Pereira Miotto Lourenço	
5	
<b>O ensino da literatura na educação profissional: desafios e perspectivas</b> .....	61
Letícia Queiroz de Carvalho, Soraya Ferreira Pompermayer	
6	
<b>A criança pequena e a educação literária: princípios norteadores dos gestos e ações embrionárias do ato de ler</b> .....	68
Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto	
7	
<b>Literatura e ensino médio: por uma perspectiva multiliterária</b> .....	83
Fabiani Rodrigues Taylor Costa, Renata Junqueira de Souza	

## Eixo II

### (INDAG)AÇÕES E PROPOSTAS INTER E TRANSDISCIPLINARES

8	
<b>Poética dos espaços naturais: a literatura em contato com a biologia</b> .....	94
Sarah Vervloet	
9	
<b>Literatura, cibercultura e escolarização: uma proposta com o uso das TIC no IFES – Campus Montanha</b> .....	101
Renato Pereira Aurélio	
10	
<b>Literatura e ensino do jornalismo: uma experiência pedagógica histórico-crítica</b> .....	110
Emerson Campos Gonçalves	
11	
<b>Literatura contemporânea na formação de professores de Francês Língua Estrangeira</b> .....	119
João Vicente, Maria da Glória Magalhães dos Reis	

12	<b>A inserção da literatura no ensino jurídico .....</b>	<b>126</b>
	Paulo Vitor Lopes Saiter Soares	

### Eixo III

#### PROPOSTAS, APOSTAS E POLÍTICAS PÚBLICAS

13	<b><i>O livreiro do Alemão</i> de Otávio Júnior: a leitura literária em espaço de educação não formal .....</b>	<b>136</b>
	Sandrina Wandel Rei de Moraes, Ravena Brazil Vinter	
14	<b>Clube do Livro da EEEFM Almirante Barroso.....</b>	<b>145</b>
	Silvana Athayde Pinheiro	
15	<b>As rodas de leitura e a biblioteca escolar na formação do leitor literário.....</b>	<b>151</b>
	Soraya Ferreira Pompermayer	
16	<b>A leitura literária, no pacto nacional pela alfabetização na idade certa.....</b>	<b>160</b>
	Adriana Vieira de Souza	
17	<b>Alfabetização e práticas de leitura literária .....</b>	<b>168</b>
	Bárbara Cristina da Silva Sousa	
18	<b>A literatura na educação infantil por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola .....</b>	<b>178</b>
	Claudia Leite Brandão, Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues	
19	<b>Literatura na alfabetização: análise do Programa Nacional do Livro Didático e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa 2013.....</b>	<b>188</b>
	Claudia Leite Brandão, Regiane Pradela da Silva Bastos	

### Eixo IV

#### INDAGAÇÕES E INTERVENÇÕES DRAMÁTICAS, TEATRAIS E RADIOFÔNICAS

20	<b>O gênero dramático como um processo de educação sentimental.....</b>	<b>200</b>
	David Rivera Batista	
21	<b>A utilização do texto dramático na sala de aula.....</b>	<b>208</b>
	Ester Abreu Vieira de Oliveira	
22	<b>Macbeth no ensino fundamental público.....</b>	<b>216</b>
	Inês Aguiar dos Santos Neves	
23	<b>Do papel ao ar: quando a dramaturgia navega nas ondas de uma rádio-escola .....</b>	<b>222</b>
	Jamille Ghil	
24	<b>Teatro e leitura: o ensino de literatura dramática .....</b>	<b>231</b>
	Marcela Oliveira de Paula	
	<b>Sobre os autores .....</b>	<b>242</b>

# Indagações sobre educação literária: uma introdução

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto

Ensinar literatura não é fácil, mas é necessário para ampliar e melhorar capacidades linguísticas e conhecimentos culturais. Para tanto, conhecer estudos variados (sejam delineados por pesquisas individuais e/ou coletivas, mestrados, doutorados, relatos de experiências, dentre outros) pode nos ajudar nessa difícil tarefa.

Durante séculos, a literatura tem desempenhado – e continua a desempenhar – um papel importante nas instituições de ensino, bem como na nossa compreensão do que significa ser educado, principalmente dentro da concepção e princípios de uma educação literária humanizadora – o que de longe não significa redundância, a considerar as práticas pedagógicas pouco humanizantes presentes no entorno de tantas escolas dos nossos “brasis”.

Durante séculos, a literatura – e a arte em geral – tem sido associada meramente à formação de competências intelectuais, capazes de construir sujeitos críticos. O livro *Literatura e Educação: indagações e propostas*, organizado pelo grupo de pesquisa “Literatura e Educação” da Universidade Federal do Espírito Santo em parceria com duas outras instituições – Universidade Estadual Paulista (UNESP) e a Universidade de Passo Fundo (UPF), parceiras do PROCAD/Capes – concentra

laços práticos e conceituais entre literatura e educação, abordando questões do tipo: como é que se pode ensinar literatura? O que é que a literatura nos ensina?

Nesse sentido, o livro reúne artigos em resposta a essas questões; todos decorrentes dos debates realizados no XVIII Congresso de Estudos Literários da UFES. Marcam pela primeira vez, em comemoração aos 22 anos do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFES, a tematização do binômio Literatura e Educação. A programação interessante e diversificada (quanto aos temas e às abordagens teórico-metodológicas), fruto de planejamento cuidadoso e efetivo, é denotativo do empenho e dedicação da comissão organizadora, cujo objetivo central era a partilha de produção acadêmica e a sua contribuição para aqueles que ensinam e pesquisam literatura. O congresso agregou uma abertura internacional, 12 palestras e 13 minicursos, bem como 95 comunicações com afinidades temáticas relevantes aos estudos literários na contemporaneidade.

Por conseguinte, parte dessa valorosa partilha foi compilada e agora é publicada na forma de artigos acadêmicos. Muitos dos textos aqui enfeixados podem nortear a ação de professores e pesquisadores com propostas para um ensino inovador de literatura, que supera, de longe, um tradicionalismo embasado nas escolas literárias e em atividades estímulo-resposta, cujas práticas pouco contribuem para que o sujeito, leitor literário em formação, entre na literatura por portas escancaradas de prazer e conhecimento.

O livro que temos em mãos debruça-se, justamente, sobre as relações entre literatura e educação, abrindo especialmente suas margens para algumas possibilidades de diálogo entre formação de leitores literários e práticas educativas que podem transformar as esferas da vida, a formal e a não formal, a pública e a privada.

A combinação que os pesquisadores promovem entre estas possibilidades (literatura em ação no Ensino Fundamental e Médio, arte literária na dramaturgia e o espaço escolar, transdisciplinaridade e práticas literárias na Universidade, alfabetização e literatura infantil, bebês e experimentação do ato leitor, dentre outras) parece romper com velhos paradigmas e com os limites do próprio livro, valendo-se do entrelaçar de variados segmentos educacionais, desde crianças pequenas até jovens do Ensino Médio e universitários, tanto nos espaços institucionais, quanto em um entorno mais amplo do cotidiano, cujas relações dialógicas não se furtam da viabilidade de promoção de leitura literária para aqueles que pouco acesso têm à cultura letrada, à arte literária.

São criações recentes de que se esta publicação se ocupa, bem como se ocupa de dar vez e voz a leitores “adormecidos”, a leitores ainda pouco “cultivados” diante de tantos discursos oficiais esvaziados de práticas literárias efetivas, de atos leitores contínuos dirigidos à formação do tão propalado e ovacionado leitor pleno.

Nesse sentido, quebram-se protocolos da tradição escolar, e apontam-se outras alternativas de interação mais profícuas entre texto e leitores, entre literatura e aprendentes da arte da palavra. Decerto, há a relação do “enriquecimento” do homem com a arte: aquele que, carente de novas necessidades que o humanizem, se torna mais homem ao (re)descobrir-se em sua própria humanidade.

Os autores aqui reunidos, no entanto, não se limitam a delinear o estatuto teórico, mas sim, apoiados, portanto, em bases sólidas, oferecem diretrizes metodológicas, caminhos alternativos de abordagem pedagógica dos gêneros literários na escola e fora dela – o que significa que estão atualizados com as conquistas científicas da área.

Iniciamos com uma indagação sobre a quem interessa a desqualificação da educação literária (Maria Amélia Dalvi), que é, também, a seu modo, um libelo contra os ataques sofridos pela literatura em certos discursos contemporâneos. Na sequência, os artigos tematizam práticas educativas, revelam a importância do espaço da biblioteca escolar para aquisição de experiências leitoras e para a formação do leitor literário por meio das rodas de leitura (Soraya Ferreira Pompermayer); relatam vivências produtivas com círculos de leitura com os temas de interesse da juventude e do momento sociopolítico e cultural com discussão de temas e/ou gêneros literários específicos encontrados, com escritores locais e saraus de leitura, produção e apresentação de releituras dos textos lidos, por meio de diferentes manifestações de expressão criadora (Silvana Athayde Pinheiro).

Outros, expõem resultados de pesquisas acerca da alfabetização e práticas de leitura literária, enfocando os desdobramentos de programas de formação continuada nas práticas de leitura de turmas do ciclo de alfabetização, diante da disponibilidade de livros de literatura infantil de acervo complementar em sala de aula (Bárbara Cristina da Silva Sousa); falam da análise do modelo de ensino da leitura de literatura do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, bem como da concepção de leitura que sustenta a formação de professores alfabetizadores desse programa (Schirlen Pancieri Lima).

Nesse bojo, há o destaque ao livro como bem cultural e à importância de programas governamentais de distribuição de acervos de literatura, para maior acesso das crianças às obras literárias em fase de alfabetização (Claudia Leite Brandão e Regiane Pradela da Silva Bastos); quanto ao Programa Nacional para a Biblioteca Escolar (PNBE), há o debate sobre sua ação considerada como um avanço significativo para a Educação Infantil, pois que representa a importância da disposição de livros de literatura infantil para as crianças, mesmo sem estarem no processo da alfabetização formal já podendo ter acesso ao objeto livro. Ressalta-se ainda a insuficiência da distribuição das obras do PNBE na promoção do acesso dos livros para o trabalho com a literatura com as crianças, pois que ainda é necessário a “real” utilização dessas obras nos espaços escolares (Claudia Leite Brandão e Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues).

Por isso, destaca-se também o enfoque de uma mediação literária, ancorada nas especificidades da criança pequena e pequenininha, demarcada por gestos e ações embrionárias do ato de ler, desde a primeira infância, no uso efetivo de divulgação e circulação do texto literário em sua linguagem visual e verbal (Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto), bem como da abordagem do uso das estratégias de compreensão leitoras, como um expediente para práticas promotoras do desenvolvimento infantil pela experimentação direta e indireta com o livro (Renata Junqueira de Souza).

Há, com vigor teórico, a crítica contundente a um adentramento superficial no universo literário, cujo direcionamento professoral para leitura (cerceadora) é capaz de (des)favorecer o aprendizado e desenvolvimento das crianças em fase de apropriação da linguagem escrita, limitando sua produção de sentidos e não mobilizando a liberdade do pequeno leitor em formação (Adriana Vieira de Souza); e, ainda, a problematização para os anos subsequentes de escolarização, em que há tempo diminuto demais para a ampliação da percepção literária em sua essência (esta constituída por linguagem, cuja composição verbal e seleção dos recursos linguísticos estão a serviço da sensibilidade e das preocupações estéticas do autor, em uma proposta de ruptura artística) e cujas particularidades não são abordadas com o devido escopo no espaço escolar (Marcia de Assis Ferreira). Na mesma direção, discute-se o desenvolvimento cultural do indivíduo, denunciando as práticas de leitura em sala de aula, cada vez mais pragmáticas, tomadas como um meio de atingir um fim (competência interpretativa para melhores resultados de avaliações internas e externas) em que o texto torna-se um

mero pretexto, perdendo-se todo o potencial emancipatório e reflexivo da leitura e distanciando cada vez mais o jovem do texto, da palavra feita arte (Suéllen Pereira Miotto Lourenço).

Pela compreensão de que linguagem e política são duas faces de uma mesma moeda, num contexto de transição, há o desafio para o Curso de Jornalismo (que coloca em xeque modelo imperante durante mais de um século como prática estabelecida dos *mass media*) de forjar uma proposta estruturada na pedagogia histórico-crítica para a discussão de novas práticas jornalísticas a partir da Literatura, sobretudo por meio de um retorno às principais obras do Jornalismo Literário (Emerson Campos Gonçalves). Há, também, a retomada do valor da leitura literária em espaço não formal em comunidades ditas “carentes”, mas ricas de possibilidades engrandecedoras para projetos como o “Ler é dez – Leia favela” (Sandrina Wandel Rei de Moraes e Ravena Brazil Vinter).

Os autores, que avançam e transpõem paradigmas, caminham para a transdisciplinaridade, propondo o diálogo entre literatura e biologia, revisitando a poética dos espaços naturais (Sarah Vervloet) ou o Ensino Jurídico e os ganhos de uma educação problematizadora mediante à experimentação literária (Paulo Vitor Lopes Saiter Soares.) Se o campo literário é imenso, imensas são as possibilidades da vivência da palavra literária: as novas mídias e o uso das tecnologias constituem uma instância favorável às práticas de ensino de literatura, por exemplo, em cursos de Administração (Renato Pereira Aurélio), ou com os contos na reafirmação do valor do texto literário para aulas de língua estrangeira, em que a palavra viva da arte possa caminhar para práticas como os jogos teatrais, como garantia de apropriação da palavra (João Vicente e Maria da Glória Magalhães dos Reis).

Os contos como possibilidades vivificadas de formação de autores em narrativas literárias ganham a cena (Paulo Muniz da Silva); a articulação de narrativas de mistério na literatura, na linguagem do cinema e os enigmas de raciocínio lógico nas práticas de leitura e escrita de adolescentes são enaltecidos (Patrícia Peres Ferreira Nicolini e Clesiane Bindaco Benevenuti).

Valoriza-se, também, o texto dramático em sua virtualidade cênica rica, que se presta à socialização do aluno, para a compreensão do mundo e do ambiente cultural, para o desenvolvimento da apreensão e da produção oral, para uma aproximação com o real a partir da cena, entre outras habilidades



(Ester Abreu Vieira de Oliveira). Não sem razão, há a tese de ler peças teatrais não meramente para ler os diálogos, mas pelo mundo de referências, como aspectos dinâmicos de uma peça, movimento, música, intenções, épocas, ou seja, por ser um incansável ato de descortinar uma fala e perceber como o diálogo dramático oculta propositalmente dados importantes para se entender o que está envolvido na trama do enredo (Marcela Oliveira de Paula). Na esteira de fugir do lugar comum dado à literatura infantil e juvenil, entendida somente como guia, há a qualificação do gênero dramático como um processo de educação sentimental; denuncia-se a redução excludente de sua admirável natureza artística e criativa por privilegiar seu caráter formativo realçando-se que a literatura, em geral, não só descreve o mundo, como também dá ideias de como entendê-lo, e vivê-lo (David Rivera Batista). Assim, reafirma-se a literatura como liberdade, autoconhecimento e conhecimento de mundo, pela vivência da dramaturgia em práticas educativas com adolescentes no Ensino Fundamental (Inês Aguiar dos Santos Neves), ou, ainda, quando esta navega nas ondas de um rádio-escola promovendo a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico, capaz de se apropriar da obra e, assim, imaginar e recriar, por meio da voz e da sonoplastia, as imagens plásticas sugeridas pela palavra escrita (Jamille Ghil).

Temos a totalização de vinte e quatro capítulos como um saldo material endereçado ao leitor-professor que pode levá-lo a ampliar suas possibilidades de trabalho educativo com a literatura, estando ancorado em conhecimento teórico-metodológico imprescindível à formação do leitor literário em formação, desde a idade da Educação Infantil, perpassando a do Ensino Fundamental e Médio até a etapa acadêmica, no Ensino Superior. Trata-se, na raiz, de uma peça valorosa e cara para aqueles que trabalham com as questões afetas à Educação Literária e à sua difusão, indistintamente, a todos.



## **Eixo I**

# **INDAÇÕES E PROPOSTAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO SUPERIOR**

# 1

## A quem interessa a desqualificação da educação literária?<sup>1</sup>

Maria Amélia Dalvi

### Considerações iniciais

Tenho sido convidada com alguma frequência a refletir com colegas professores (da educação básica e do ensino superior) a respeito de *práticas de ensino de literatura*, ou sobre os *processos de educação literária em contexto escolar*.

Considerando que práticas de ensino e processos de educação em contexto escolar têm relação com um processo mais amplo (o de escolarização), é necessário ressaltar aquilo para o que Dalvi e Camargo (2017, p. 118-119) chamamos à atenção em publicação prévia, quanto à *noção de escolarização* com a qual trabalhamos:

---

1. Algumas das *ideias* desenvolvidas neste texto foram apresentadas em tópicos, na programação do XVIII Congresso de Estudos Literários, realizado na Universidade Federal do Espírito Santo em 2016. Com os apontamentos, discussões e contribuições do público e dos colegas, foram reelaboradas ao longo do ano de 2017. Em 2018, a convite da diretoria da Associação Brasileira de Literatura Comparada, uma primeira versão deste texto foi apresentada no congresso anual da entidade, realizado na Universidade de Uberlândia. Por se tratar de material produzido para exposição oral, ele guarda as marcas desse processo e não atende aos critérios mais ortodoxos de um texto acadêmico-científico escrito.

[...] não nos referimos, aqui, unicamente ao processo pedagógico intencional e sistematizado que elege, didatiza e mediatiza conteúdos escolares. Trabalhamos com a ideia de que a escolarização envolve aspectos e dimensões sociais, culturais, históricos e ideológicos vários. Poderíamos citar, entre eles:

- 1) a inserção e participação nas culturas do escrito e nas formas de sociabilidade que as constituem, e que não necessariamente se restringem aos conteúdos de leitura e escrita reconhecidos e chancelados pela escola;
- 2) as relações de poder, disciplinarização, docilização e resistência que perpassam o processo educacional [...];
- 3) a aprendizagem e a transformação de uma cultura material e imaterial da escola, que se constitui também pelo consumo de produtos culturais [...], pela produção de objetos culturais [...], pela vida cotidiana com suas formas de sociabilidade, pela sobreposição entre currículos prescritos e praticados, pelas táticas de enfrentamento e subversão dos sistemas de autoridade [...].

Evidentemente, quem publicou isso anteriormente não começou, abruptamente, a achar que os conteúdos escolares clássicos e que o sistema tradicional de organização curricular escolar passou a ser o sinônimo perfeito do que é possível pensar a respeito de práticas de ensino de literatura e de processos de educação literária. Não! Mas, por outro lado, tenho me sentido incomodada como esvaziamento proposital da escola e de seu papel histórico, bem como tenho me sentido preocupada com o rebaixamento do trabalho do professor. Essa é a principal razão de compartilhar minhas reflexões sobre “a quem interessa a desqualificação da educação literária?”.

Considerando a situação em que finalizo a versão deste texto para sua publicação, sinto-me compelida a registrar, também, que me sinto incomodada com a *obrigação ética* de pautar, nesses espaços de encontro e formação continuada de professores de Literatura, algumas incertezas que rondam os direitos humanos, as liberdades democráticas, o sistema público de educação e, enfim, a produção e difusão do conhecimento científico, filosófico e artístico no país.

Sinto-me incomodada porque deveríamos, em condições ideais, estar discutindo privilegiadamente metodologias, processos e procedimentos pedagógicos, mas estamos ainda premidos pela exigência contemporânea de refletir sobre as

incertezas já mencionadas, visto que eles têm severas implicações para o nosso trabalho; tudo isso deve mobilizar-nos a uma atitude indagativa em relação ao nosso próprio fazer e em relação às ideias cristalizadas que temos muito facilmente aceitado e replicado sobre esse fazer.

Digo isso porque a máxima contida no Livro de Conselhos de D. Duarte I (retomada por José Saramago em *Ensaio sobre a cegueira*) nos contrange a todos: “se puderes olhar, vê, se puderes ver, repara”. Sendo assim, antes de adentrar às especificidades relativas à educação literária, dou destaque ao que temos visto – para que, na ambiguidade que o termo comporta, *reparemos* as coisas. Pelo menos, as coisas mais evidentes: de um lado, aquelas que chegam a ser noticiadas pela imprensa; de outro, aquelas ideias que temos visto tornarem-se hegemônicas no âmbito da formação e trabalho dos professores que atuam no ensino de Literatura, seja na educação básica, seja no ensino superior.

## Contextualização

Há cerca de dois anos, uma professora da rede estadual capixaba foi filmada em sala de aula enquanto explicava aos alunos sobre a Ditadura Civil-Militar, a filmagem foi compartilhada e criticada pelas redes sociais do então deputado federal mais votado pelo estado do Rio de Janeiro<sup>2</sup>. Com isso, a professora passou a ser intimidada sistematicamente no exercício de sua profissão – a ponto de ainda hoje, momento de finalização deste texto, se encontrar em licença médica para tratamento de episódios regulares de ataque de pânico sempre que volta ao espaço escolar. Posteriormente, a diretora da mesma instituição de ensino onde ocorreu a polêmica foi afastada pela Secretaria de Educação, com a suspeita de que a motivação para o afastamento tenha relação com a filmagem ilegalmente feita e compartilhada e com a repercussão do caso<sup>3</sup>.

Há poucos meses, um Ministro da Educação solicitou que o Ministério Público investigasse a oferta de uma disciplina optativa no curso de Ciências

---

2. Fonte: <<https://www.gazetaonline.com.br/noticias/cidades/2016/05/deputado-bolsonaro-critica-professora-capixaba-em-rede-social-1013946540.html>>. Acesso em 30 out. 2010.

3. Fonte: <<https://www.gazetaonline.com.br/noticias/cidades/2016/06/diretora-de-escola-com-polemica-sobre-bolsonaro-e-exonerada-na-serra-1013948987.html>>. Acesso em 30 out. 2018.

Políticas da Universidade de Brasília – um curso que discutia o Golpe de 2016 (PRONER *et al.*, 2016; JINKINS, DORIA, CLETO, 2016) e o futuro da democracia no Brasil<sup>4</sup>. Como resposta ao que foi interpretado por muitos setores do pensamento universitário como um ataque aos princípios constitucionais de liberdade de cátedra e de autonomia universitária, dezenas de outras instituições de ensino superior brasileiras organizaram cursos análogos àquele inicialmente proposto pelo professor da Universidade de Brasília – o que aconteceu também em algumas instituições estrangeiras, em países como Colômbia, França, México, entre outros<sup>5</sup>.

Há poucas semanas, uma professora universitária foi ameaçada em sua integridade física e precisou entrar em programa especial de proteção federal por defender, *na condição de cientista dedicada à saúde pública*, a descriminalização do aborto<sup>6</sup>.

Tivemos todos notícia do ofício 245/2018, expedido pelo Gabinete da Presidência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior para o Gabinete do Ministro da Educação, dando conta de que, a ser mantido o orçamento previsto para aquela agência de fomento no próximo ano (2019), possivelmente, bolsas de mestrado e doutorado deixariam de ser pagas a partir de agosto, editais de internacionalização seriam cancelados e programas da envergadura do Parfor e do PIBID seriam encerrados por falta de recursos<sup>7</sup>. A presidência recuou, o ministro regateou e a coisa ficou no dito pelo não dito,

---

4. Fontes: <<https://oglobo.globo.com/brasil/universidade-de-brasilia-vai-oferecer-curso-sobre-golpe-de-2016-22417955>>. Acesso em: 30 out. 2018; <<https://oglobo.globo.com/brasil/2018/02/21/3046-mec-vai-acionar-mpf-contra-disciplina-da-unb-sobre-golpe-de-2016>>. Acesso em: 30 out. 2018; e <<https://oglobo.globo.com/brasil/professor-da-unb-defende-curso-sobre-golpe-de-2016-apos-critica-do-mec-22421749>>. Acesso em: 30 out. 2018.

5. Fontes: <<https://www.brasildefato.com.br/2018/05/16/universidades-que-ofertaram-cursos-sobre-o-golpe-de-2016-se-reunem-em-curitiba>>. Acesso em: 30 out. 2018; <<https://www.revistaforum.com.br/universidades-mexico-colombia-oferecem-cursos-golpe-brasil/>>. Acesso em: 30 out. 2018; e <<https://www.esmaelmorais.com.br/2018/03/188605>>. Acesso em: 30 out. 2018.

6. Fonte: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/ativista-pro-aborto-ameacada-de-morte-recebe-apoio-de-programa-federal-de-protecao-22913054>>. Acesso em: 30 out. 2018.

7. Fontes: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/08/03/possibilidade-de-corte-no-orcamento-da-capes-faz-campanha-em-defesa-de-pesquisadores-viralizar-na-web.ghtml>>. Acesso em: 30 out. 2018; <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/08/03/corte-de-bolsas-da-capes-afetara-vacinas-energia-agricultura-e-ate-economia-diz-presidente-da-sbpc.ghtml>>. Acesso em: 30 out. 2018.

pelo menos no que diz respeito às bolsas<sup>8</sup>. Mas o fato é: o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico informou, na sequência, que sua situação não é muito diferente<sup>9</sup>. O simples fato de haver clima no país para especularmos que tudo isso talvez seja possível é, por si só, um dado preocupante.

Acompanhamos um tanto espantados e sem saber direito como reagir à persistência de propostas tais como “Escola sem Partido”<sup>10</sup>, articuladamente: a) à demissão de um professor da Universidade Federal de Alfenas sob a suspeita de que não tenha sido seguida a processualidade de praxe<sup>11</sup>; b) à abertura de processo administrativo sigiloso contra professores da Universidade Federal do ABC que lançaram um livro de entrevistas com o ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva<sup>12</sup>; c) à intimidação judicial contra um professor que, em evento realizado em memória do ex-reitor da Universidade Federal de Santa Catarina, aventou a possibilidade de haver parcela de responsabilidade de uma operação da polícia federal no suicídio daquele gestor público<sup>13</sup>; e, enfim, d) à realização de uma megaoperação da Política Federal em parceria com o Poder Judiciário para coibir o que teriam sido ações de campanha eleitoral presidencial no espaço de universidades públicas (fixação de faixas contra o fascismo, realização de debates etc.)<sup>14</sup>.

---

8. Fonte: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/08/03/pagamento-de-bolsas-da-capes-nao-sera-suspenso-diz-mec.ghtml>>. Acesso em 30 out. 2018.

9. Fonte: <<https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2018/08/cnpq-e-finep-alertam-para-dificuldades-por-cortes-no-orcamento-de-2019.shtml>>. Acesso em 30 out. 2018.

10. Fonte: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/10/entenda-as-polemicas-sobre-escola-sem-partido-e-genero-na-educacao.shtml>>. Acesso em 30 out. 2018; <<https://oglobo.globo.com/brasil/na-educacao-escola-sem-partido-principal-bandeira-de-bolsonaro-23193777>>. Acesso 30 out. 2018; <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/projeto-escola-sem-partido-tem-votacao-marcada-na-camara-23200197>>. Acesso em 30 out. 2018.

11. Fonte: <<https://jornalistaslivres.org/entidades-denunciam-perseguiacao-politica-em-demissao-de-docente-de-universidade-federal>>. Acesso em 30 out. 2018.

12. Fonte: <<https://www.revistaforum.com.br/professores-da-ufabc-sao-denunciados-por-realizar-evento-de-livro-de-lula>>. Acesso em 30 out. 2018; <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/maringoni-ha-uma-clara-tentativa-de-censura-na-ufabc>>. Acesso em 30 out. 2018.

13. Fontes: <<https://g1.globo.com/sc/santa-atarina/noticia/2018/08/27/ufsc-e-oab-sc-manifestam-apoio-a-reitor-e-chefe-de-gabinete-denunciados-pelo-mpf-por-injuria-contra-delegada.ghtml>>. Acesso em 30 out. 2018; <<https://jornalistaslivres.org/comunidade-universitaria-realiza-protesto-em-defesa-da-ufsc-e-contra-persegucoes>>. Acesso em 30 out. 2018.

14. Fontes: <<https://politica.estadao.com.br/noticias/eleicoes,universidades-sao-alvo-operacoes-por-suposta-propaganda-eleitoral,70002564640>>. Acesso em 30 out. 2018.



Parece-me que passa pelo ensaio “Tabus acerca do magistério” (ADORNO, 2006, p. 97-118) compreender por que razão, nos dias que correm, o mal-estar, o ressentimento e mesmo o ódio aos professores vem à tona com tanta força.

Quando fiz o doutorado, trabalhei em uma disciplina com cartas, memorandos e ofícios escritos por professores, diretores de escola e inspetores de ensino aos dirigentes de províncias, na primeira metade do século XIX. Isso produziu em mim uma aguda consciência de que os problemas da educação brasileira se repetem, de que nossa sensação nostálgica de um passado supostamente melhor é falsa. O insistente lamento pelo “baixo nível” dos alunos, pela crescente indisciplina, pelo desinteresse e pela falta de concentração; a inexistência de condições infraestruturais mínimas e a reiteração de que os salários e os planos de carreira são aviltantes; as acusações que os professores fazem entre si de “falta de formação adequada” (talvez sejamos a única categoria que escancara sem pudor esse aspecto); a dificuldade em se obter licenças e a solução das dificuldades por meio de táticas personalizadas; a ausência ou fragilidade de um sistema de bibliotecas com materiais interessantes em quantidade e qualidade adequada... tudo se repete enfadonhamente. Até o presente.

*Que sociedade temos? Que sociedade queremos? Feliz ou infelizmente, não podemos inventar uma outra realidade a partir da qual iniciaremos nossas aulas de Literatura. É com essas pessoas, essas condições materiais objetivas, esses valores, esses modos de relação indiciados pelos fatos recuperados acima que precisaremos (co)existir, (sobre)viver, preparando um mundo para os que vêm após.*

## Indagações necessárias sobre educação e sobre escola

A indagação sobre que sociedade temos e que sociedade queremos exige outras indagações articuladas:

*Como pretendemos fazer as travessias entre a sociedade que temos e a que queremos? De que sujeitos humanos precisaremos nesse processo?*

*Qual é o papel do professor e das escolas (e aqui, por comodidade, incluo em “escolas” também as universidades) na educação desses sujeitos?*

Lanço tais perguntas mencionando explicitamente as escolas porque são, desde a Modernidade, as únicas instituições disciplinares constituídas a partir

do Estado burguês que guardam em seu cerne uma tensão contraditória constitutiva (SAVIANI, 2007, 2008) – e nisso se diferenciam, por exemplo, do hospital ou da prisão.

Ao mesmo tempo que têm forte papel de controle e docilização, as escolas são socialmente designadas para se incumbirem dos processos de ensino-aprendizagem e, assim, da transmissão crítica e devidamente contextualizada de conhecimentos, procedimentos e atitudes rudimentares, elementares ou avançados (conforme o nível escolar) nos diferentes campos do saber e das práticas humanas.

Ou seja, as escolas são convocadas a confirmar em cada homem a sua humanidade, pela via da transformação qualitativa exercida sobre seu psiquismo, por meio da apropriação e objetivação dos conhecimentos, procedimentos e atitudes historicamente relevantes produzidos e transmitidos pelo conjunto dos homens e mulheres no processo histórico (MARTINS, 2013).

As escolas fazem isso satisfatoriamente? A resposta não é fácil. O mais óbvio e coerente com estatísticas e observação participante é responder que não. Mas cá estamos: muitos de nós nascidos em famílias pobres, com pais semiescolarizados, tendo vivido no campo escorchado pelo *agrobusiness* ou nas periferias urbanas violentadas cotidianamente, estudado em escolas públicas precárias, realizado nossos estudos pós-graduados com bolsas de pesquisa aviltantes e às vezes conciliando exaustivas jornadas com a leitura de centenas de páginas difíceis – com tudo isso, essa contradição dialética que é a escola conseguiu que, ao menos, saibamos que a solução para o país não é fácil, não é simples. Ao mesmo tempo, a escola conseguiu que tenhamos nos apropriado de conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos que nos permitem que sejamos capazes de compreender (e, no caso dos professores de Literatura, ensinar a compreender) os textos e procedimentos literários que consideramos fundamentais.

## A fetichização da educação literária escolar

Mobilizada pelas provocações filosóficas de Newton Duarte (2012, p. 1-18, p. 197-218), passo a abordar a fetichização na educação literária. O termo reporta a feitiço, a objeto produzido pelo homem ou pela natureza ao qual se atribuem poderes e se presta culto. Não à toa Ludwig Feuerbach, ao discutir fetichismo, entendeu que, no cristianismo tal como hegemônico, o deus cristão fora criado

pelo homem à sua imagem e semelhança. Karl Marx, dando sequência, argumentou que a crítica à religião e seu modo de pensar e produzir o mundo não deveria ser o ponto de chegada, pois a grande questão seria perguntar por que os seres humanos precisam de deuses – ou seja, não seria o bastante combater as ilusões no plano das consciências, é imperioso compreender a realidade social que faz com que as pessoas *precisem* ser religiosas.

No momento de maior agudização de um modo de produção e vida que permite que, por exemplo, em 2018, volte a crescer neste país a mortalidade infantil por desnutrição e doenças simples de combater depois de 26 anos ininterruptos de declínio, *as crescentes ondas de negação e combate ao pensamento elaborado passível de comunicação e debate amplo com direito ao contradição* – seja esse conhecimento científico, artístico ou filosófico – *é uma evidência que não podemos ignorar.*

O conforto com que posições à direita e à esquerda negam a racionalidade (racionalidade é diferente de cientificismo caduco) e a possibilidade de participação no debate de quem esteja sinceramente interessado em formar posições bem informadas e esclarecidas, e assim defendem a cada vez mais ampla fragmentação solipsista (evidentemente, pouco efetiva na transformação das condições de vida) é um sintoma não do declínio de nossa sociedade, mas de sua máxima realização: a implosão.

*Que têm as práticas de ensino de literatura a ver com isso?* Os textos literários são produzidos, publicados e circulam em razão de necessidades dialeticamente individuais e sociais no processo histórico. Sejam necessidades da ordem artístico/estética, sejam necessidades expressivas, sejam necessidades reflexivas, sejam necessidades evasivas, lúdicas. Por isso, tanto o processo de criação quanto o processo de recepção têm como fundamento a comunicação intersubjetiva.

Para haver comunicação intersubjetiva, para além de uma linguagem comum, é necessário haver um corpo de conhecimentos, procedimentos e atitudes partilhado, a cada momento histórico: sejam os de ordem científica, sejam os de ordem procedimental, sejam os de ordem atitudinal – todos eles organizados pelo recurso a alguma forma de metalinguagem. Quem assegurará essa linguagem comum e esse corpo de conhecimentos, procedimentos e atitudes compartilhado? Não vejo outra resposta que não seja o ensino-aprendizagem de Literatura, *não exclusivamente, mas principalmente* pela escola.

É a transmissão desse corpo de conhecimentos, procedimentos e atitudes (corpo que, evidentemente, se transforma incessantemente) que a escola precisa legar a cada uma das pessoas e ao conjunto da sociedade no caso da Literatura. É a apropriação e objetivação desse repertório que propiciará a transformação qualitativa do psiquismo e, assim, permitirá que possamos, pela via educacional, com todas as suas idiosincrasias, *educar os sujeitos humanos necessários à transformação da sociedade que temos em direção à sociedade que queremos.*

## Os riscos da desqualificação e da falência da educação literária

A (so)negação, na escola, de conteúdos escolares imediatamente reconhecíveis, comunicáveis e objetiváveis (vejam que estou falando em *objetivação* e não em *objetividade*), o esvaziamento de um repertório de textos socialmente reconhecidos como clássicos (vejam que estou falando em *clássicos*, e não como *canônicos*) e a insistência na impossibilidade de negociação social de sentidos para os textos têm como consequências: a impossibilidade de reproduzir em cada ser humano singular a humanidade genérica, o esvaziamento de um campo de conhecimentos, procedimentos e atitudes humanas historicamente transmitidos e, enfim, a destruição de qualquer possibilidade democrática.

A democracia necessita que saibamos produzir e negociar sentidos – os textos literários, com sua máxima plurissignificação, se lidos e discutidos intersubjetivamente com o propósito de debater posições enunciáveis e questionáveis, nos ENSINAM aquilo que é o fundamento do viver-com.

É preciso que nos perguntemos:

*A quem ou a que interessa que não haja um corpo de conhecimentos passível de organização, sistematização, transmissão/instrução, apropriação e objetivação no campo do conhecimento da Literatura? (e que, portanto, seja possível reduzir a formação do professor de literatura a um caldo de informações mal-ajambradas, insistindo em uma suposta formação pela e para a prática esvaziada de adensamento teórico, crítico e historiográfico?)*

*A quem ou que interessa que a Literatura na escola seja reduzida a um simples momento de deleite, de lazer, de fruição gratuita – ou, noutra feita, ao reino*

*dos equívocos e delírios individuais não como ponto de partida, mas como ponto de chegada?*

*A quem ou a que interessa que os pobres deste país não tenham acesso ao que de mais elaborado a humanidade produziu em literatura – debatendo, questionando e transformando esses conhecimentos, procedimentos e atitudes como forma de preparação para uma transformação social mais ampla e de mais radicais proporções?*

A negação à teoria literária (e sua transformação em conteúdo anódino), à crítica literária (e o horror à revisão bibliográfica criteriosa) e à historiografia literária (e sua identificação reducionista a uma sucessão de estilos de época, com o esvaziamento do dinamismo que lhe é inerente) e, assim, a redução do ensino de literatura à mera relação sujeito-texto (sem mediação consciente, deliberada, planejada e sistemática) prestam serviço à reinvenção contínua da roda (ou seja, à negação de que avançamos por superação dialética). Prestam, de minha perspectiva, serviço à perpetuação de uma situação em que os seres humanos não se entendem como participantes de um rico caudal de relações nas quais têm não apenas o direito mas o dever de se inserir ativamente para fazer as coisas não retrocederem – como estamos vendo em nossos dias, no Brasil e no mundo.

## Em defesa da desfetichização da educação literária

Embora doloroso, o exercício (meta)reflexivo sobre as concepções que embasam nossas práticas e os processos pedagógicos em que tomamos parte são uma exigência incontornável de um fazer ético. Como dissemos em publicação anterior, essas concepções se relacionam diretamente com todo o processo:

[...] seja para a proposição de currículos e para a seleção e organização de conteúdos, seja para a organização do ensino, seja para adoção e tais ou quais materiais didático-pedagógicos, seja para os procedimentos avaliativos, razões pelas quais se faz necessário que desde a formação docente inicial os estudantes [...] possam ter um pouco mais de clareza sobre os aspectos discutidos – e os professores já em serviço disponham de condições menos precárias, para que

possam compreender que a aprendizagem resulta de esforços conjuntos de (auto) crítica e superação (DALVI, 2017, p. 185).

Assim, penso que a discussão sobre as práticas de ensino de literatura, no âmbito da comunidade acadêmica (e incluo aqui todos os professores de literatura deste país, sejam os que atuam na educação básica, sejam os que atuam no ensino superior), passa pela *desfetichização*. Por isso, retomo a discussão sobre fetichismo. Questiono o fetiche que se imiscui em posições hoje hegemônicas em nosso campo, que obliteram, desde minha perspectiva, a natureza daquilo que deveria ser a educação literária escolar e, assim, fragilizam a Literatura como campo do conhecimento e como disciplina escolar, esvaziando o trabalho do professor, com consequências nefastas para sua formação, sua carreira e sua prática.

Se não há o que ser ensinado, porque haveria aulas de Literatura? Se qualquer texto vale e se o estudante só precisa conhecer o seu mundo imediato, porque seria necessário haver bibliotecas e centros culturais de qualidade, diversificados, atualizados e com boa curadoria e mediação? Se o trabalho do professor não tem necessidade de escolher conteúdos a serem transmitidos, procedimentos didáticos a serem planejados e executados, aprendizagem a ser verificada, por que ainda se gastaria dinheiro público formando e remunerando pessoas para esse trabalho? Se aquilo que espontaneamente ou no senso-comum sabemos sobre a literatura é tão ou mais legítimo que o saber científico, filosófico e artístico acumulado pelas pesquisas e estudos mais avançados, por que se concederiam licenças e bolsas para a formação continuada dos profissionais da Educação?

Eu poderia elencar dezenas de fetiches em circulação sobre o ensino de literatura, que obliteram a inextrincável relação literatura & sociedade. Mas vou suspender por aqui. Como professora, vou propor uma tarefa: repensarmos os fetiches que têm lastreado nossos debates sobre as práticas de ensino de literatura, à luz das reflexões sobre *a quem ou a que eles interessam*.

Contribuindo com um último aspecto para a questão, proponho que todos nós reflitamos sobre as origens, causas e desdobramentos inerentes à desconstrução da educação em seu sentido formativo. Isso porque penso, conforme publicado anteriormente, que:

[...] a formação se lastreia nas possibilidades humanas de exercício da liberdade e de intervenção no real. Desse modo, rechaço as perspectivas teóricas que negam a formação e que fazem coincidir formação com “formatação” ou com “pôr em uma fôrma”. [...]

Noutras palavras, aqui, formação tem que ver com: processo, intenção, transcendência, transformação, comunicação, reconhecimento, alteridade, liberdade [...] – em suma, com humanização. [...]

[...] “Humanizar”, de um lado, requer antecipar mentalmente um objetivo que se realiza na prática e, de outro, requer o processo dialético de nos confrontarmos com o mundo bruto e, transformando-o, transformarmos, ao mesmo tempo, a nós mesmos (DALVI, 2018, p. 130-131).

Que sociedade precisa que o ensino de literatura seja fetichizado – e, portanto, dada sua incapacidade de estabelecer uma compreensão vigorosa do real, fracasse?

Recorro às lições do grande mestre Antonio Candido (2011): *a literatura desenvolve e confirma em nós nossa cota de humanidade* – e o faz, também, e talvez privilegiadamente, por meio de seu *ensino*. Se não faz isso, coopera para que a barbárie se repita. E a gente nem vai mais entender a diferença entre tragédia e farsa.

## Referências

- ADORNO, Theodor. Tabus acerca do magistério. In: \_\_\_\_\_. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006, p. 97-118.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. **Vários Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2011.
- DALVI, Maria Amélia; CAMARGO, Goiandira Ortiz de. Memória poética da escolarização em *Boitempo*. In: RIBEIRO, Renata Rocha; FIUZA, Solange; FERREIRA, Antônio Manuel (Org.). **Inscrições da memória**. Goiânia: Editora da UFG, 2017, p. 117-138.
- DALVI, Maria Amélia. Literatura e Educação: formação, pensamento e trabalho. In: FINARDI, Kyria (Org.). **A pesquisa em Educação e Linguagens: perspectivas em diálogo**. Campinas: Pontes, 2018, p. 129-169.

- DALVI, Maria Amélia. Educação linguístico-literária: contribuições – concepções de aprendizagem. *In*: LUQUETTI, Eliana Crispim França; MOURA, Sérgio Arruda de. **Linguística em perspectiva: cognição e ensino de língua e literatura**. Campos de Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017, p. 170-185.
- DUARTE, Newton. O bezerro de ouro, o fetichismo da mercadoria e o fetichismo da individualidade. *In*: \_\_\_\_\_ (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 1-18.
- \_\_\_\_\_. A renição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. *In*: \_\_\_\_\_ (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 197-218.
- JINKINS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (Org.). **Por que gritamos golpe?: para entender o impeachment e a crise política no Brasil**. Ilustrações Laerte Coutinho. São Paulo: Boitempo, 2016.
- MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2013.
- PRONER, Carol; CITTADINO; Gisele; TENENBAUM, Marcio; RAMOS FILHO, Wilson (Org.). **A resistência ao golpe de 2016**. Bauru: Canal 6, 2016.
- SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008 (edição comemorativa).
- \_\_\_\_\_. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 17. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.



# 2

## Sala de aula literária: literatura no ensino básico

Márcia de Assis Ferreira

### À guisa de introdução

Todorov (2009, p. 72), em uma frase simples, contudo definitiva em seu sentido, evidencia o alcance da literatura: “A literatura pode muito”. O autor assinala ainda, a despeito de sua larga compreensão acerca do poder da matéria, o reducionismo a que foi acometida nas aulas do ensino secundário na França. Nesse sentido, alerta, já a partir do título da obra, *A literatura em perigo*, para a necessidade de se colocar a literatura a salvo desse perigo, já que tal prática cultural e artística tem tanto a dizer à sociedade.

A reflexão promovida pelo texto do autor búlgaro leva peremptoriamente ao estabelecimento de um cotejo entre a prática da disciplina nas escolas de França e nas escolas do Brasil. A concepção do literário aqui implementada em termos de aulas destinadas a essa disciplina não parece menos equivocada que aquela realizada no país onde Todorov passou a residir e a lecionar após seu doutoramento. Assim, pode-se encontrar um ponto de convergência entre as práticas, que aponta para a falta de importância, em termos de trabalho escolar com a literatura, atribuída às suas especificidades. Ou seja, parece não haver reflexão sobre sua natureza ficcional, poética e artística, mas, sim, ocupação com a compreensão acerca dos instrumentos dos quais se servem a teoria literária para dar fundamentação ao crítico das obras submetidas à semelhante análise. Nos dizeres de Todorov, na

França, os alunos leem poemas e romances não para refletirem sobre “a condição humana, sobre o indivíduo e a sociedade, o amor e o ódio, a alegria e o desespero, mas sobre as noções críticas tradicionais ou modernas” (TODOROV, 2009, p. 26). E na escola básica brasileira? Aqui, os alunos entram (ou não) em contato com as obras literárias com que objetivo?

A maioria dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), este ano completa 18 anos, não parece ter contribuído para que alguns preceitos acerca da formação do leitor de vários gêneros textuais e do leitor literário especificamente, presentes no documento, sejam efetivamente realizados. Nesse sentido, o documento indica a necessidade de se considerarem os inúmeros gêneros, “não ignorando a diversidade de recepção que supõem, as atividades organizadas para a prática de leitura devem se diferenciar, sob pena de trabalhar contra a formação de leitores” (PCNs, vol. 2., p. 70)

Nas páginas 26 e 27 dos Parâmetros relacionados ao ensino de Língua Portuguesa (terceiro e quarto ciclos), encontram-se concepções a respeito da especificidade do texto literário. Além de tornar evidente tratar-se de linguagem cuja composição verbal e seleção dos recursos linguísticos estão a serviço da sensibilidade e das preocupações estéticas do autor, em uma proposta de ruptura artística, o texto deixa claro que

O tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem. É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (p. 26 e 27).

Nos PCNs do Ensino Fundamental, são apontados os seguintes textos literários para o trabalho com a leitura: o conto, a novela, o romance, a crônica, o poema e o texto dramático, na linguagem escrita; cordel, “causos e similares”, texto dramático e canção, na linguagem oral. Os conteúdos a serem trabalhados serão os relacionados à percepção da ambiguidade e seu

papel na construção dos efeitos de sentido, da ironia, das figuras de linguagem em geral. Além disso, é preciso levar o aluno a compreender as relações intertextuais, os pressupostos e subentendidos, o contexto linguístico e extralinguístico etc.

Além disso, os Parâmetros deixam clara a necessidade de explorar, no tratamento do texto literário, embora não apenas, “a funcionalidade dos elementos constitutivos da obra e sua relação com seu contexto de criação” (p. 70). Indica-se, igualmente, a importância de se considerar o que o aluno já traz como escolha. Nesse sentido, é importante que se acolham as obras de interesse deles, para, a partir desse repertório, ampliá-lo, introduzindo textos de maior complexidade.

Trata-se de uma educação literária, não com a finalidade de desenvolver uma historiografia, mas de desenvolver propostas que relacionem a recepção e a criação literárias às formas culturais da sociedade. Para ampliar os modos de ler, o trabalho com a literatura deve permitir que progressivamente ocorra a passagem gradual da leitura esporádica de títulos de um determinado gênero, época, autor para a leitura mais extensiva, de modo que o aluno possa estabelecer vínculos cada vez mais estreitos entre o texto e outros textos, construindo referências sobre o funcionamento da literatura e entre esta e o conjunto cultural (p. 71).

As práticas leitoras instauradas no âmbito da escola básica revelam-se fundamentais para uma formação positiva do leitor literário. Se, há décadas, o trabalho que se desenvolve em torno do texto literário na escola brasileira, como na França, parece se pautar em bases que vão ao encontro das premissas oriundas da teoria da literatura (Lajolo, 1998), é forçoso reconhecer a premente necessidade de se mudar essa direção dado que tal modo de trabalho com o texto literário como vem sendo praticado no Fundamental II e no Ensino Médio, grosso modo, não parece, segundo dados, estar propiciando a elevação quantitativa do número de leitores de textos literários pelo Brasil afora.

Na pesquisa “Retratos da leitura no Brasil” (2012), promovida pelo Instituto Pró- Livro, dentre as variáveis a serem consideradas para tentativa de compreensão da leitura neste País, foi apontado que o livro tem hoje uma

série de concorrentes – 85% das pessoas preferem assistir à tevê em seu tempo livre e 52%, ouvir música ou rádio. A opção pela leitura aparece em 7º plano, com 28%.

De um modo geral, em nível de Fundamental II, trabalha-se a leitura literária, solicitando-se que os alunos adquiram um exemplar de obra indicada pelo professor. Espera-se que esse livro seja lido por todos da classe. Como um meio de aferir se a leitura foi de fato praticada, quase todos os professores vinculam essa leitura a alguma atividade para avaliação ou inserem questões sobre a obra lida em testes e provas. A leitura, assim, tem como finalidade obter uma nota. Os alunos, por sua vez, por saberem que a cobrança será feita, buscam informações sobre o enredo da história ou com amigos ou por meio de resumos da internet. Tais procedimentos, tanto de alunos quanto de professores acabam se dando em função de pouco tempo que se dedica à prática da leitura literária na escola.

Se, por um lado, a escola arroga a si o dever de atuar ativamente na formação do leitor literário, por outro, engessa essa possibilidade ao pretender trabalhar, em tempo exíguo, outros tantos conteúdos de Língua Portuguesa que julga imprescindíveis para o desenvolvimento de determinadas habilidades em seu aluno. Parece-me que a perspectiva de ensino de língua materna pautada na leitura, produção de texto e análise linguística, prevista pelos PCNs, ainda que compreendida em sua essência e conhecida de alguns professores, parece não sair do documento.

Mesmo que, no discurso, a concepção interacionista da linguagem como indica Geraldi (1995), influenciado pelas ideias de Bakhtin, seja compreendida como pertinente ao ensino/aprendizagem da língua, o trabalho com a leitura literária, que pode servir de base e suporte para o trabalho com a linguagem verbal não vinga.

Os PCNs colocam como responsabilidade da escola proporcionar a ampliação do “letramento” dos alunos, com o objetivo de fazê-los interagir com textos diversos, de maneira eficaz, interpretando-os e/ou produzindo-os. O “letramento” é definido, pelo documento, como o “produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia” (BRASIL, 1998, p. 19) O resultado disso é que o aluno nem se torna um proficiente leitor literário, ou mesmo de outros gêneros textuais, nem domina os conteúdos da disciplina.

Orlandi (1998) aponta que, no ato da leitura, opera-se a produção de sentidos. A literatura remete à plurissignificação, ou seja, a sua leitura torna viável a produção de muitos sentidos, o que consubstancia uma de suas características peculiares. Diante de tal possibilidade, a escola básica não pode se furtar à sistematização dessa atividade por meio de práticas de leitura do texto literário que façam da sala de aula espaço voltado fundamentalmente, embora não exclusivamente, para a exploração desse objeto. Em que pesem as restrições que o preço do livro no Brasil acaba por impor a todos, mormente àqueles cujo poder aquisitivo não permite que o item esteja relacionado em lista de prioridades, é possível pensar em estratégias que façam o livro literário circular na sala de aula de forma sistemática.

No tocante à aquisição do livro, por exemplo, é preciso indicar aos alunos os sites que os disponibilizam para download, os sebos, onde podem ser adquiridos a preços bem melhores, promover a troca de exemplares na escola, recorrer a doações para que a escola seja portadora de um acervo para além do que normalmente as bibliotecas dispõem. O professor deve planejar metas de leitura para o ano letivo e efetivamente fazer de sua sala de aula um espaço em que a leitura literária seja priorizada. Nas séries finais do Ensino Fundamental II, momento em que a experiência com o letramento literário já deve estar mais consolidada, se considerarmos que começa no Fundamental I, é possível fazer da obra literária o polo central das aulas de LP.

## Sala de aula literária

Em recente experiência vivenciada nas turmas de 9º ano do Colégio Universitário Geraldo Reis, trabalhou-se o livro *Max e os Felinos*, de Moacyr Scliar. Como motivação, categoria proposta por (COSSON, 2006) para que fosse dado início à leitura dessa obra especificamente, foram lidos em sala dois contos de Moacyr Scliar, na linha do realismo mágico. Esse tipo de narrativa ficcional despertou a atenção dos alunos, o que levou à busca de outros textos dessa natureza. Chegou-se, assim, à novela *Max e os Felinos*. Contemplaram-se, ainda, por meio do trabalho com a leitura literária, os gêneros previstos para o trimestre, a saber, conto e novela.

As sessões de leitura aconteciam no transcorrer dos tempos das aulas. Intermediava-se entre leitura coletiva, leitura realizada pelo professor – os

alunos gostavam que as falas dos personagens fossem interpretadas, o que se buscou fazer, por meio de ensaios prévios da leitura –, leitura silenciosa e também a feita em casa. O livro, composto de três partes, correspondendo a três momentos bem marcados na história da personagem principal, foi dividido em capítulos que seriam lidos na escola e que seriam lidos em casa. Aos poucos, os alunos, por meio da leitura iniciada em aula, foram envolvidos pela narrativa de Max. A estratégia da leitura protocolada ou pausa protocolada foi um recurso que se mostrou eficaz, já que, com sua utilização, os alunos puderam monitorar sua compreensão.

Os questionamentos que foram levantados acerca do personagem, de seu envolvimento com outros, de seu comportamento diante de certas situações teciam um fio condutor que poderiam ou não coincidir com aquele produzido por cada leitor. Trata-se de momento rico em que a compreensão sobre o que se lê pode ser compartilhada. Nesse momento, as carteiras eram dispostas em círculos para que todos pudessem ver e ser vistos. Raros eram os que não se sentiam motivados a contribuir com a proposta. O que proporcionou, porém, especial prazer, foram os momentos de leitura silenciosa. Cerca de 30 minutos da aula de um dos dias da semana eram disponibilizados para que os alunos se dispusessem a seu critério na sala (alguns sentavam-se ou deitavam-se no chão, outros ficavam em suas carteiras, outros as arrastavam para os cantos da sala, se esticavam, colocavam os pés sobre outra cadeira) e dessem continuidade à leitura.

Essas duas turmas caracterizavam-se pela agitação. Muito falantes, nesse momento permaneciam silenciosamente imersos no universo da leitura literária, sem que o professor precisasse solicitar, reiteradamente, silêncio, prática constante em outras situações de sala de aula. Após cada sessão dessas, eles utilizavam os 15 minutos restantes (as aulas tinham duração de 45 minutos) para elaborar o diário de leitura. A proposta de produção textual permitia ao professor acompanhar individualmente o desenvolvimento da leitura para dimensionar o tempo de que precisaria dispor para que todos lessem o livro em sua totalidade mais ou menos no mesmo período.

Interessante nesses diários as ideias que os alunos leitores expressavam acerca de circunstâncias vividas pelos personagens ou mesmo sobre suas características. Alguns se identificavam, outros repudiavam, outros pouco escreviam sobre identidade ou falta dela, mas resumiam o que tinham lido, o que, para objetivos de prática de escrita também se mostra atividade eficiente.

Nesse sentido, torna-se tácito que a leitura subjetiva, perspectiva que enfrenta muita resistência dada a tradição que entende ser a teoria literária e suas práticas de análise o alicerce que deve sustentar a prática de leitura literária na escola, precisa ter seu lugar assegurado. Afinal,

As representações desse tipo de leitura que circulam na sociedade e em especial no meio educacional – professores (tanto no nível básico quanto da universidade), gestores, alunos e pais – trazem marcas de uma visão “psicológica” da leitura, malvista e mal afamada, que não cumpriria a função formativa, objetiva e universal, própria da escola. Entretanto, trata-se de um terreno acidentado, repleto de paradoxos, uma vez que ninguém em sã consciência pode negar o caráter singular e individual – subjetivo, portanto – da leitura, em especial da leitura literária (REZENDE, 2013, p. 8).

Em nenhum momento foi mencionada a palavra “cobrança”. Não se falou em “vai cair na prova” ou “vamos fazer uma avaliação relacionada a essa leitura”. A leitura de uma obra não deve servir de “ameaça” para que o aluno se sinta obrigado a ler. Evidentemente que nem todos os alunos se envolviam em um mesmo nível com o projeto. Mas todos se envolviam a seu modo, porque, quando a atividade é coletiva, ninguém quer ficar de fora. Se, em um primeiro momento essa atitude de não envolvimento existe, aos poucos, ela vai sendo abandonada e há a integração.

A avaliação da leitura se deu no processo. Além disso, quando findou o prazo para que a obra estivesse toda lida, foi proposta uma produção textual em que *Max e os Felinos* fosse comparado à narrativa cinematográfica *As aventuras de Pi*, dirigido por Ang Lee, a qual os alunos assistiram em um intervalo de leitura (COSSON, 2006). Há uma relação entre a novela e o filme, pois o livro *A vida de Pi*, no qual o filme foi baseado, teria sido plagiado pelo escrito Yann Martel do escritor Moacyr Scliar, polêmica que foi também debatida.

## Considerações finais

É urgente, portanto, que práticas leitoras que contribuam para que a literatura ingresse e permaneça no universo escolar de forma a possibilitar a proficiência nesse tipo de leitura sejam implementadas.

Sabe-se que algumas crianças (ou talvez muitas?), ao chegarem à escola, leem mesmo sem ainda dominar o código escrito por estarem em processo de aquisição. No entanto, nesse universo lhes é possível ingressar pela mediação do adulto e por sua interpretação das imagens que ilustram as histórias. Ademais, nunca é demais lembrar que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, o que faz, evidentemente, que as crianças já sejam leitoras nesse sentido. Todavia, esse jovem leitor afasta-se, paulatinamente dos livros, quando ingressa no Fundamental II, momento em que, já investidos, na maior parte dos casos, do poder que saber ler lhes confere, a ampliação do repertório deveria se constituir em prática corrente.

Talvez seja o caso de, cientes da valorização do leitor, perspectiva que faz desse elemento crucial para a produção do sentido do texto, ampliar suas possibilidades interpretativas, “autorizando” suas possíveis leituras e suas leituras possíveis no ambiente escolar. Paralelamente, a oferta de situações de leitura bem como a diversificação das obras oferecidas podem se tornar estratégias que tornem a sala de aula o espaço efetivo de realização da leitura literatura.

## Referências

- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1982.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- INSTITUTO Pró-Livro. **Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil**. [s.l.]: [s. ed.], 2012.
- JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.
- LAIJOLA, Marisa. Leitura-literatura: mais do que uma rima, menos do que uma solução. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1998.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.

ORLANDI, Eni. O inteligível, o interpretável e o compreensível. *In*: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1998.

ROUXEL, Anniel; LANGLADE Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Org.) **Leitura Subjetiva e o ensino de Literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

# 3

## Diálogo entre linguagens: literatura, cinema e enigmas de raciocínio lógico

Patrícia Peres Ferreira Nicolini  
Clesiane Bindaco Benevenuti

### Introdução

O Ensino Fundamental é a etapa em que o aluno constrói a base de sua formação e um dos fundamentos importantes dessa base é a leitura, que deveria ter na escola um espaço privilegiado para seu exercício e valorização, uma vez que na sala de aula circulam vários gêneros textuais, visto que são objetos da aprendizagem.

No entanto, mesmo com esse espaço pertinente para falar sobre textos, o professor depara-se com grandes desafios, uma vez que um aluno-leitor tem que ser conquistado. A leitura pertence ao educar, portanto cabe ao professor a tarefa de desenvolver estratégias e metodologias de aprendizagem significativas e contextualizadas para que o texto seduza o aluno-leitor e que este possa estar apto para desvendar todos os subentendidos que o constituem, no intuito de formar sujeitos capazes, críticos e emancipados intelectualmente, socialmente, culturalmente e politicamente.

A proposta do trabalho é apresentar um projeto exitoso de leitura de textos ficcionais, especificamente a narrativa de mistério, desenvolvido com alunos do 8º ano de uma escola particular do estado do Espírito Santo. A intenção é mostrar

estratégias de leitura diferenciadas para possibilitar ao aluno uma leitura significativa. As narrativas de mistério são bem apropriadas para trabalhar a construção de inferências e são bem aceitas por alunos dessa faixa etária (13/14 anos), uma vez que elas se valem de recursos que criam tensão e, sobretudo, procuram intrigar o leitor apresentando-lhe ocorrências incomuns e ambíguas, que poderão se revelar naturais, frutos de equívocos, ilusões, fraudes e crimes. As atividades práticas que serão apresentadas devem ser entendidas no interior da concepção da linguagem como forma de interação.

A leitura de narrativas de mistério requer um leitor mais atento, visto que ao longo do texto são encontrados indícios que possibilitam a formulação de hipóteses, o leitor também é de certa forma um detetive buscando a solução do mistério. Contudo, muitas vezes, devido à complexidade da leitura, o aluno não percebe os indícios, não consegue ler as entrelinhas, interpretar o texto e tomar uma posição diante dele. Sendo assim, o discente precisa de alguma estratégia de leitura que lhe mostre o caminho, esse é o papel do professor, mediar a interação entre aluno-leitor e texto.

Nessa perspectiva, serão apresentadas algumas estratégias de leitura do gênero mistério na linguagem literária, na linguagem audiovisual e em desafios lógicos estabelecendo um diálogo entre a teoria e a prática.

## Leitura: um desafio

O primeiro desafio precisa ser vencido pelo professor, pois para se alcançar um bom resultado, espera-se que o professor seja um bom leitor, porque só sendo conhecedor do seu objeto de trabalho, o texto, que ele será capaz de criar estratégias de leitura satisfatórias. Se não for assim, restará a esse profissional cair em tentação de trabalhar a leitura de forma limitada, atendendo aos parâmetros e propostas dos livros didáticos e/ou apostilas sem nenhuma contextualização ou preparação de conhecimentos prévios necessários para o aluno interpretar o texto. Por parte do aluno, ficam interrogações no ar: Qual a finalidade de ler este texto? Em que essa leitura irá me acrescentar? Cosson (2007, p. 40) diz que “aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas”.

Diante disso, pedir ao aluno que abra o livro na página X e leia o texto Y para depois responder às perguntas na página Z são práticas que realmente não garantem uma leitura significativa, a qual seria a leitura como um processo de interlocução, o leitor não é e não pode ser passivo nesse processo, ele precisa

interagir com o texto, ativar conhecimentos prévios, relacionar informações, preencher lacunas e buscar significação. Nesse processo, leitor e texto são agentes de uma ação dialética capaz de cruzar vários discursos e linguagens proporcionando inúmeras possibilidades de mediação e interações sociais e culturais geradoras de conhecimento.

Segundo Chiappini (2004, p. 51), “é o leitor que faz o texto funcionar”. Geralmente, falta ao aluno esta maturidade de leitor, que só pode ser adquirida com a experiência de leitura de outros textos, muitos outros textos. Para Lajollo (1982, p. 53), “leitor maduro é aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que ele já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida.”

Nessa perspectiva, o segundo desafio é a imaturidade leitora do aluno, que, geralmente, não tem muitas vivências de leitura, os motivos são os mais diversos, desde a família que não tem hábito de ler ou até mesmo a escola não ter uma biblioteca e não oportunizar a leitura. O fato é que quanto mais imaturo é o leitor, mais dificuldade para estabelecer relações de sentido, preencher as lacunas do texto para interpretá-lo. Por isso que as aulas de leitura precisam ser mais planejadas e articuladas, o aluno precisa dessa mediação para ter uma leitura significativa.

Saber ler é uma ação reflexiva capaz de proporcionar muitas possibilidades de apreensão de conhecimento, tornando o leitor o sujeito de uma ação interativa. Nesse contexto, o sujeito é aquele que compara, exclui, ordena, categoriza, classifica, reformula, comprova, formula hipóteses em uma ação interiorizada ou em ação efetiva na perspectiva de conhecer, modificar, transformar o objeto de maneira que possa compreender o modo como o objeto é construído.

O terceiro desafio é o encantamento desse aluno-leitor, isto é, como “fisgá-lo”, como conquistá-lo, uma vez que há uma oferta tão grande de linguagens midiáticas e de novas tecnologias da informação e que do ponto de vista da maioria dos alunos são mais atrativas, um mundo globalizado onde o sujeito contemporâneo recebe informações em excesso. Conforme Martins (2008, p. 1), cabe ao professor “viabilizar um processo que transforme o excesso de informação, a que todos nos sujeitamos, em conhecimento”.

Em nenhum momento foi dito que a tarefa é fácil, mas é possível, desde que aja comprometimento do professor e muita criatividade para criar estratégias de leitura inovadoras, utilizando diferentes linguagens e novas tecnologias.

## A narrativa de mistério

Os textos trabalhados nesse projeto contemplam o gênero mistério, mais especificamente narrativas policiais ou de enigmas. Para Todorov (2003), essas narrativas estariam no âmbito do fantástico que divide uma fronteira tênue com o maravilhoso. Para os alunos do 8º ano, essa teoria é trabalhada de forma bem simplificada. Grosso modo, a narrativa de mistério se aproxima do fantástico/estranho, os fatos e acontecimentos narrados parecem sobrenaturais ao longo de toda história, no entanto, no final recebem uma explicação racional, como, obra do acaso, coincidências, sonho, influência das drogas, fraudes, jogos falseados, ilusão de sentimentos ou loucura. O leitor é levado em um jogo de hipóteses e deduções a partir de fatos que lhe são apresentados como extraordinários e coincidências singulares.

Segundo estudo de Todorov (2003) apresentado em “Tipologia do romance policial”, o clima de suspense é o ponto chave desse gênero, basicamente, a história gira em torno de um crime cuja autoria e motivação precisam ser desvendadas; há no mínimo três personagens: a vítima, o criminoso e um detetive, podendo haver personagens secundários (suspeitos, amigos, auxiliares, etc.); o detetive geralmente aparece na história depois que crime é cometido; o mistério é parte importantíssima da história e cabe também ao leitor decifrá-lo. A descoberta do mistério é sempre decorrência da lógica, jamais do sobrenatural:

O romance policial de mistério, onde se procura descobrir a identidade do culpado, é construído da seguinte maneira: há por um lado muitas soluções fáceis, à primeira vista tentadoras, mas que se revelam falsas uma após outra; por um lado, há uma solução inteiramente inverossímil, à qual só se chegará no fim, e que se revelará a única verdadeira (TODOROV, 2003, p. 55).

Na narrativa de mistério/enigma a solução é difícil de ser encontrada chegando mesmo a desafiar a razão, um excelente exercício de busca de indícios e formulação de hipóteses, pois o bom leitor é aquele capaz de formular hipóteses a partir dos indícios do texto, a leitura do “não dito” que nada mais é que a interlocução entre leitor e texto.

## Da teoria para a prática em sala de aula: atividade preliminar

Planejar uma atividade preliminar motivadora é primordial nesse processo para conquistar o leitor, o aluno precisa ser desafiado, provocado, instigado a contribuir e desenvolver capacidade de raciocínio, ele precisa desejar se posicionar diante de um texto. Para isso, a atividade preliminar deve ser significativa e lúdica para capturar o interesse do aluno.

A primeira atividade desse trabalho foi retirada do livro “O enigma de Einstein”, de Jeremy Stangroom, um desafio lógico chamado “O enigma de Einstein” (p. 10 a 12), o próprio enunciado é motivador, nele diz que somente 2% da população do mundo seria capaz de acertar a resposta. Os alunos são divididos em trios e os três primeiros trios que acertarem a resposta são contemplados com bombons. A participação é unanime, o problema apresenta os fatos e os indícios, o aluno tem que trabalhar com a leitura do “não dito”, preencher a lacunas e inferir a solução do mistério: Quem é o dono do peixe?

Todo esse processo é feito com muito entusiasmo por parte dos alunos e eles nem percebem que estão exercitando a leitura. Cosson (2007, p. 39) diz que “é o leitor que elabora e testa hipóteses sobre o que está no texto. É ele que cria estratégias para dizer o texto em base naquilo que já sabe sobre o texto e o mundo”. Geralmente, todos os trios conseguem desvendar o mistério, é lógico que cada grupo tem um tempo diferente, mas o que vale são as tentativas de leitura, a troca entre os integrantes do grupo no intuito de preencher o “não dito” e o entusiasmo em desenvolver a tarefa.

### Narrativas de mistério: textos de Lygia Fagundes Telles

O primeiro texto do gênero analisado foi o conto “O dedo”, de Lygia Fagundes Telles, esse texto foi escolhido, pois sua leitura permite ao aluno aguçar a imaginação e a formulação de hipóteses. Nele, a narradora personagem encontra um dedo na praia sem a falange em que fica a unha, a única pista é um anel de esmeralda, dessa pista, a narradora formula várias hipóteses que geram muitas dúvidas. O texto foi entregue ao aluno como um desafio, na primeira leitura, ele teria que compreender a sucessão dos fatos acontecidos e o conjunto da história narrada, sem se preocupar com detalhes ou palavras que foram destacadas intencionalmente no texto.

A segunda leitura é compartilhada, o professor lê os primeiros seis parágrafos e discute com os alunos sobre as passagens destacadas, a sala participa dando opiniões e questionando os detalhes do texto, o professor pede aos alunos que façam anotações na margem do texto.

A terceira leitura é compartilhada em duplas, cada dupla faz o restante da leitura do texto e fazem observações sobre os trechos destacados, as observações são compartilhadas pela turma. Na sequência, cada aluno monta um diagrama com as hipóteses da narradora sobre quem seria a dona do dedo.

A partir desse texto são trabalhadas as características do gênero, o texto escolhido não segue a risca a estrutura da narrativa de mistério ou enigma, mas se destaca pela originalidade, o maior mistério apresentado por esse conto não é a história de um cadáver atirado ao mar, mas os complexos meandros da alma humana, que se manifestam nos pensamentos e nas atitudes da narradora.

Na sequência do projeto, são formadas rodas de leitura uma vez por semana, em duas aulas são trabalhados de dois a três contos do livro “Venha ver o pôr do sol e outros contos”, também de Lygia Fagundes Telles, as rodas de leitura geralmente são feitas em alguma sombra do pátio da escola ou na biblioteca, elas precisam se tornar um evento especial. A leitura é pautada, cada trecho importante é discutido, para cada indício encontrado no texto, os alunos são desafiados a formular hipóteses, o conto, que dá título ao livro, “Venha ver o pôr do sol”, “As formigas” e “Antes do baile verde” são geralmente os mais polêmicos, são os que geram mais discussão e participação.

O conto, que dá título ao livro, gera muitas polêmicas devido às inúmeras pistas deixadas por Ricardo sobre sua terrível intenção, se Raquel fosse mais atenta, ela teria pegado Ricardo em várias mentiras e contradições e teria percebido que aquele encontro no cemitério não passava de uma cilada muito bem armada. No segundo conto citado, os alunos são tentados a buscar uma solução sobrenatural para o fato do esqueleto de um anão ser montado por uma tropa de formigas. Conforme Todorov (2003, p. 55), “quando a solução do mistério desafia nossa razão, o leitor está preparado para aceitar o sobrenatural e a ausência de uma explicação”.

O conto “Antes do baile verde” é impactante devido ao desamor da filha em relação ao pai doente, o mistério se o pai está morto ou não em seu quarto não pode ser desvendado, porque a filha deseja ir a um baile de carnaval.

Depois desse trabalho efetuado, os alunos fazem uma atividade avaliativa de verificação de leitura.

## Análise do filme “O enigma da pirâmide”, de Steven Spielberg

Na exibição do filme são aprofundadas as características do gênero policial ou de enigma. A exibição é intercalada com momentos de diálogo entre a teoria e o objeto de estudo. Nele, um crime é cometido por um assassino misterioso envolto por uma capa preta, o detetive responsável por solucionar esse mistério é o jovem Sherlock Holmes. Adaptar o conteúdo a variadas linguagens é muito importante para manter o aluno interessado e é um ótimo mecanismo para trabalhar a capacidade de estabelecer relações de conhecimento. A linguagem audiovisual é bem aceita no mundo contemporâneo:

Nos dias de hoje, nos lembra Fuzellier (1964, p. 126), o surgimento frequente de novas linguagens multiplica os tipos de adaptações possíveis. Não passamos somente de um gênero literário a outro, mas assistimos a um cruzamento vertiginoso entre os gêneros literários e as diversas linguagens: o cinema, a TV, o rádio etc. (SILVA, 2004, p. 84).

Geralmente, a linguagem audiovisual é mais familiar aos alunos, sua aceitação é melhor por ela estar mais presente em sua realidade:

Assim, o cinema possui uma riqueza imaginária que facilita a expansão do repertório experimental do espectador, já que o cinema o permite, por exemplo, realizar incursões imaginárias em realidades sociais excluídas para a maioria e, desse modo, compensar as estruturas proibitivas do tecido humano (SCHØLLHAMMER, 2008, p. 96).

A cada novo indício, a exibição era interrompida e os alunos eram estimulados a formular hipóteses e chegar à solução do mistério. Antes do final do filme, os alunos desenvolveram uma atividade em que os indícios e as hipóteses são diagramados, no intuito de chegar ao nome do assassino e a motivação do crime. Só após o término da atividade, o final do filme é revelado.



Geralmente, a maioria dos alunos soluciona o mistério, visto que assistem ao filme com muita atenção e fazem anotações ao decorrer das discussões.

### Gincana *mystery games*

O produto final desse trabalho é uma gincana, na qual os alunos vivenciam o conhecimento adquirido nas aulas de leitura. A gincana que foi dividida em quatro etapas:

1ª Etapa – Elementar, meu caro Watson! Nesta etapa, a competição é interna, isto é, em cada turma de 8º ano, as quatro equipes formadas em cada turma participaram de um grande jogo de mistério formulado pela professora. Cada equipe tinha um mistério para desvendar, as pistas estavam escondidas em vários pontos da escola, para encontrar cada pista era preciso solucionar um enigma até chegar à solução do mistério. A dinâmica e está, são quatro mistérios diferentes, cada mistério tem dez pistas espalhadas por toda escola, há um guardião para os envelopes, funcionários da própria escola. O grupo que conseguir reunir todas as pistas e solucionar o enigma em mesmo tempo ganha esta etapa. Lembrando que os enigmas são diferentes para cada grupo.

2ª Etapa - Os pequenos detalhes são sempre os mais importantes. Nessa etapa, cada equipe terá que pesquisar enigmas ou problemas de raciocínio lógico para desafiar seus oponentes em um jogo de perguntas e respostas. O grupo que passar por todas as rodadas e derrotar todos os seus oponentes será o vencedor.

3ª Etapa – O segredo é ter “mais coração nas mãos”. Essa etapa da gincana é solidária. Cada equipe arrecadou doações que foram entregues aos alunos carentes da E.E.E.F.M “Professora Hosana Salles” e outras escolas do município. O grupo que conseguisse a pontuação mais alta seria o vencedor.

4ª Etapa – Nada é mais enganoso do que um fato óbvio. Após a apuração dos pontos das três primeiras etapas, o grupo vencedor do 8ºM1 e o grupo vencedor do 8ºM2 participaram da 4ª etapa. Nessa etapa, as equipes vencedoras investigaram um enigma proposto pela professora, a equipe que primeiro solucionou o mistério foi a campeã do Mystery Games.

## Considerações finais

O trabalho desenvolvido com as narrativas de mistério superou todas as expectativas, a mobilização dos alunos em todas as etapas do projeto foi excelente. A cada texto analisado, a busca pelos indícios era mais implacável, o olhar mais atento, os questionamentos mais pertinentes e as inferências mais plausíveis.

A entrega por parte dos alunos foi fundamental, eles se sentiram desafiados e “compraram a briga”, aceitaram as provocações e partiram em busca do conhecimento. A etapa solidária arrecadou tantas doações que alunos carentes de duas escolas da periferia do município foram contempladas com mochilas, tênis, material escolar e roupas.

Além de tomarem um posicionamento diante do texto, eles também tomaram um posicionamento diante da vida, professora e alunos saíram da zona de conforto, saíram das práticas engessadas e sem significação de práticas de leitura mecanizadas. Menezes diz que “o prazer de ler e o de fazer perguntas ao texto nasce no aluno que poderá aplicar esse procedimento de leitura em outros textos (2005, p. 11).” Fazer esse “prazer” nascer é uma tarefa possível, o aluno precisa de alguém lhe aponte caminhos e há várias possibilidades de trabalhar essa mediação entre leitor/texto, basta o professor estar disposto a enfrentar essa empreitada.

## Referências

- CHIAPPINI, Ligia. A circulação dos textos na escola (2). In: CITELLI, Adilson (Coord.). **Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 9-16.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2007.
- LAJOLO, Marisa. **Usos e abusos da literatura na escola**. São Paulo, Globo, 1982.
- MARTINS, Tatiane Marques de Oliveira; VENTURA, José Emílio. **Machado por um Olhar Digital**. Disponível em: <[www2.csa.com.br/machado/...machado.../Machado%20por%20um%20olhar%20digital.pdf](http://www2.csa.com.br/machado/...machado.../Machado%20por%20um%20olhar%20digital.pdf)>. Acesso em: 22 set. 2012.
- SCHØLLHAMMER, Karl Erik. A leitura e a cultura visual. In: \_\_\_\_\_. **Literatura e cultura**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-RIO, 2008.
- SILVA, Salete Therezinha de Almeida. A linguagem cinematográfica na escola: uma leitura d’O Rei Leão. In: CITELLI, Adilson (Coord.). **Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 81-108.

STANGROOM, Jeremy. **O enigma de Einstein**. 3. ed. São Paulo: Marco Zero, 2012.

TELLES, Lygia Fagundes. **Venha ver o pôr do sol e outros contos**. Ilustrações Dave Santana e Maurício Paraguassu. 20. ed. São Paulo: Ática, 2007.

\_\_\_\_\_. O dedo. *In*: \_\_\_\_\_. **Mistérios**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981, p. 39-45.

TODOROV, Tzvetan. Tipologia do romance policial. *In*: \_\_\_\_\_. **As estruturas narrativas**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003, p. 93-104.

\_\_\_\_\_. O estranho e o maravilhoso. *In*: \_\_\_\_\_. **Introdução à literatura fantástica**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003, p. 53-59.

# 4

## A formação do leitor literário: intervenção pedagógica no ensino fundamental

Suéllen Pereira Miotto Lourenço

### Introdução

A prática docente deve partir de aspectos reais e necessários aos educandos, buscando transformá-los através da aquisição de conhecimento. Essa transformação dar-se-á pela descoberta do próprio indivíduo das suas potencialidades, gerando o que Freire (1980) chama de conscientização. A partir daí ele passa de observador a sujeito do meio, contribuindo para o compartilhamento dos conhecimentos recém-adquiridos e para a transformação de sua comunidade.

Busca-se, com este artigo, estimular a inovação das práticas docentes nas aulas de leitura do Ensino Fundamental II, a fim de formarmos leitores responsivos. Para tal, discutiremos, inicialmente, os conceitos sobre Literatura propostos por autores como Freire, Candido, Todorov e Bakhtin. A seguir, apresentaremos a descrição de uma intervenção pedagógica realizada com alunos do 9º ano de uma escola municipal de Nova Venécia (ES) e relataremos os resultados obtidos através de observação e registro de relatos.

## Literatura e formação do leitor literário

A literatura é uma manifestação inerente a todo homem já que parte do imaginário, do fabuloso, do poético, sentimentos constantes em nós todos os dias e em todas as épocas. Partindo dessa definição, entendemos que apesar de se organizar de formas diferentes e ser produzida em contextos também diferentes, obras literárias devem ser vistas e avaliadas pela sua função social e não pela sua complexidade aparente.

E qual seria a função social da literatura? Em primeiro lugar, a literatura é comunicação e, como tal, necessita de um enunciador, um enunciado, a matéria enunciada, e um enunciante. Cumprem estes papéis o escritor, a obra e o público leitor, respectivamente. Para o escritor, a literatura é a oportunidade de expressão de suas ideias, sentimentos, emoções, indignações, admirações etc., sendo, portanto, sua impostação de voz diante dos acontecimentos do mundo. Para o leitor, a literatura representa o seu diálogo com outras ideias, outros sentimentos, emoções, indignações, admirações etc. Essa relação dialógica estabelece-se entre leitor e autor através da obra literária, uma matéria organizada que trata, inevitavelmente, de posicionamentos do artista, implícitos ou explícitos, sobre as convenções sociais que o rodeiam.

Percebemos, então, que apesar de feita de forma individual por um artista, a literatura apresenta a visão de uma coletividade que está à volta desse escritor e que, conscientemente ou não, constrói valores e ideologias que permearão sua obra. Por isso, Candido (2006) afirma que a obra literária surge da confluência entre a iniciativa do autor e as condições sociais em que ele está inserido. Nenhum discurso é neutro e o texto não é indiferente à situação social em que é produzido, conforme conceitua Bakhtin/Volochinov (1926, p. 4) ao afirmar que

[...] o discurso verbal é claramente não autossuficiente. Ele nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação. Além disso, tal discurso é diretamente vinculado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder sua significação.

O contato com a obra literária é a oportunidade de conhecermos valores construídos em bases ideológicas muito distantes da nossa realidade. É ver pelos olhos do outro aquilo que não posso contemplar com os meus. Esse aspecto é preponderante

para a formação da consciência cultural do indivíduo. Como sou autônomo se estou preso a dogmas sociais que nunca avaliei? Como concordar ou discordar daquilo que não conheço? É através desse conflito entre diferentes valores e interesses sociais que se dá a significação da leitura literária.

Portanto, é da essência da obra literária a função social apresentada pela sua inserção nos valores culturais do universo em que é produzida. Mesmo que o autor não tenha a intenção de produzir uma obra classificada como ideológica, seus valores estarão presentes implicitamente nela. Assim, ajuda-nos a organizar e dar forma aos nossos sentimentos, opiniões e visões de mundo, humanizando-nos.

Para o alcance dessa função, o leitor deve saborear o texto literário com essa consciência. Infelizmente, a mediação da literatura, principalmente na escola, tem sido baseada com insistência na quantidade de leitura “sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos” (FREIRE, 1989, p. 12). Somente esse aprofundamento no texto, leva o leitor à reflexão sobre os aspectos postos anteriormente inerentes ao literário.

Porém, as práticas de leitura em sala de aula têm se tornado cada vez mais pragmáticas, um meio de atingir o fim, qual seja, melhorar a competência interpretativa do aluno e, conseqüentemente, os resultados das avaliações internas e externas. O texto torna-se um pretexto para as perguntas que serão feitas a seguir. Perde-se aí todo o potencial emancipatório e reflexivo da leitura e o jovem distancia-se cada vez mais do texto, pois o enxerga como um objeto de tortura que o levará a uma lista de questionamentos a serem respondidos.

Essa inquietação permeia todos os profissionais que lidam com a Educação e de fato amam a leitura, todos os que reconhecem o quanto a literatura contribuiu (e contribui) para a sua formação pessoal e profissional, além do prazer que esta lhe proporciona ao desvendar-lhe um mundo novo ao alcance de seus olhos. Todorov (2009, p. 25) já percebia que o papel eminente atribuído à literatura por ele não era reconhecido por todos:

[...] ao me tornar pai, não podia me manter insensível aos pedidos de ajuda feitos por meus filhos em véspera de exames ou de entrega de deveres. Ora, mesmo não tendo posto toda a minha ambição no caso, comecei a me sentir um pouco embaraçado ao ver que meus conselhos ou intervenções proporcionavam notas sobretudo medíocres! Mais tarde, adquiri

uma visão de conjunto do ensino literário nas escolas francesas ao me tornar membro, entre 1994 e 2004, do Conselho Nacional de Programas (...). Ali pude compreender: uma ideia totalmente diversa funciona na base não apenas da prática de alguns professores isolados, mas também na teoria dessa disciplina e nas instruções oficiais que a delimitam.

Para alcançarmos um dos objetivos da Educação Básica, qual seja, a formação de leitores críticos e competentes, precisamos de uma nova abordagem da literatura em sala de aula, valorizando o que esta tem a dizer à sociedade, e rompendo com os conceitos que têm “asfixiado” o texto literário. Texto esse que tem muito a dizer sobre o ser humano. A formação de uma sociedade mais equilibrada e sadia passa pela literatura, afinal, “Que melhor introdução à compreensão das paixões e dos comportamentos humanos do que uma imersão na obra dos grandes escritores que se dedicam a essa tarefa há milênios?” (TODOROV, 2009, p. 93).

Cosson (2014) afirma que o texto literário produz um efeito de proximidade com o leitor por sua inserção profunda em uma sociedade, resultado do diálogo que ele nos permite manter com o mundo e com os outros. Ninguém nasce sabendo ler, essa habilidade é adquirida, assim como ninguém nasce amando a literatura. É necessário mentorear, conduzir o aluno pelo mundo da leitura. Afinal, para Cosson (2014, p. 26), um dos papéis da escola é ensinar o aluno a explorar o texto literário: “Os livros, como os fatos, jamais falam por si mesmos. O que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola”. Ensiná-lo a crescer como leitor assim como crescemos como pessoa, física e psicologicamente.

É a formação do leitor responsivo que buscamos através das reflexões e intervenções desta pesquisa: o leitor que se conscientize do seu papel ativo no ato de ler e que perceba a literatura como ponto de encontro de vários discursos e mediadora entre o sujeito e o mundo. Ancorados nesses conceitos, passaremos à descrição e análise de uma intervenção pedagógica realizada com os propósitos até aqui apresentados, tomando como sujeitos um grupo de alunos do 9º ano de uma escola pública municipal de Nova Venécia (ES).

## Intervenção pedagógica

Diante das análises feitas até aqui, verifica-se uma incoerência entre as intenções que há com a inserção da Literatura no currículo escolar e o que se verifica na prática das salas de aula. Como forma de investigar novas práticas para o ensino de Literatura que possibilitem a formação do leitor literário responsável, propomos uma Oficina Literária com um grupo de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da EMEF “São Cristóvão”, localizada no município de Nova Venécia (ES).

Elegemos metodologicamente a pesquisa participante como norteadora das ações, pois esse método pressupõe a produção e análise coletiva de conhecimentos, rompendo com o monopólio do saber e permitindo que ele se torne patrimônio de todos. Esse tipo de pesquisa de base qualitativa privilegia o olhar sobre o outro como um ser capacitado e dotado de cultura, opiniões e concepções que podem e devem dialogar com as convicções do pesquisador em busca de melhorias ou soluções para a comunidade.

A seleção dos onze alunos que participaram da Oficina deu-se de forma aleatória, procurando formar um grupo heterogêneo quanto ao sexo, perfil interpessoal, preferências e hábitos de leitura. Optou-se, neste artigo, pela utilização das iniciais dos dois primeiros nomes de cada aluno como forma de identificação dos discentes no decorrer do texto.

Em consonância com a metodologia participativa, para elaboração da Oficina organizou-se um encontro prévio com os alunos. Durante esse primeiro encontro, houve uma longa conversa entre pesquisadora e alunos, sobre a leitura literária na escola, preferências de leitura e a utilização da biblioteca escolar. Durante o diálogo, os alunos relataram praticamente desconhecer obras da literatura produzida no Espírito Santo e ficaram curiosos sobre o tema. Tomamos, portanto, como *corpus* literário desta intervenção o livro “Água de Nascente: haikais” do escritor capixaba Matusalém Dias de Moura. A escolha deu-se pelo desejo de oportunizar aos alunos através da obra a observação da poesia que está presente ao nosso redor, suscitando maior sensibilidade aos discentes.

Propomos a leitura integral do livro visando levar os discentes à experimentação individual com o texto literário. Após a leitura da obra, passamos, a uma roda de conversa sobre os poemas lidos, momento em que os alunos



puderam fazer considerações sobre suas impressões, os que mais gostaram e por quê.

O primeiro haikai foi citado pelo aluno GL: “Domingo de Sol/ a molecada em festa./ Pipas voando alto” (MOURA, 2009, p. 19). Em relação a ele os alunos fizeram uma comparação com os seus momentos de lazer pela presença de crianças brincando na rua. O aluno LL citou outro: “Quase noite. / Voando sobre o rio / garças brancas em bando” (MOURA, 2009, p. 54). Sobre este haikai, os alunos aludiram a semelhanças com a cidade de Nova Venécia pela presença do rio e de garças brancas. Alguns alunos relataram que o córrego próximo à escola possui um cenário muito parecido com a descrição desse texto. Outro ponto de discussão foi sobre a referência temporal que marca o poema. A seguir, a aluna JC indicou: “Trilha na mata. / Formigas apressadas/ carregando folhas” (MOURA, 2009, p. 55). Esse haikai despertou algo muito familiar aos alunos pelo fato de a região próxima ao bairro em que se localiza a escola ser formada pela Área de Proteção Ambiental da Pedra do Elefante. Outros haikais foram citados pelos alunos GA, HS e CV com essas mesmas referências naturais: rio, bambu, mata, vento.

Um poema que suscitou uma reflexão interessante foi indicado pela aluna CV: “Neblina de inverno / O vento entra na sala/ soprando silêncio” (MOURA, 2009, p. 117). Sobre ele, debatemos sobre a metáfora presente no último verso. Os alunos, instigados pela pesquisadora, chegaram à conclusão da sensação que o poeta quis transpor para o leitor com a imagem de ‘soprar o silêncio’. Outras figuras como essa apareceram em outros haikais citados e foram debatidas no decorrer do encontro, como o verso ‘roendo a noite’, apresentado pela aluna CV, e ‘a lua no balde’, citado por LL. Esse momento foi rico em conhecimento e apesar de não adentrarmos sobre nomenclaturas, discutimos e refletimos sobre as figuras de linguagem inerentes ao texto poético. Foi nítido como a sensibilidade do grupo foi aflorada através das reflexões desenvolvidas.

Um dos haikais indicados pelo aluno GA levantou o debate sobre a produção poética: “Dia de céu nublado / Da janela, olho a paisagem / à procura de um haikai” (MOURA, 2013, p. 48). Muitos outros haikais foram citados e debatidos nesse encontro. Finalizada essa etapa, pesquisadora e alunos delinearam juntos as ações que seriam desenvolvidas a partir dali: um grupo elegeria dois haikais para ilustrar, dar contornos à inspiração do autor; os outros se inspirariam no seu cotidiano para produzir haikais que seriam apreciados pelo autor Matusalém por intermédio da pesquisadora.

Durante uma semana, cada grupo cumpriu com a ação estabelecida. O grupo que ilustrou os haikais selecionados trabalhou na apreensão dos sentidos deixados pelo autor e na sua transformação em imagem. Os poemas foram escolhidos através de voto a partir de todos que foram citados durante o encontro. Um dos critérios que os próprios alunos criaram na votação foi a proximidade com a realidade deles. A aluna CV foi a responsável pela ilustração do texto: “Velha ponte. Solidão. / O pescador contempla a lua/ refletida no rio” (MOURA, 2009, p. 99). Os alunos HS e LL foram os responsáveis pela ilustração do haikai: “Tocam os sinos / na torre da Matriz. / Voo de andorinha” (MOURA, 2009, p. 25).

O outro grupo produziu alguns haikais inspirados nas minúcias da vida à sua volta:

Dia de vento/ Estou voando/ No tempo. (JC)

Esse calor/ Nos faz mudar/ De humor. (JC)

Dia ensolarado/ E noite/ Estrelada. (JC)

É tão bela/ A paisagem/ Da minha janela. (TP)

Folhas balançando,/ Cabelos voando,/ É o vento soprando. (TP)

Chuva que caiu/ Molhou a terra/ Encheu o rio. (TP)

Risada e gritaria/ É assim todo dia/ Na rua de Dona Maria. (TP)

Água. Correnteza./ Peixes./ Ah, meu Cricaré. (GL)

O autor Matusalém Dias de Moura recebeu por e-mail as produções escritas e ilustrações dos alunos e enviou uma resposta aos participantes da Oficina, parabenizando a criatividade e deixando dicas e sugestões para quem quisesse dar continuidade à produção de haikais. As duas ilustrações criadas pelos alunos foram doadas à biblioteca escolar e à Biblioteca Municipal “Dr. Eduardo Durão Cunha”, como forma de atrair leitores às obras capixabas.

## Análise dos resultados

Através da observação e registro de relatos, foi possível notar como a produção de poemas e ilustrações levou os alunos à observação da sua realidade com um olhar mais apurado e sensível. Somos inundados diariamente por milhares de imagens e sons que nos chegam virtualmente por diversas fontes. Esse excesso de estimulação acaba por não desenvolver verdadeiramente o olhar das pessoas, mas apenas dirigi-lo, tornando a realidade secundária em relação às suas simulações. “(...) com a atenção voltada quase exclusivamente para a representação das coisas, vamos nos tornando indiferentes e cegos para as próprias coisas” (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 101). Buscamos, pois, através do estímulo à criação de haikais e à interpretação através de desenhos o desenvolvimento da percepção estética nos discentes em detrimento à percepção apenas utilitarista apregoada pela modernidade.

Além disso, o diálogo que se fez presente em toda a extensão da atividade garantiu o envolvimento dos discentes. A relação aberta entre professor e aluno tende a fortalecer o caráter dialógico da Educação que se ancora na prática libertadora e não em práticas pragmáticas de simples transmissão de conhecimentos (FREIRE, 1980).

Muitas outras atividades poderiam ser realizadas a partir dos textos propostos, mas a opção escolhida desencadeou o resultado esperado: o envolvimento do aluno e o seu despertar como leitor ativo. A sistematização aqui descrita é um exemplo, não modelo, de atividades que partem do conhecido para o desconhecido do aluno, do simples para o complexo, com o objetivo de ampliar e consolidar o seu repertório cultural e levá-lo a experienciar o mundo por meio da palavra (COSSON, 2014).

## Considerações finais

É o nosso desejo que mediações que levem o discente à experimentação do mundo aconteçam cada vez mais por meio da Literatura. Que o acesso mais direto ao texto literário colabore para a formação de sua consciência cultural e de leitores exigentes, que saibam interagir e dialogar com o texto, tornando-o ponto de partida para discussões sobre a sociedade e seus valores. A Literatura, então, emprestará o seu olhar crítico para que os alunos reflitam,

ao invés de praticarem a pura repetição e perpetuação desses valores e hábitos, visualizando novas fronteiras e enxergando-se como cidadãos participantes desse todo. Assim, estaremos oportunizando ao educando a apreciação da Literatura como arte e munindo-o de habilidades que o levará a tornar-se um bom leitor: aquele que troca com o texto os sentidos do mundo.

## Referências

- BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N. **Discurso na vida e discurso na arte** (sobre poética sociológica). Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo, 1926.
- CANDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- \_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. Autores associados: Cortez, 1989.
- MOURA, Matusalém Dias de. **Água de nascente: haikais**. Vitória: Ed. do Autor, 2009.
- TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução: Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

# 5

## O ensino da literatura na educação profissional: desafios e perspectivas

Letícia Queiroz de Carvalho  
Soraya Ferreira Pompermayer

### Introdução

O ensino da literatura na educação profissional suscita questionamentos acerca do lugar social do livro e da leitura em face à concepção educacional que permeia as práticas pedagógicas nas escolas técnicas, espaços educativos em que ainda há forte tradição na formação tecnicista em detrimento a uma visão global e articulada da linguagem literária e suas possíveis relações com o contexto social mais amplo.

Sabendo da importância dessa mediação que a literatura pode realizar entre a leitura e as experiências sociais no âmbito da educação profissional, pretendemos discutir a convergência entre a teoria que subsidia os estudos sobre a formação do leitor na escola e alguns pressupostos norteadores dessa educação em suas especificidades, a fim de que possam ser pensadas metodologias de ensino que reconheçam as produções literárias para além de textos utilizados em um componente curricular.

Desse modo, buscamos enfatizar, num primeiro item, as possíveis aproximações entre o ensino da Literatura em uma perspectiva social e alguns pressupostos

teóricos que sustentam uma nova concepção de educação profissional a partir da Lei Federal nº 9394/96, a Lei Darcy Ribeiro de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012).

No segundo item, apontaremos algumas funções da literatura apresentadas pelo teórico Antônio Candido, com ênfase em seu texto “A literatura e a formação do homem” e as interlocuções entre as ideias desse autor e as concepções que perpassam a fundamentação das ações educativas para o trabalho.

Como apontamentos para discussão, destacaremos alguns desafios relacionados à literatura na sala de aula e as relações possíveis entre a prática docente na Educação Profissional e a formação do leitor literário nas escolas técnicas para mudanças efetivas do cenário que analisamos, no tocante à valorização desse componente curricular.

## A Educação Profissional pode formar leitores?

O quadro profissional hodierno que se desenha em nosso cenário amplia o compromisso atual da escola técnica no sentido de propor novas funções para o exercício da profissão, a partir do preparo educacional voltado à cidadania e ao mundo profissional em uma perspectiva transformadora que influencie efetivamente as condições sociais por meio do trabalho profissional competente em diálogo com as demandas da sociedade.

Um novo enfoque para a Educação Profissional é apresentado na Lei Federal nº 9394/96, a Lei Darcy Ribeiro de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: ela deve conduzir o cidadão “ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”, intimamente “integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia” (Artigo 39, apud CORDÃO, 2008).

Nessa concepção de formação educacional não basta apenas adquirir conhecimento ou competência técnica, mas principalmente ter condições para mobilizar e articular esses conhecimentos e habilidades adquiridos na escola em diálogo com a vida profissional. Afinal, o grande desafio da escola técnica não é apenas ensinar a fazer, mas essencialmente mostrar aos seus alunos que existem várias maneiras para aquele fazer, de modo que possam orientar a sua ação para um fazer articulado e competente, por meio da mobilização dos seus conhecimentos (CORDÃO, 2008).

Entre o aspecto assistencialista e a abordagem economicista das escolas técnicas que se apresentavam no bojo do paradigma da educação profissional anterior à LDB um dilema antigo, sempre rondou os cursos técnicos no Brasil:

[...] a Escola Técnica era, essencialmente, uma opção para os pobres, para aqueles que necessitavam ingressar precocemente na força de trabalho e não podiam aguardar uma formação profissional mais ampla e demorada em um curso superior, de graduação. O enfoque assistencialista via a Educação Profissional como uma boa alternativa para “tirar o menor da rua” e para “diminuir a vadiagem”, dando-lhe condições de inserção mais imediatista no mercado de trabalho (CORDÃO, 2008, p. 2).

Diante das novas demandas e transformações sociais que propõem novos arranjos no universo profissional, o técnico deve apresentar um perfil de qualificação cada vez mais voltado à criticidade, à autonomia intelectual, à capacidade de transpor desafios e propor caminhos alternativos e criativos condizentes com a superação de paradigmas limitadores da formação humana integral.

Nesse sentido, a Literatura poderá proporcionar interlocuções entre o contexto social mais amplo e o texto ficcional no ambiente escolar. Como produção histórica situada nas práticas culturais, a Literatura não deve se restringir a um rol de autores canônicos representativos de certo período literário, ou seja, estudar o texto literário no âmbito da escola pressupõe relações dialogais com a realidade social em sua amplitude e não apenas o conhecimento historiográfico das produções emblemáticas que são apresentadas nos currículos oficiais, afinal

[...] a literatura não se situa no território de sombras de uma tradição de cultura falida – algo feito para fruição e enfeite: ela é conhecimento produzido historicamente, além de ocupar, na prática cultural, um lugar de privilégio como exercício de liberdade, de inquietação e de perplexidade (FILHO, 2002, p. 18).

Nessa perspectiva, o ensino da literatura apresenta funções que estabelecem pontos de contato com os princípios norteadores da educação profissional, uma

vez que são recorrentes algumas concepções nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012), as quais elucidam concepções correlatas à natureza social das produções ficcionais, tais como: indissociabilidade entre educação e prática social, a partir da consideração da historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem; o respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social.

As mesmas diretrizes ainda ressaltam a importância do aprimoramento do educando como pessoa humana, por meio de uma formação ética que inclua o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, bem como o reconhecimento das diversidades das formas produtivas, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes de modo a estabelecer novos paradigmas que respeitem o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas que os sustentam.

Em meio a alguns desses princípios educacionais para a formação profissional encontramos possibilidades concretas do trabalho com a literatura para além de uma perspectiva meramente escolar. A fim de explicitar essas possibilidades e os seus ecos na Educação Profissional, analisaremos a seguir algumas concepções do teórico Antônio Candido, presentes no texto “A literatura e a formação do homem” (2002).

## As funções da Literatura e a formação do leitor

Candido (2002) aponta em seu texto “A literatura e a formação do homem” três funções principais da literatura: psicológica, educativa e de conhecimento do mundo. A primeira admite que as criações ficcionais e poéticas adentram as camadas profundas da nossa personalidade e atuam tanto quanto a escola em nossa formação. A função educativa é para o autor bem mais complexa do que é estabelecido pedagogicamente na escola, pois no dizer do teórico

A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, — o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente



em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, — com altos e baixos, luzes e sombras (CANDIDO, 2002, p. 84).

A função formativa do conhecimento de mundo resulta da relação entre o leitor, a realidade e a ficção, de modo que ele participa de uma representação em que busca o conhecimento do seu mundo, por meio da interação com a obra literária na qual pode se reconhecer e se identificar social e culturalmente, por isso pode adquirir novos conhecimentos. Na visão de Candido (2004, p. 180): “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna compreensíveis e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”.

A partir da crença na “(...) literatura como força humanizadora, não como sistema de obras. Como algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem.” (CANDIDO, 2002, p. 80), acreditamos em novas perspectivas para a formação do leitor na educação profissional.

É por isso que o acesso ao texto literário é um direito e uma necessidade premente à formação humana, seja por suas funções psicológica, educativa e de conhecimento do mundo, as quais atuam tanto no percurso formativo da escola quanto adentram as camadas profundas da personalidade do leitor, de modo que a interação com a obra literária possibilita o seu reconhecimento e identificação cultural como sujeito imerso no cenário social, desenvolvendo o afinamento das suas emoções e a sua abertura para a sociedade e o seu semelhante (CANDIDO, 2000).

## Apontamentos para discussão

A literatura enquanto objeto de ensino tem suscitado debates e preocupações no meio educacional. De um lado, estudiosos da área defendem o seu lugar na escola e o viés pedagógico a ela atribuído por currículos e documentos oficiais; em contrapartida há os que acreditam nos efeitos nocivos da escolarização da leitura para a formação cultural do aluno.

Embates à parte, acreditamos na concepção humanizadora e formativa da literatura proposta por Candido (2002, 2004), na qual o texto literário extra-

pola as pretensões pedagógicas e curriculares presentes na escola e dialoga de forma intensa com a realidade social e as questões do nosso tempo. Se reconhecermos a importância da literatura como componente cultural vinculado à nossa formação, seremos capazes de criar situações na sala de aula em que os principais problemas que afetam o ensino de literatura na educação profissional sejam substituídos por uma prática docente pautada no diálogo, na leitura efetiva das criações ficcionais e nas experiências dos nossos alunos-leitores no ato de ler.

Desse modo, o enfoque na história da literatura e no estudo dos textos dos autores clássicos em detrimento de autores da contemporaneidade, a escolarização da leitura literária, a utilização do livro didático como instrumento principal na exploração da leitura literária, o ensino de literatura voltado para o vestibular e a prevalência de uma proposta curricular ainda centrada numa concepção tradicional de ensino (JESUS, 2010, p. 12) darão lugar à interlocução entre o texto literário e a prática social, a partir da consideração da historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem; o respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida em sociedade.

O diálogo entre literatura e educação profissional, portanto, em sua perspectiva humanizadora e formativa torna-se urgente no contexto do ensino técnico, uma vez que instaura novos paradigmas para o trabalho com o texto literário, em que o reconhecimento do pluralismo de ideias e do leitor como sujeito responsivo seja uma realidade escolar, na qual esse leitor realize um exercício crítico de si mesmo e da sua coletividade.

## Referências

BRASIL. Leis, Decretos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Documenta, Brasília, n. 423, p. 569-586, dez. 1996. Publicado no DOU de 23.12.96. Seção I, p. 1-27.841. Estabelece as Diretrizes e Bases de Educação Nacional. Art. 39.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio. 2012. Disponível em: <[www.mec.org.br](http://www.mec.org.br)>. Acesso em: 10 nov. 2015.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2004.

\_\_\_\_\_. **Textos de intervenção**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

CORDÃO, Francisco Aparecido. **A LDB e a nova educação profissional**. Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/281/boltec281b.htm>. Acesso em 10 Set. 2015.

FILHO, Antenor Antônio Gonçalves **Educação e literatura**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

JESUS, Reginaldo de. **O ensino de literatura na educação profissional agrícola numa perspectiva dialógica: formando leitores**. 2010. 105 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2010.

# 6

## A criança pequena e a educação literária: princípios norteadores dos gestos e ações embrionárias do ato de ler

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto

### Palavras iniciais

Desafiar-se a pensar a educação literária das crianças da Educação Infantil é o meu propósito nesta noite. Para tanto anuncio minhas escolhas teórico-metodológicas na perspectiva vygotskiana, que respalda a presente reflexão e a proposta de educação literária, aqui esboçada. A busca por elos mediadores de uma prática pedagógica com os livros, desde a mais tenra idade, adequada aos pressupostos desta abordagem, leva-me a articulá-los aos dos estudiosos contemporâneos da leitura e da literatura infantil com vistas a repensar o lugar da criança pequena na educação literária em interface com a contribuição que essa possa ter na sua formação leitora. Nesse sentido, o primeiro item deste texto intitula-se *Crianças pequenininhas e pequenas – seu aprendizado e seu desenvolvimento em meio ao contato com os livros* em que discuto as relações entre modos de ler com pequenos de 0 a 5 anos e seu desenvolvimento, e, o segundo, *Caminhos para a prática com os livros na infância* apresento caminhos que podem estimular o tateio e a experimentação com livros e, por último, trago as *Palavras finais*.

## Crianças pequenininhas e pequenas – seu aprendizado e seu desenvolvimento em meio ao contato com os livros

Se partirmos do pressuposto de que os bebês e as crianças pequenininhas, assim como as de mais idade são capazes de estabelecer relações – interagindo com pessoas e objetos da cultura humana – aprendendo e desenvolvendo sua potencialidade física e motora, psíquica e afetiva, é preciso rever a nossa compreensão acerca da educação literária na infância, com vistas a repensar a oferta e a mediação de livros nesta idade, sem que nela esteja implicada a ideia de antecipação da escolarização. Para tanto, além de conhecer os estudos e as pesquisas realizados sobre os pequeninhos e pequenos, é fundamental observá-los e perceber neles as capacidades que estão em processo de formação, como a linguagem, a percepção, a imaginação, a memória, a atenção, o pensamento, o autocontrole da conduta ou da vontade, fundamentais na constituição da capacidade e atitude leitoras.

Se assim for feito, haveremos de perceber na condição de pesquisadores e/ou educadores da infância, as mudanças nas atitudes dos pequenos, que desde o nascimento estão em constante processo de aprendizado, de desenvolvimento e de transformações para momentos seguintes de formação e sofisticação das qualidades humanas.

Com isso, passamos a observar e a valorizar as atividades infantis, e, a enxergamos nelas, em grande medida, a viabilidade para uma educação literária já na Educação Infantil (dos primeiros meses de vida aos cinco anos). Isto se dá por meio das possibilidades de uma aprendizagem inicial da capacidade de ler e da vivência de uma experiência estética.

Conceber a humanização na infância por meio da literatura é saber que cada um se torna humano, também a partir dessas aprendizagens, já que as qualidades típicas desse gênero estão ‘encarnadas’ nos objetos culturais, materiais ou simbólicos, cujas características impulsionam o desenvolvimento sociocultural das crianças e desnudam a elas a função de tais objetos – fator fundamental na experimentação dos pequenos. Assim, podem construir para a leitura um sentido que a aproxime “[...] desse instrumento cultural essencial na apropriação da experiência humana acumulada – a qual [...] é fonte do processo de humanização que cada um precisa viver para formar para si as qualidades humanas em suas máximas possibilidades” (MELLO, 2012, p. 48).

Depreendemos daí que as crianças precisam reconhecer e ‘usar’ os livros, tal qual o adulto o faz: lê buscando compreender as informações em textos verbais ou imagéticos. O mediador de leitura pode e deve ler e contar histórias aos pequenos, o que será muito importante, todavia será preciso que a criança realize por ela própria, inicialmente, as ações externas com o objeto livro, Tateando, experimentando; na sequência, imitando o adulto; mais adiante, levantando hipóteses e previsões de/na/pela leitura literária, para ir formando seu estatuto leitor, sua personalidade como leitor.

Nessa medida, conhecer como se configura a inteligência e a personalidade das crianças pequenas é essencial no trabalho do educador, na condição de mediador de leitura. De acordo com Mukhina (1995) o melhor momento para a intervenção educativa é quando uma função, qualidade, atitude está se formando. Assim é possível melhor estimular o desenvolvimento infantil, considerando que a cada idade as crianças apreendem por meio de atividades que lhes são significativas e, que, isso mostra sua relação com o mundo.

*No primeiro ano de vida*, a atividade principal da criança – aquela por meio da qual ela entra em contato com o mundo que a rodeia, considerada a atividade guia ou dirigente (MUKHINA, 1995) – é a *comunicação emocional* com aqueles que dela cuidam, pais, educadores, pessoas próximas. Mesmo ainda não sendo uma comunicação verbal, mediante o olhar, o movimento do corpo, o bebê percebe o toque, a fala, a atenção carinhosa e a direção do olhar do adulto, que se constituem como grandes incentivos à sua interação com o mundo. Criam-se, portanto, novas exigências na criança, as quais as levam ao aprendizado e desenvolvimento: a necessidade de comunicação, e de percepção – de ver, ouvir e pegar objetos (MELLO, 2012, p. 22).

Assim, até mesmo o preparo para o soninho, e não só, mas também a hora do banho, da troca, das refeições, por exemplo, são momentos relevantes de comunicação individual que podem ser permeados com a oferta dos livros especiais a essa idade. No entanto, a educadora só tem esse tempo reservado se os outros pequenos estiverem em outra atividade que os chame a atenção. Desse ponto de vista, o espaço (bonito, atrativo, rico de objetos diversificados, por exemplo, os livros, em quantidade, organizados e acessíveis às crianças) passa a ser o “segundo mediador de leitura” do grupo de crianças.

Rizolli (2005, p. 5), a partir da questão “Por que escolhemos o livro como objeto para a criança nessa faixa etária?”, em seu texto-base para a conferência

proferida no 14º COLE – Congresso de Leitura do Brasil – de 2003, fala-nos da aproximação dos livros com as crianças pequenas e pequenininhas e descreve um espaço-tempo provocador de leitura, por meio do qual compreendemos como o entorno literário criado em um ambiente impulsionador de humanização, pode ser o ‘segundo mediador da leitura’. Fala-nos de um canto preparado para a leitura – muito confortável, macio, bem aconchegante, com paredes macias, revestidas de almofadas ou colchonetes – visto que as crianças não ficam sentadas nessa idade (os bebês engatinham, sentam-se no chão, deitam e rolam pelo piso). Ao tocar todo o espaço, há também várias texturas, sons, cores, à disposição, livros espalhados pelo ambiente esperando o toque da mão dos pequenininhos - *nesse espaço tudo deve ser provocador de leitura*. Conforme as crianças vão crescendo, o local vai mudando de configuração e outros objetos são inseridos neste contexto: as almofadas se transformam em pequenas poltronas, há cadeirinhas e também estantes baixas com rodinhas. *Os livros estão sempre na altura das crianças, à disposição e ao alcance de suas mãos*. Para as maiores, pode haver mesas baixas para leitura em grupo ou individual, uma escadinha para aprenderem a subir para buscar os livros, que já não precisam estar apenas ao alcance da mão da criança. Fala-nos ainda que a partir das histórias que as crianças pedem para as professoras contarem, repetidas vezes, podem-se montar painéis e, assim, algumas narrativas ficam à disposição dos pequenos, estampadas nas paredes por algumas semanas (RIZOLLI, 2005, pp. 17-18).

Quando a criança pequena entra em contato com o livro, ao pegá-lo, mordê-lo, senti-lo, sua atenção, percepção e comunicação estão sendo formadas. Neste sentido, as vivências acumuladas com atividades focadas no livro passam a criar a memória. Acrescenta Rizolli (2005, p. 17).

Quando falo de leitura aqui, falo de uma proposta para crianças de 6 meses a 6 anos[...] falo da *leitura sem [ou com] letras, com livros que as crianças podem tocar. É o que chamamos objeto-livro*. O contato que um bebê tem com o livro é oral [sensorial] e o livro [adaptado] deve ser preparado considerando isso. Assim *classificamos os livros das creches em livros de pegar, de escutar e de olhar. Para as crianças de 6 meses, são de plástico, de tecido, livros que a criança pode até mastigar. São gostosos, macios, adaptados para crianças bem pequenas [...]. São livros preparados para que todo o corpo da criança possa se aproveitar deles*.

[...] O primeiro contato da criança com *o livro é sempre um contato físico [...] com o livro-objeto*. Por isso quando falo de leitura, é dessa abordagem que falo, da criança com o livro-objeto (destaques meus).

Se a comunicação afetiva é a atividade principal dos bebês, a *atividade exploratória com objetos* a sucede e é a atividade guia da criança do primeiro ano até por volta dos três anos de idade – ver, ouvir, pegar, amassar, abrir, fechar, empilhar, rolar, atirar, comparar, classificar passa a ser necessidade premente neste período sensitivo de desenvolvimento (MELLO, 2012, p. 23). Desse ponto de vista, a criança diante do livro observa, se concentra, escolhe, experimenta, troca um livro por outro de materialidade diferente (de pano, emborrachado, cartonado, com luzes e sons, aromas, tridimensionais em pop-ups, carregados de rimas, onomatopeias e aliteraões, dentre outros estímulos sensoriais), interage com outras crianças à sua volta, com o educador, tenta resolver dúvidas que a atividade prática com o livro como objeto gera. Nesta experimentação, brincando com o livro, ela descobre muitas “coisas” diferentes, ampliando sua percepção, sua comunicação, seu movimento, sua memória, sua atenção. Enquanto explora os livros disponíveis, passa a conhecê-los, do seu jeito; interpreta e entende o que vai explorando.

Já por volta do terceiro ano de vida até aproximadamente os 6 anos a atividade guia é o faz de conta ou o jogo de papéis protagonizado. A criança passa a imitar os adultos em suas relações com outras e com os objetos e começa a ensaiar a brincadeira de faz-de-conta. Nesse período da vida forma-se a imaginação e todas as capacidades psíquicas são novamente impulsionadas em um patamar mais aprimorado: a linguagem, o pensamento, a atenção, a memória; além do desenvolvimento dos sentimentos morais, dos valores, da convivência em grupo, do controle da própria conduta, bem como daquilo que é singular ao faz-de-conta – a usar um objeto em lugar de outro (a utilizar livros, por exemplo, como um notebook, um telhado de casa, uma plataforma de aviões, uma rampa de carrinhos, uma cama para bonecas, etc) – a função simbólica da consciência.

Mediante aos estudos com base na perspectiva da teoria Histórico-Cultural reafirmo que a criança aprende quando estabelece uma relação de comunicação com o objeto a ser aprendido, ou seja, quando o objeto-livro a afeta, quando se interessa por ele, quando tem a vivência estética com a prosa



literária. Por isso é tarefa do educador da infância criar nas crianças, ainda pequenas, muitos interesses pela atividade literária, novos desejos de conhecer e de saber sobre os livros de literatura infantil.

Desse ponto de vista, vejo em Bajard (2007)<sup>1</sup> tais princípios, posto que o autor parte da observação de crianças de 4 e 5 anos, para descrever como elas nas sessões de mediação: (1) se apropriam do livro, (2) incluem este objeto em seus jogos de faz-de-conta, (3) produzem linguagem a partir das imagens do livro e (4) descobrem que são portadoras de histórias.

Nesse processo, vejo que posso afirmar o quanto a criança forma sua imagem como leitora, ainda que em fase “embrionária”, e isso depende de como é tratada, de como se sente nas situações em que vive em meio aos livros, do lugar que ocupa nessa realidade interacional, de como a aproximamos das atividades literárias, daquilo que permitimos e não permitimos a ela fazer com os livros de literatura infantil – enfim, de como selecionamos os materiais e a ela ofertamos e criamos mediações. Por isso Rizolli (2005, pp. 18-21) adverte:

Não é um currículo escolar, não é um modelo para ser copiado, mas é a forma como estamos fazendo a partir do que vamos também aprendendo com as crianças. *Um dos objetivos é que as crianças queiram aprender a ler, que sejam levadas a ter vontade de ler.* Tais experiências realizadas pelas crianças com o livro – mesmo que elas não leiam as letras, mesmo que o livro não contenha letras –, esse fascínio e essa mágica constituem um convite para a criança pegar o livro para ler. *Em poucas palavras, o objetivo é ensinar e aprender a gostar dos livros. [...]*

[...] A finalidade do trabalho é sempre motivar as crianças à leitura buscando o *prazer da escuta e da narração, a curiosidade do saber, a autonomia do pensamento[...]. Seja com o livro de plástico, de pano ou de papelão, o que muda em cada idade é a forma de utilização e interação da criança com o livro, que vai*

---

1. Em publicação mais recente – Bajard (2012) francês de nascimento, mas há anos radicado no Brasil, doutor em Linguística – traz parte de seu percurso de trabalho no Projeto Arrastão na cidade de São Paulo. A publicação relata a experiência dos educadores dentro e fora das salas de aula, além de trazer referências e práticas na área de estímulo e mediação de leitura e processos de alfabetização.

*da exploração física aos desdobramentos da história com a animação ou as construções em laboratório.* De algum modo, o corpo entra no livro literalmente... ou, então, estão todos olhando um mesmo livro de páginas grandes, as crianças entrando na história. Em qualquer idade, as professoras dedicam muito tempo às escolhas dos livros, à organização do espaço e das estantes, pois sabem que a história envolve e aproxima as crianças, inclusive fisicamente. A história ajuda a se reconhecer, a imaginar e a interagir (destaques meus).

No processo educativo da leitura literária, ao humanizar-se, as crianças vão singularizando-se, a literatura vai abrindo caminhos para a constituição do humano em cada uma delas, estando aí presente a sua formação como ouvinte e leitor mirim. Se o mundo mágico e encantado das letras pode ser ofertado e mediado desde cedo, o contexto de “não leitores” no ensino fundamental pode ser alterado. Se na data da publicação de sua obra, Abramovich (1997) inquietava-se com a qualidade dos livros, dizendo

[...] simplesmente colocar a leitura do livro infantil brasileiro no currículo escolar não quer dizer nada... Pode-se até estar formando pessoas com ojeriza permanente pela leitura, tal a quantidade de livros ruins que lhes pedem que leiam, aliada a nenhuma crítica que é solicitada... (ABRAMOVICH, 1997, p. 148).

... podemos ter duas situações a investigar nas instituições de ensino.

Primeiro, talvez a quantidade e a qualidade dos livros já não seja motivo para não promover atividades de leitura em instituições de Educação Infantil. Ambas em razão dos acervos do PNBE (Programa Nacional Biblioteca na Escola), enviados as escolas de todo o país. No entanto, se preferencialmente a escolha ainda é pelo ‘mais simples, porque as crianças ainda não leem’, ‘mais colorido’, ‘com imagens mais bonitas’, ‘porque estereotipadas a representar uma realidade’, os educadores estão longe de compreender a constituição do leitor mirim e a materialidade dos livros, que traduzem a riqueza dos recursos linguísticos e estéticos da literatura infantil. E ainda, se o acervo não é colocado à disposição de educadores e crianças, trancafiados em

depósitos de limpeza, e/ou perdidos e empoeirados no alto das prateleiras e na escuridão das bibliotecas, temos que investigar tal situação na direção de desvelar o porquê e para quê promover a aproximação dos livros já desde muito cedo na vida dos pequenininhos e dos pequenos.

Reiterar que a experiência com o objeto livro, ao ser apropriado pelas crianças, carrega a possibilidade da apreciação estética na esfera das atividades literárias, ainda que seja em sua etapa embrionária, para ser redundante, todavia, é um caminho que permite o desenvolvimento de qualidades humanas inerentes ao ato de ler, em face da contribuição à constituição do estatuto de leitor das crianças.

Nessa direção, penso em um esquema organizativo das dimensões envolvidas em tais atividades, que sintetiza e direciona uma proposta prática com os pequenos, que aqui é refletida e materializada no seguinte esquema.

Figura I: As dimensões dos gestos e ações embrionários do ato de ler<sup>2</sup>



O esquema organiza aspectos de uma condição especialmente criada para a atividade literária. A partir deles, podemos pensar ações concretas a serem desenvolvidas pelo educador – na condição de criador de mediações de leitura. A tese formulada é a de que as ações do educador que possibilitam o aprendizado e desenvolvimento da atitude leitora são aquelas que incidem sobre os gestos e ações embrionárias da capacidade de ler, respeitando-se as especificidades das crianças pequenas e pequenininhas.

Se há relações centrais a serem dominadas pelas crianças, para que possam atingir novos níveis de desenvolvimento, é razoável supor que, dentro de uma condição criada, há um conjunto de ações específicas do educador,

---

2. Tal esquema está configurado em Giroto (2016); trata-se da tese de Livre-Docência intitulada "A criança, o livro e a literatura".

mais diretamente ligadas ao desenvolvimento da atividade, que afetam o seu núcleo central. Assim, se a busca é por *compreender e caracterizar a mediação que propicia o desenvolvimento da atitude leitora, temos que definir seus aspectos relevantes, as ações pertinentes a esses aspectos e aquelas que são coadjuvantes e centrais nesse processo*. Desse ponto de vista é preciso refletir sobre as quatro dimensões acima esboçadas, articuladas entre si, pensando nas especificidades dos pequenos.

## Caminhos para a prática com os livros na infância

Em função dos estudos atuais e outros já finalizados<sup>3</sup> trago parte de minhas reflexões acerca da prática com os livros na primeira e segunda infância. O item anterior, deste texto, introduz a preocupação com a educação literária, já a partir dos primeiros meses de vida. Nesse sentido, ancorada nos argumentos acima esboçados, referencio o livro de Élie Bajard “Da escuta de textos à leitura”, em que o autor,

Seguindo rigorosamente a ideia de que ler se aprende lendo, [...] utiliza-se da literatura infantil brasileira como um campo fértil e propício às suas propostas, que além de rigorosas, lúdicas e inteligentes, são perfeitamente possíveis. É um livro para se manter ao alcance da mão no campo de luta (quarta capa, 2007).

Longe de valorizar e/ou defender uma antecipação da alfabetização, Bajard (2007) envolvido com atividades de aproximação das crianças com o universo da escrita, analisa a diversidade de práticas narrativas consideradas aptas a contribuir com o letramento das crianças, antes mesmo que abordem o código alfabético. Por meio do exame dessas práticas, o autor distingue as que pertencem à ordem da oralidade e as que remetem à escrita. Se, de início, é possível utilizar presença/ausência da voz como indicador para tal classificação (leitura/contação de história), a simplicidade é apenas aparente, sendo

---

3. A exemplo do projeto “Literatura e primeira infância: dois municípios em cena e o PNBE (Programa Nacional de Biblioteca na Escola) na formação de crianças leitoras”, financiado pela FAPESP (2011-2013).

necessário um conjunto de indicadores para construir uma ideia mais precisa que permita a distinção entre a narrativa efetivada pela própria voz do narrador, pertencente ao mundo da oralidade (o contar); e aquela constituída pela enunciação do autor do livro, imersa no mundo da escrita (o dizer, a transmissão vocal do texto escrito).

Ao recorrer ao conceito de “dizer” (BAJARD, 2007), constrói uma didática da escrita pela voz, do ler para outro. Trata-se de um proferir que implica uma comunicação entre uma pessoa que emite e um ouvinte que escuta.

Bajard (2005 e 2007, 2012) elabora um dispositivo pedagógico para o encontro com o livro. Inspirada nesta proposta, por meio de experimento formativo (MUKHINA, 2005), há a organização, em nossas pesquisas atuais, de tais dispositivos que vinculam um mediador de leitura à criança em uma sessão de mediação, pela qual ela se beneficia de duplo acesso à narrativa escrita: a sonora e a gráfica. Na sessão de mediação se utiliza de uma ponte entre a narrativa apreendida visualmente e a narrativa escutada.

Os leitores em formação passam a ter acesso ao universo da literatura infantil e, concomitantemente, aprendem sobre a linguagem escrita. Se a escuta de textos promove um encontro com o texto literário, prescindindo da alfabetização, não podemos confundir a capacidade de escutar um texto com a capacidade de ler, com o ato de ler, o qual exige múltiplos esforços.

E se escutar não é ler, como passar de uma capacidade a outra? A organização do próprio dispositivo pedagógico pode contribuir para desfazer possíveis armadilhas, conforme salienta Bajard (2007), como, por exemplo, a eventualidade de que a criança goste tanto da escuta que não deseje aprender a ler – justamente porque a escuta do texto, por si só, não favorece investigações autônomas do livro, que paulatinamente poderiam ser constituir em estratégias de leitura dos modos de ler.

Não se pode perder de vista que a prática com os livros na primeira e segunda infância contribui para formar, no futuro, o leitor para a autonomia, fruto do trabalho com o contar e o ‘dizer’ da narrativa apreendida visualmente e da narrativa escutada.

Se o papel da ficção é importante no desenvolvimento de qualquer ser humano, as crianças, com menos ou mais acesso aos livros podem apresentar ou não o desejo e o interesse além da escuta, de encontrar narrativas fora do con-

texto familiar. Neste sentido, é função do educador da infância criar situações na escola para que tais necessidades humanizadoras<sup>4</sup> façam parte do universo dos pequenos.

Neste cenário, o pesquisador francês Bajard (2007, pp. 47-48) é enfático ao orientar espaços-tempo de sessões de mediação de leitura<sup>5</sup> e suas implicações. Por meio delas há o encontro da criança com o livro em lugares diversificados da própria instituição – pátios, jardins, biblioteca, laboratórios, salas ambientes, anfiteatros, etc. – e são programadas, de maneira pontual ou regular, em torno de um acervo móvel de livros de quantidade maior do que o número de crianças. Nessas sessões, as crianças vão desvelar as riquezas da literatura infantil, muitas vezes desconhecidas das famílias, sensibilizando-as quanto ao funcionamento da língua escrita, linguagem determinante para sua inserção social. Na proposta de Bajard (2007, p. 45) tais momentos podem constituir-se da seguinte forma;

1. Ser iniciadas por uma atividade lúdica e/ou prática coletiva;
2. Seguida pela disseminação do acervo pelo chão, sendo que a proposta assume duplo papel: ritual que visa congregar o grupo, ao mesmo tempo que, introduz os participantes em um mundo lúdico/prático em ressonância com a ficção presente nos livros;
3. O restante do tempo é destinado à exploração do acervo – (a) as crianças escolhem livros, brincam com eles, folheiam os exemplares, trocam os volumes entre si; (b) sendo que, concomitantemente, dentro

---

4. A literatura, como as diferentes formas de arte, tem muito a contribuir na constituição do *homem rico* de que fala Marx: aquele que, contraditoriamente, se apresenta pleno, ‘carregado’ de *necessidades* – mas necessidades humanas, não aquelas artificiais criadas pelo marketing, pela mídia, que visam levar ao consumo –, o homem “dotado de todos os sentidos, como sua permanente realidade [...], que necessita de uma totalidade de manifestações humanas [...] cuja realização existe como urgência natural interna, como necessidade” (MARX, 1989, pp. 200-202).

5. O surgimento de um novo mercado de livros endereçados à infância traz implicações para pensarmos em novas possibilidades de acompanhamento da educação do “pequeno” leitor antes mesmo dos seis anos de idade (diante da entrada no Ensino Fundamental), tendo em vista desenvolver o contato inicial com uma cultura da escrita – terreno fértil para uma aprendizagem da língua escrita. Segundo Bajard (2007) mediador de leitura designa a pessoa que se interpõe entre o texto e o receptor, tendo em vista colaborar facilitando sua recepção; é aquele que se faz como um anfitrião da criança no mundo do livro.

do mesmo ambiente, cada criança tem oportunidade de pedir a um mediador para que lhe revele, pela voz, o texto do livro.

4. Depois de cerca de 40 minutos a 1 hora, os exemplares são guardados e uma atividade coletiva de despedida encerra a sessão.

Por esta sequência de atividades, nota-se que uma vez estruturada no tempo, a sessão de mediação é também marcada pelo espaço: a presença de um ou mais mediadores delimita simultaneamente *pólos de mediação* e em meio a eles, no vazio, *espaços de autonomia*. Assim, a criança a cada momento ora pode optar pela autonomia, manuseando, escolhendo, explorando o livro, sozinha, ou em grupo; ora pela mediação pedindo para o educador de infância fazer-lhe a *transmissão vocal do texto escrito*. Desse ponto de vista, de um lado a criança explora corporalmente o livro pela visão, pelo tato, pelo olfato; e, de outro, *o conteúdo do livro é relevado pela voz do mediador, exatamente como está escrito* (BAJARD, 2007).

A aproximação física entre os corpos do mediador e das crianças é uma variável que possibilita uma classificação de posturas pelos participantes. Bajard (2007, p. 47-49) aponta, ainda, para os pequeninhos e pequenos, o que ele denomina de “A criança e o colo”; mais adiante “A criança ao lado” e, em seguida, “Face a face”.

## Quadro II – O lugar ocupado pela criança nas sessões de mediação

A CRIANÇA E O COLO	A CRIANÇA AO LADO	FACE A FACE
<p>O corpo da criança está aconchegado no colo do adulto. “Ambos possuem o mesmo ponto de vista sobre a página aberta do livro. A comunicação opera tanto pela voz, quanto pelo contato de pele. Essa situação se assemelha à da amamentação. As palavras cochichadas <i>penetram</i> no ouvido. A criança vislumbra simultaneamente as imagens e o texto gráfico. Estão abertos os dois acessos ao texto: escuta e visão” [...] (grifos do autor) (p. 47-48).</p>	<p>A relação com o colo é rompida, visto que agora o mediador e a criança estão instalados lado a lado. “Mantem-se o mesmo ponto de vista da postura “no colo” em relação ao livro. Quando várias crianças estão instaladas ao lado do mediador, nenhuma delas retém sozinha sua atenção. [...] O número de ouvintes pode dificultar a visão das páginas, em razão do afastamento do livro. [...] No entanto, é frequente observar crianças que apenas escutam a voz do mediador, sem fazer questão de olhar as ilustrações. Essa distância em relação ao pólo de mediação em muitos casos manifesta falta de atenção, mas pode também ser interpretada como um ganho em autonomia, oriundo da separação do contato corporal com o adulto” (p. 48).</p>	<p>“Em vez de estar ao lado do mediador, o ouvinte fica à sua frente. O número de ouvintes pode variar de um até muitos. [...] Contrariamente à postura no colo, esta disposição possibilita a intervenção de linguagens não verbais, como olhar e gestos. [...] Entre a criança sentada no colo do mediador e a criança inserida em uma plateia, variam a dimensão afetiva e a comunicação.” Na passagem da primeira à terceira postura, os corpos se afastam, o grau de autonomia aumenta e a capacidade de estabelecer uma relação simbólica e solitária com o mundo do livro se amplia. “Assim sendo, a sessão de mediação desenvolve nas crianças atitudes necessárias à <i>educação do leitor</i>” (grifos do autor) (p. 48-49).</p>

Fonte: Bajard (2007).

A posição da criança durante o ato da leitura difere de acordo com o planejamento do mediador. Este tem que ter clareza que a leitura em voz alta (o dizer – a transmissão vocal do texto escrito) é diferente da contação de histórias. A primeira é uma prática de leitura e, a segunda, um reconto. No entanto, os dois momentos devem ser preparados pelo educador de infância com



clareza de objetivos. A leitura em voz alta, o 'dizer', requer um ensaio prévio, para que o docente treine a pronúncia das palavras, a entonação das frases, a articulação de sinais de surpresa ou indagação, dentre outros elementos que remetem ao texto escrito. Na contação, a escolha dos recursos e das técnicas é primordial para enriquecer a atividade e cativar o ouvinte para que ele busque, a seguir, o livro.

Diante do exposto, é necessário também falar sobre o que se lê ou se conta nestes momentos de práticas leitoras na Educação Infantil. Os livros em prosa selecionados para compor o acervo do PNBE já são uma boa escolha e diferentemente da poesia que tem na forma uma de suas características, a narrativa em prosa é a reinvenção do real. São histórias criadas a partir da imaginação do autor, mesmo que baseadas em acontecimentos reais.

Assim, para que o professor possa organizar seu trabalho com o texto literário é importante que tenha critérios que lhe auxiliem na avaliação de tais textos, ou seja, é preciso entender sobre a qualidade estética de um livro quer em prosa, quer em verso. Não podemos perder de vista que as crianças demonstram o que elas pensam sobre livros e, nesse sentido, os professores tem que valorizar as respostas, o julgamento e a compreensão infantil. Ademais, também precisam ajudá-las a descobrirem o que procurar num bom livro. No entanto, dado o limite da fala neste evento, esta seria uma outra interlocução com outros ensaios reflexivos.

## Palavras finais

Importa trazer como últimas palavras, que, em face do apresentado, considero fundamental defender a criação de espaços, tempo e materiais destinados à educação literária nas instituições educativas da infância, em uma perspectiva distinta daquelas práticas compensatórias por vezes defendidas para essa etapa da educação e que fazem uso do argumento de que alfabetizar essas crianças seria importante para um melhor desempenho no Ensino Fundamental. Minha defesa está na direção de que as atividades com os livros e o acesso à literatura fazem parte de um direito fundamental da infância, e poder usufruir delas é essencial para todas as crianças, especialmente para aquelas oriundas de camadas populares e que tem esse direito negado de forma sistemática na história do nosso país.

## Referências

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.
- BAJARD, E. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Ler e Dizer**. São Paulo: Cortez, 2005.
- \_\_\_\_\_. **A descoberta da língua escrita**. São Paulo: Cortez, 2012.
- GIROTTI, C. G. S. **A criança, o livro e a literatura**. Tese de Livre-Docência. FFC- Unesp, Marília (SP), 2016.
- MARX, K. **Contribuição à crítica da Economia Política**. 2. ed. SP: Martins Fontes, 1983.
- MELLO, S. A. Uma teoria para orientar o pensar e o agir docentes: o enfoque histórico-cultural na prática de educação infantil. *In*: CHAVES, M. **Intervenções Pedagógicas e Educação Infantil**. Maringá: EDUEM, 2012, pp. 19-36.
- MUKHINA, V. Leis fundamentais do desenvolvimento psíquico. *In*: \_\_\_\_\_. **Psicologia da idade pré-escolar**: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1995, pp. 35-70.
- RIZZOLI, M.C. Leitura com letras e sem letras na educação infantil no norte da Itália. *In*: Faria, AL.G.de & MELLO, S.A. **Linguagens infantis**: outras formas de leitura. Campinas: SP: Autores Associados, 2005, p. 5-23.

# 7

## Literatura e ensino médio: por uma perspectiva multiliterária

Fabiani Rodrigues Taylor Costa  
Renata Junqueira de Souza

### Introdução

Hoje observamos que computadores, celulares, Ipods, Tablets, notebooks são algumas das ferramentas de entretenimento e também de aprendizagem que os jovens dispõem. Há alguns anos atrás, as ferramentas necessárias para o aprendizado eram basicamente o professor e o livro didático. Porém, com o advento da Internet, surgiram várias possibilidades adjacentes desse novo meio de comunicação que podem ser relacionados às novas práticas pedagógicas para as camadas populares que cada vez mais adentram o espaço escolar. Assim

As demandas sociais devem ser refletidas e refratadas criticamente nos/pelos currículos escolares [...] para que a escola possa qualificar a participação dos alunos nas práticas da *web*, na perspectiva da responsabilização, deve propiciar experiências significativas com produções de diferentes culturas e com práticas, procedimentos e gêneros que circulam em ambientes digitais... (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 135).

Esse novo espaço – o virtual – que cresce a cada dia que passa, provindo das “... novas tecnologias da comunicação e da informação [que] permeiam o cotidiano

[...] e criam necessidades de vida e convivência que precisam ser analisadas no espaço escolar” (PCN, 1990, p. 132), é de domínio dos alunos e, conforme Silva (2012) é preciso que

[...] para o processo de aprendizagem se efetivar é necessário que haja motivação e interação entre professor e aluno, faz-se necessário que o docente se insira no contexto da era digital, buscando novas formas de expor seus conteúdos, analisando o que é realmente importante ensinar para a nova geração (p. 77).

Por outro lado, conforme os PCN+ (2002), existem escolas que se destacam por apresentarem experiências importantes e significativas através de novos projetos pedagógicos e novas práticas educacionais, as quais envolvem uma gama de discussões e atividades realizadas pelos alunos que acabam por superar ou complementar a didática da transmissão e a pedagogia do discurso, levando em consideração que isso é “...um resultado de toda a comunidade, em cooperação com a direção escolar, em apoio à transição entre o velho e o novo modelo de escola” (PCN+, 2002, p. 11), ou seja, é observável, através dos PCN+ que existem escolas que conseguem bons resultados, trazendo para o seu cotidiano um equilíbrio entre os velhos e novos meios pedagógicos, mas considerando, principalmente que

Os objetivos da nova educação pretendida são certamente mais amplos do que os do velho projeto pedagógico. Antes se desejava transmitir conhecimentos disciplinares padronizados, na forma de informações e procedimentos estanques; agora se deseja promover competências gerais, que articulem conhecimentos, sejam estes disciplinares ou não. Essas competências gerais, que articulem conhecimentos, sejam estes disciplinares ou não. Essas competências dependem da compreensão de processos e do desenvolvimento de linguagens, a cargo das disciplinas que, por sua vez, devem ser tratadas como campos dinâmicos e de interesses, e não como listas de saberes oficiais (PCN+, 2002, p. 12).

Então, percebe-se que é preciso renovar em meio a essa “... transformação dos processos de produção [que] torna o conhecimento rapidamente superado,

exigindo-se uma atualização contínua e colocando novas exigências para a formação do cidadão” (PCN, 2002, p. 25). Assim, observa-se que é importante se juntar os estudos de textos literários, trabalhados no Ensino Médio, com essas novas perspectivas tecnológicas para que se possa proporcionar um aprendizado diferenciado e que o mesmo possa perpetuar na vida prática dos alunos, visto que, “uma obra literária não se esgota, antes se amplia e se renova pelas várias abordagens que suscita, que identifica o leitor literário” (COSSON, 2007, p. 94), bem como é importante ressaltar que “As tecnologias estão no passado, no presente e estarão no futuro como armas humanas de desenvolvimento do universo natural e social” (PCN, 2002, p. 132).

Partindo desses pressupostos, é que esse trabalho, com o intuito de observar o ensino de Literatura em uma escola pública Estadual de Ensino Médio, para responder os seguintes questionamentos: Como a Literatura é trabalhada pelo professor nessa escola pública de Ensino Médio? A realidade do aluno está presente nas aulas de Literatura? Os textos nas aulas são utilizados de forma a acompanhar as mudanças tecnológicas? Os alunos acham que, com os recursos tecnológicos, as aulas de Literatura são mais interessantes? Os textos literários, utilizados no Ensino Médio, são importantes para a vida social do aluno? O que mais chama a atenção dos alunos nas aulas de Literatura?

Tais questionamentos levaram a compor os objetivos que, delineados, traçaram o seguinte caminho: objetivo geral: A pesquisa, que se deseja realizar, tem como principal objetivo, analisar o ensino de Literatura em uma escola pública de Ensino Médio do Estado do Espírito Santo, através de uma perspectiva gerada nos diversos usos do texto literário, inclusive, a junção do mesmo com as várias tecnologias. Objetivos específicos: Observar a prática literária presente na escola pública que será objeto da pesquisa; Verificar, através dos pesquisados, como é para tais o aprendizado de Literatura das respectivas escolas; Investigar se as práticas literárias desenvolvidas em sala de aula são importantes para o aprendizado do aluno; e Saber se as tecnologias são utilizadas como metodologia para o ensino de Literatura.

A partir desses objetivos é que tal pesquisa buscou mecanismos concretos para tentar sanar tais indagações pertinentes ao ensino de Literatura em uma escola pública de Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo, através de um estudo de caso, bem como, contribuir para a prática docente em relação ao novo olhar para as ferramentas tecnológicas, pois já observou Bakhtin (2003):

Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos (p. 268).

## Metodologia

É preciso salientar que, para sanar tais indagações, o estudo de caso foi seguido por esse trabalho, para que se pudesse ter respostas rápidas e eficazes, contando também para se alcançar os objetivos propostos com unidades incorporadas. A primeira foi o questionário, pré-estabelecido, com vinte e três perguntas, aplicado aos alunos da turma objeto de pesquisa. Tal questionário, incorpora em seu conteúdo, questões pertinentes principalmente aos objetivos específicos propostos: ele se atenta com a diversidade de gêneros trabalhados nas aulas de Literatura, com os tipos de leitura trabalhados em sala de aula, com os suportes utilizados tanto pelo aluno quanto pelo professor, se a realidade do aluno é levada em consideração, bem como, se o que é estudado nas aulas de Literatura servem como incentivo para novas leituras.

A partir da aplicação desse questionário é que as observações começariam nas aulas de Literatura para que pudesse se atentar se há consonância com a resposta dos alunos e que tal “...unidade de análise é claramente incorporada dentro de um caso mais amplo, e o caso mais amplo representa o interesse *principal* do estudo.” (YIN, 2001, p. 150), ou seja, a observação das aulas, juntamente com o questionário respondido pelos alunos, compõe essa unidade incorporada ao objetivo principal.

## O local da pesquisa

O local da pesquisa desse trabalho foi a EEEFM Prof<sup>a</sup> Filomena Quitiba, fundada em 14 de janeiro de 1953, está localizada no município de Piúma-ES, a 90 Km da capital Vitória, é uma escola que oferece o Ensino Médio nos

seus três turnos de funcionamento. O número de alunos correspondente para cada sala de aula é de em média 35 para a 1ª série, 30 para a 2ª série e 40 para a 3ª série. Como a 3ª série já tem uma bagagem maior de estudos pertinentes à Literatura, é que se justifica a abordagem desse trabalho ser em tal série que perpassou e que compreende os assuntos que dizem respeito à Literatura. Como dito anteriormente, a sala observada e objeto desta investigação, foi o 3º ano M1, do período matutino que, no momento de aplicação do questionário, tinha trinta e quatro alunos, sendo que vinte do sexo feminino e quatorze do sexo masculino.

## Letramentos e multiletramentos como pressupostos teóricos

Foi na década de 1980 que a palavra letramento surge em discurso teórico, através do livro de Mary Kato, *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, da Editora Ática, datado de 1986. Nessa época, o termo letramento era associado ao termo alfabetismo que seria o contrário da condição analfabeto. Ou seja, letramento/alfabetismo eram utilizados para as pessoas que soubessem ler e escrever, quem não possuísse essas especificidades, era considerado analfabeto.

Porém, hoje, não basta somente saber ler e escrever, é preciso “... saber responder às exigências de leitura e da escrita que a sociedade faz continuamente...” (SOARES, 2004). Dessa forma é que um analfabeto, por exemplo, que não tem os domínios completos da leitura e escrita, utiliza-se de formas de letramento observado por Souza, Corti e Mendonça (2012) como “o conjunto de práticas sociais mediadas pela leitura e/ou pela escrita” em seu cotidiano como pegar um ônibus, fazer uma comida através de uma receita, entender uma bula de remédio e tantas outras formas de comunicação que o rodeia. O termo *letramento*, também mencionado em Rojo (2009):

[...] busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrindo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (p. 11).

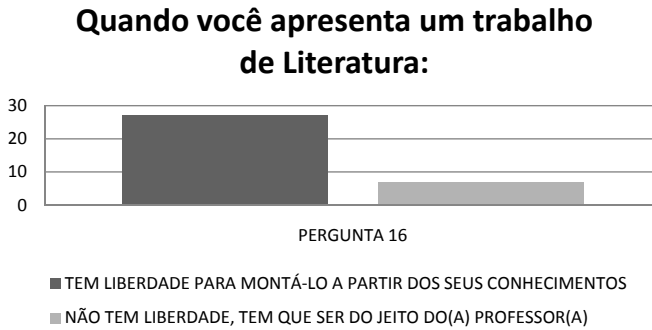
E o que são multiletramentos? Sua primeira aparição foi afirmada pela primeira vez em um manifesto resultante de um colóquio do Grupo de Nova Londres, em 1996, em que perceberam a necessidade de a escola tomar um novo rumo através dos novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea que conta com os novos aparatos tecnológicos e uma diversidade cultural vastíssima em seu espaço. Com essa nova visão tecnológica, há uma grande criatividade na produção literária que circula na Internet através de textos multimodais (aqueles que integram num mesmo espaço formas, cores, imagens e tantos outros), multiculturais (valorizam a cultura do indivíduo). Assim, é preciso destacar Rojo (2009), quando diz que:

Cabe também à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica (p. 12).

Assim, através de novas ferramentas educacionais, advindas a partir dos novos recursos tecnológicos, principalmente, do computador que fez com que o jovem lesse e produzisse muito mais, leva a outro impasse estabelecido pela contemporaneidade entre a literatura canônica e a sua junção às novas tecnologias, designado como multiletramentos (aqui definidos, para o trabalho com a Literatura, de multiliterários), já que esse *multi* está tão presente na sociedade atual e Rojo (2012) aponta para dois principais conceitos de multiplicidade: “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”.

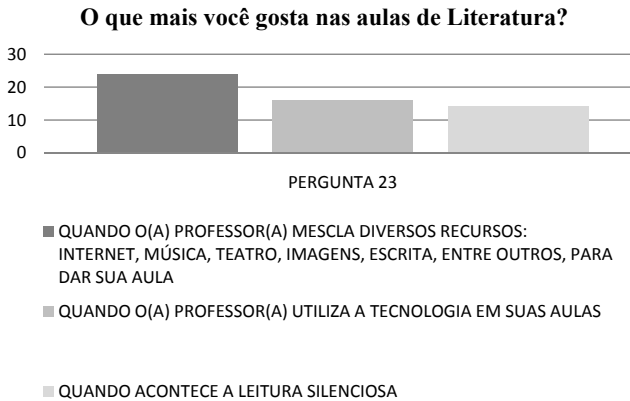


### Gráfico 1 – Quando você apresenta um trabalho de Literatura



Fonte: A autora, 2016.

### Gráfico 2 – O que mais você gosta nas aulas de Literatura?



Fonte: A autora, 2016.

É possível observar através desses dois gráficos que os estudantes tanto gostam de expor suas opiniões como acham mais interessante a aula em que vários recursos se misturam. Foi o que aconteceu em uma das aulas na escola objeto da pesquisa quando a professora passou como atividade para os alunos a confecção de um jornal, usando recursos tecnológicos, para falar sobre o

Pré-Modernismo e Modernismo. A aula contou com a participação de todos que, além do recurso já conhecido, o PowerPoint, um grupo inovou com o programa Prezi, mostrando que “A internet [...] é um espaço para a interpretação e a ação, um poderoso meio de comunicação, uma plataforma de intercâmbio para o encontro, a colaboração em projetos conjuntos [...] a interação entre iguais próximos...” (GÓMES, 2015, p. 21).

**Figura 1: Jornal literário produzido na turma objeto de pesquisa**



Fonte: 3M1.

Ao estabelecer um paralelo entre as duas situações mostradas pelo questionário aplicado, juntamente com o jornal produzido pelos alunos, uma entre tantas atividades realizadas pelos mesmos no decorrer do ano letivo, mostra que “Esse estilo de vida [...] de interações mais ou menos lúdicas com a tela [...] pode ajudar os jovens [...] a aprenderem descobrindo, questionando, resolvendo problemas de forma autônoma...” (GÓMES, 2015, p. 27), bem como, inserir a escola nesse momento ímpar que é a revolução tecnológica.

## Referências

- BARBOSA, Jacqueline; ROJO, Roxane. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2003. – (Coleção biblioteca universal).
- BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais. MEC, 1990.
- \_\_\_\_\_. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais**. MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12598:publicacoes>. Acesso em: 19/02/2016.
- COSSON. Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 1. ed. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2007.
- GÓMES, Ángel I. Pérez. **Educação na Era Digital: a escola educativa**. Tradução: Marisa Guedes; revisão técnica: Bartira Costa Neves. – Porto Alegre: Penso, 2015.
- ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SILVA, Sabine Denardi de Menezes da. “Mídia e educação: o uso das novas tecnologias em sala de aula.” In: PINTO, Cândida Martins (org.) (*et alli*). **Projetos de Letramentos: debates e aplicações**. 1. ed. Instituto Federal Farroupilha. Campus São Vicente do Sul - RS, 2012. Disponível em: [http://www.svs.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/20125491527665e-book\\_projetos\\_de\\_letramento.pdf](http://www.svs.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/20125491527665e-book_projetos_de_letramento.pdf). Acesso em: 18/10/2015.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. 9. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: bookman, 2001. Disponível em: <http://lelivros.website/book/download-estudo-de-caso-planejamento-e-metodosrobert-k-yin-em-epub-mobi-e-pdf/>. Acesso em: 25/01/2016.



## **Eixo II**

**(INDAG)AÇÕES E PROPOSTAS INTER E TRANSDISCIPLINARES**

# 8

## Poética dos espaços naturais: a literatura em contato com a biologia

Sarah Vervloet

Se a poesia “depende de uma acuidade e potência invulgares dos sentidos”, como afirma Antonio Candido (1996, p. 65), então parece importante àqueles que se enfrontam na produção poética tornar intensas (e tensas) as emoções em contato com o mundo, um avivamento da sensorialidade, percepção energizada com os sentidos, ou seja, a ativação para “apreender com força as coisas e o espetáculo do mundo. Daí o sentimento das analogias, a capacidade de correlacionar, de substituir e de transpor, que está na base da formação das imagens” (CANDIDO, 1996, p. 65). Tendo em vista que a produção textual compõe uma das principais atividades de ensino, as experiências que se seguem fazem parte da tentativa de aperfeiçoar essa produção em sala de aula, ou mesmo de provocá-la com melhor ocorrência.

Trata-se de um pequeno projeto envolvendo aulas de Biologia e Literatura, do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) *campus* Piúma, em dois espaços não formais: a Ilha do Gambá e a Praia Doce, localizadas no município de Piúma, Espírito Santo. Tal espaço faz parte do cotidiano dos estudantes, pois se situa no entorno da escola e serve, muitas vezes, de espaço para interação e aulas de campo. Pode-se dizer que as imagens desses espaços descritas pelos alunos são identificadas como clichês, já que possuem elementos que se banalizaram ao longo do tempo e perderam sua singularidade visual. Por isso, houve o interesse em trabalhar as ideias já

criadas por meio dessas imagens, a fim de que se produzissem outras perspectivas desse espaço natural, cujas possibilidades de experimentações e criações pudessem ir além do clichê imagético à medida que o espaço é reconhecido, assimilado, apropriado e desconstruído.

Embora se tratasse de alunos do terceiro ano do Ensino Médio, assim como ocorre em muitas turmas de variadas escolas brasileiras, a maioria deles tinha uma experiência bastante inconsistente com a Literatura e, mais especificamente, com a Poesia. Assim, mesmo que o currículo escolar não propusesse o estudo do gênero poético para aquele momento, parecia necessário retomar o assunto – ou, finalmente, abordá-lo, pois não pude saber se eles realmente tiveram contato com leitura e escrita poéticas e como se deu essa experiência.

Em seis aulas de 50 minutos, deu-se o processo até a produção textual. Num primeiro momento, apresentei-lhes poemas relacionados a objetos e seres da natureza e a poemas visuais. Alguns exemplos são: “O relógio”, de João Cabral de Melo Neto (“Ao redor da vida do homem/ há certas caixas de vidro,/ dentro das quais, como em jaula,/ se ouve palpitar um bicho. [...]”); “O seu boné”, de Cruz e Souza (“É um boné ideal, de feltros e de plumas,/ que ela usa agora, assim como um turbante turco,/ aveludado, doce como algumas nuvens/ matinais que rolam no levante [...]”); “O guardador de rebanhos”, de Fernando Pessoa, como Alberto Caeiro (“Toda a paz da Natureza sem gente/ Vem sentar-se a meu lado./ Mas eu fico triste como um pôr de sol/ Para a nossa imaginação,/ Quando esfria no fundo da planície/ E se sente a noite entrada/ Como uma borboleta pela janela. [...]”).

A leitura feita em voz alta por mim seguida de breve análise coletiva fez parecer que se tratava de uma aula de leitura poética apenas. Em grupos, os alunos escreveram o que chamava atenção em cada texto. A isso, seguiu-se uma atividade no laboratório de informática em que os alunos deveriam escolher três cenários nos quais gostariam de estar ou os quais gostaram de conhecer e pretendiam voltar. Tal experimentação com imagens e descrições destacava a relação que se tem entre a linguagem e os seres e objetos. Após essa seleção, fazia-se um pequeno texto explicando quais são as razões daquelas escolhas. Em sua maioria, os alunos valeram-se de cartões-postais, utilizando adjetivos comuns para descrever as paisagens e expressar o desejo de estar naqueles locais. Ao final, foi-lhes solicitado que fizessem uma comparação com a Ilha do Gambá e a Praia Doce, fator que surpreendeu e desconcertou alguns alunos que não souberam desenvolver essa comparação de maneira mais dedicada, muito provavelmente porque não tinham elaborado uma perspectiva clara do “quintal” da escola.

Após esse pequeno contato com o texto poético e com a escrita descritiva, os alunos participaram, então, de uma aula de Biologia nos dois ambientes (Ilha do Gambá e a Praia Doce), que abordou as características dos ecossistemas ali presentes. A escolha pela Biologia deu-se, principalmente, porque o estudo do bioma daquela região proporciona a compreensão das comunidades biológicas e, portanto, das relações entre fauna e flora. A percepção das populações de organismos equivale refletir e questionar acerca das interações entre seres e ambiente físico, e o homem está aí incluso. Assim, à medida que as professoras de Biologia apresentavam os elementos daquele espaço, atribuindo-lhes características, dando-lhes atenção visual e importância relacional para a existência e permanência daqueles seres vivos, os alunos faziam anotações no que diz respeito ao que compreendiam ser essencial para produzir um texto sobre essas impressões.

Foi interessante perceber que o contato com o ambiente vivo pode acionar certo progresso imaginativo que pouco fora usado ou sequer já havia sido conhecido. Assim, a formação de imagens relaciona-se também à emoção, aos sentidos mais aguçados, como a visão atenta aos apontamentos das professoras, o olfato perceptivo do poluído e do não poluído, o tato que sente a areia da praia e recolhe uma carcaça de uma ecdise presa num galho; muito embora Mário Quintana afirme que a criação poética não depende da observação direta<sup>1</sup>.

O texto literário, segundo Antonio Candido, pode ser visto do ponto de vista da “tradução” de sentido e de conteúdo humano, entendendo que há, para além da mensagem escrita, uma visão própria do mundo e do homem. Por isso, “O estudo do texto importa em considerá-lo da maneira mais íntegra possível, como comunicação, mas ao mesmo tempo, e sobretudo, como expressão” (CANDIDO, 1996, p. 17). Dessa forma, o texto que se ia esboçando era, primeiramente, conteúdo expressivo das emoções ali desencadeadas.

---

1. Em seu texto intitulado “Natureza”, ele explica: “Pois bem que ele deveria saber, como poeta de verdade, que nunca se deve ser apresentado a uma paisagem. É uma situação embaraçosa. Nem ao menos se lhe pode dizer: ‘Muito prazer em conhecê-la, minha senhora!’ Esse não pode ser um conhecimento voluntário, aprazado, mas uma lenta osmose inconsciente, de modo que no fim se fique pertencendo à paisagem, e vice-versa. Não se pode conhecer nada num minuto e só por isso é que os turistas não conhecem o mundo” (QUINTANA, 1979, p. 45).



Esperava-se de uma exposição e discussão a campo que houvesse melhor associação e comparação dos elementos em contato. É o que ocorre, geralmente, quando escrevemos algum texto: nosso cérebro é capaz de classificar certas ideias e agrupá-las de acordo com os sentidos aguçados. Sistemáticamente, isso pode ser (e parece mesmo ser) realizado pelos poetas. Mas o trabalho com a escrita não deve ter a pretensão de formar escritores. Ao menos não é isso que as aulas de Língua Portuguesa vislumbram, mas minimamente de conhecer a linguagem, dominar as técnicas da escrita e, no caso da criação poética, subtrair o ato poético da mera condição de expressão sentimental. É claro que Mário Quintana tentava explicar em sua prosa-poética que a observação única de um espaço como aquele apreendido pelos alunos não garante qualquer desenvoltura da escrita. O processo de inspiração pode exigir muito mais ou mesmo nunca existir para alguns.

A etapa de produção começou após ou mesmo durante a aula de Biologia em campo. Minha contribuição, neste momento, deu-se no sentido de chamar a atenção para alguns elementos curiosos que, aliados à linguagem, transformam-se em quadros eternos, como na cinematografia ou simplesmente num poema. Dessa maneira, surgiram comparações, rimas, metáfora, ritmo, ou seja, um jogo de expressão pelo qual surgiu a experimentação da linguagem: “Somos folhas, folhas que caem/ Indo viver suas vidas/ Iguais aos filhos que saem”; “No mangue que deveria ter apenas lama,/ o que agora é quase impossível achar,/ suas plantas criaram adaptações,/ para assim buscarem oxigênio no ar”; “Manguezal, que tantas vidas já formou./ [...] A antropia não foi capaz de perceber seu valor”; “Plantas rasteiras que vivem na areia, no Sol, no sal./ Bastante pequenas, bem pouco notáveis./ Plantas guerreiras. De resistência sem igual./ São as plantas pioneiras, de forças inexplicáveis./ Um exemplo de união? Mútua colaboração?/ Juntos, fungos e algas compartilham o seu melhor.”; “A bandeira da humanidade se mostrou/ Com sangue e esgoto em sua tinta./ O que o manguezal me mostrou é/ Que o fim do ser humano se evidencia.”; “O mar traz à tona o que o homem detona/ Lágrimas de profunda tristeza que o bicho alfa proporciona”.

Um poema, ainda, não está pronto se só houver a aliança de palavras. Por isso, o trabalho final para exposição desses poemas foi feito na última aula, com análise dos versos criados pelos alunos, entendendo os vocábulos adotados, compreendendo o “corpo” do poema, a linguagem que se investiu nele e a sonoridade explorada. Isso porque a rima é capaz de marcar o poema, fazendo

com que essa sonoridade seja contínua. “Frequentemente a nossa sensibilidade busca no verso o apoio da homofonia final; (...) por vezes independente dos valores semânticos. É o esqueleto sonoro formado pela combinação das rimas” (CANDIDO, 1996, p. 40). A criação do ritmo próprio de cada poema aliada aos acentos tônicos dos versos, por exemplo, foi uma das maneiras de reler o próprio texto e dos colegas de classe. É interessante perceber que tipos variados de sintonia podem acontecer nesse processo criativo. Antonio Candido indica que o ritmo pode ter origem na natureza e na fisiologia natural:

Com efeito, é inegável que, como realidade objetiva, o movimento rítmico preexiste a qualquer sistematização feita pelo homem, e que os movimentos orgânicos se fazem ritmicamente, por sua própria natureza. Mesmo o canto de certos pássaros, ou grito de certos animais, se ordenam numa modulação rítmica - mostrando que antes do trabalho humano e sua influência como organizador do gesto, a natureza conhecia o ritmo e que o homem poderia tê-lo aprendido nesta fonte (CANDIDO, 1996, p. 45).

Compreender que o verso se constitui de ritmo, sonoridade e significado e querer produzir algo realmente expressivo e não apenas um conjunto de palavras delicadas e musicáveis tornou-se o foco. Entretanto, o mais importante era tornar a escrita possível. E isso pode ser comprovado pela ideia que o projeto carregou até o fim – a de que o contexto se sobrepõe ao conteúdo, como propõe Lucy McCormick Calkins, em *A arte de ensinar a escrever* (1989). Não se trata de ignorar a caracterização do poema, suas teorias e abordagens, mas de compreender que o “processo de escrita não se ajusta aos métodos guiados pelo professor e globalizantes, que não levam o indivíduo em consideração” (CALKINS, 1989, p. 33). Ao direcionar o olhar para os alunos, compreendi que pode haver relações inimagináveis entre um texto e o seu autor. E essa relação carrega potencial transmutável.

Catherine Tauveron, em proposta inovadora de evolução do aluno para o “aluno-autor” e de buscar uma interação mais aprofundada entre leitura e escrita, destaca a necessidade de estabelecer uma relação estética entre o aluno que escreve e seus leitores em classe. Para Tauveron, existe uma relação estética quando o aluno adota uma postura de autor e “se sente autorizado na comunidade da classe a desenvolver uma intenção artística singular” e,

quando os outros alunos, “abandonando seu olhar ‘ortopédico’”, começam a ler os textos de seus colegas tal como fosse um texto literário, “adotando uma atenção estética suscetível de tornar a intenção artística singular manifestada e de fazê-la frutificar” (TAUVERON, 2014, p. 85). Calkins também chama atenção para isso:

Articulando a experiência, chamamos direitos sobre elas. Escrever permite que transformemos o caos em algo bonito, permite que emolduremos momentos selecionados em nossas vidas, faz com que descubramos e celebremos os padrões que organizam nossa existência. É por isto que Anne Morrow Lindbergh diz: “Devo escrever. Devo escrever de qualquer modo. A escrita é mais do que a vida: ela é a tomada de consciência de que estamos vivos” (CALKINS, 1989, p. 15).

Dessa maneira, surge a hipótese: a de que o estudante é tão capaz de viver experiências da escrita literária quanto da leitura, dependendo de ambas “saberes pragmáticos (por que e como envolver o leitor no jogo do texto, solicitar seu investimento afetivo e cognitivo, suscitar sua convivência cultural e sua adesão ao mundo fictício criado?...)” e, ainda, “produzir eles mesmos um texto que demanda ‘que alguém o ajude a funcionar’” (TUVERON, 2014, p. 86).

Ainda em relação à leitura cuidadosa dos próprios poemas, o sentido que se atribuiu a essa produção foi expresso de várias maneiras pelos alunos, mas destaque aquele que transmitiu maior importância para o produto final: a sensação de um processo criativo parecia congrega-se a um produto mais bem acabado e, por isso, mais importante. Pode-se dizer, aliás, que talvez se pensasse que, finalmente, havia saído um “verdadeiro” poema, uma vez que os alunos sugeriram uma publicação impressa para os textos. Assim, a exposição dos poemas em um evento da escola foi motivo de orgulho. A postura diante da escrita modificou-se: a relação com as palavras ganhou mais intensidade, mas também mais preocupação e cuidado. E – por que não? – mais sabedoria ao explorá-las.

## Referências

- CALKINS, Lucy McCormick. **A arte de ensinar a escrever**. Trad. Deise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- CANDIDO, Antonio. **O estudo analítico do poema**. 3. ed. São Paulo: Humanitas Publicações - FFLCH/USP, 1996.
- QUINTANA, Mário. Natureza. *In: Na Volta da Esquina*. Porto Alegre: RBS/Globo, 1979, p. 45-46.
- TAUVERON, Catherine. A escrita “literária” da narrativa na escola: condições e obstáculos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Editora UFPR, n. 52, p. 85-101, abr./jun. 2014.

# 9

## Literatura, cibercultura e escolarização: uma proposta com o uso das TIC no IFES – *Campus* Montanha

Renato Pereira Aurélio

### Introdução

Nesta comunicação pretende-se apresentar os resultados de uma proposta de trabalho que envolveu literatura e novas tecnologias, em uma turma da 2ª série do Curso Técnico em Administração – Integrado, no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) – *Campus* Montanha. A motivação surgiu durante as aulas de *Leitura Literária, ensino-aprendizagem e tecnologia* do Doutorado em Estudos de Linguagens (Posling), no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), ministradas pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Marta Pinheiro Passos. Com base nas discussões empreendidas durante o curso, procurou-se elencar um referencial teórico e metodológico atinente ao projeto que está em desenvolvimento neste programa. Pensando sobre a questão da complexidade relativa ao termo literatura, são exploradas algumas discussões a partir de Chiappini (2005). A despeito da sua (in)definição, amparamo-nos em Eagleton (2003). Para falar sobre escolarização, na perspectiva de uma adequada apropriação, utiliza-se a proposta de Soares (2001).

Ao abordar sobre Era Digital, apresenta-se brevemente a trajetória do computador e da internet, com base em Spalding (2012) e Castells (2003). Estes dois elementos, por sua vez, introduzem a chamada cibercultura (LÉVY, 1999) e a consolidação

da Web 2.0 (O'REILLY, 2005) que pode ser tomada como uma nova instância (de escolarização?) para a literatura. Para Lajolo (2001), a noção de hipertexto, decorrente da nova conjuntura torna-se positiva para a literatura, ao demandar do leitor a capacidade de recuperar formas de intertextualidade de maneira consciente nos textos lidos. A proposta foi desenvolvida durante o I Semestre do ano de 2016, com base na orientação qualitativa proposta por Fiorentini (2004). Além do procedimento bibliográfico, a participação do docente, tanto nas aulas expositivas quanto na elaboração das páginas virtuais e vídeos, constituíram os aspectos metodológicos da ação. Acredita-se que as reflexões teóricas, aliadas a esta atividade tenham colaborado para o desenvolvimento de leitores mais autônomas, que têm no ciberespaço uma nova instância para o acesso à literatura, com amparo nas novas tecnologias.

## Literatura: da complexidade conceitual à escolarização

Chiappini (2005) afirma que existe uma complexidade constitutiva entre a literatura e suas relações com autores, obras e leitores. Acrescentam-se a isto as diversas formas de concepção, conforme a orientação teórica. De maneira que é preciso conceber e trabalhar o texto a partir do contexto e vice-versa, considerando a historicidade das obras e dos seres, com o objetivo de tentar compreendê-los. Texto e contexto permanecem imbricados, através de círculos inclusivos. Para Chiappini (2005, p. 259) “o campo literário é imenso, porque imensas são as possibilidades da palavra com que lutam o poeta e o crítico”. Ao discutir sobre o conceito de literatura, a autora apresenta diversas abordagens, inclusive um mais prosaico em que ela é vista como disciplina escolar.

Ao refletir sobre o conceito de literatura Eagleton (2003) postula que ela possa ser definida pela maneira peculiar de utilizar a linguagem. Citando o crítico russo Jakobson, seria uma violência organizada contra a fala comum. O autor vai além e afirma que “a definição de literatura fica dependendo da maneira pela qual alguém resolve ler, e não da natureza daquilo que é lido” (EAGLETON, 2003, p. 11). A despeito da *escolarização* da literatura, toma-se por base a discussão empreendida por Magda Soares (2001). Em seu artigo, a autora trata da escolarização da Literatura Infantil. Entretanto, acredita-se que tal perspectiva pode ser tomada como dispositivo para a reflexão sobre o referido processo em outros níveis de ensino. Neste caso específico, no Ensino Médio.

O termo *escolarização* pode ser entendido de maneira pejorativa quando se refere a conhecimento, arte ou literatura. Mas, para Soares (2001, p. 21) “não é correta ou justa a atribuição dessa conotação pejorativa aos termos ‘escolarização’ e ‘escolarizado’, nessas expressões”. Isto porque a escola pressupõe a escolarização do saber, a partir das orientações curriculares, disciplinas, programas e procedimentos metodológicos. Esta escolarização pode ocorrer de maneira adequada ou inadequada. A escolarização adequada corresponde àquela que conduz o aluno a práticas leitoras alinhadas ao contexto social, bem como, a atitudes voltadas para o ideal de leitor que se pretende formar. Já a perspectiva inadequada é errônea e prejudicial, de modo que mais afasta que aproxima o aluno das práticas sociais que envolvem a leitura, gerando resistência e aversão à mesma. Soares (idem) reflete sobre a possibilidade de produção ou apropriação da literatura por parte da escola e opta por discutir de maneira mais aprofundada sobre esta segunda perspectiva. Nesta mesma linha, Barbosa (2016) também apresenta uma discussão semelhante, utilizando o conceito de Magda Soares sobre a apropriação da literatura, pela escola. Nesta perspectiva, a autora afirma que:

[...] a literatura que foi produzida para os habitantes da colônia nos séculos XVII, XVIII e XIX, bem como a literatura produzida para os leitores de jornal do oitocentos e a literatura do século XX, se transforma em produto escolar, como conteúdo que será avaliado a partir das perspectivas da escola. Só como exemplo, temos que se os sermões do Padre Antônio Vieira serviam na época da sua criação como crítica aos corruptos da colônia e àqueles que deixavam de seguir os preceitos cristãos, na escola, esses textos, ou melhor, os pequenos trechos deles, se transformam em conteúdo escolar (BARBOSA, 2016, p. 34).

Algumas instâncias de escolarização da literatura citadas por Soares (2001) são: i) biblioteca escolar; ii) leitura e estudo de livros de literatura e iii) leitura e o estudo de textos. Considerando-se o advento da Era Digital, cumpre aqui discutir sobre o surgimento do computador e da internet enquanto aliados para o trabalho com literatura, ou até mesmo, como uma nova instância para seu do processo de escolarização.

## O advento da era digital

### Breve histórico sobre o computador

O ENIAC - *Electronic Numerical Interpreter and Calculator*<sup>1</sup> (1946), conhecido como pai do computador, foi produzido pelo Departamento de Material de Guerra do Exército Americano, com objetivos militares. Foi construído no contexto da Segunda Guerra Mundial, a partir de pesquisas desenvolvidas nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha. Já o Altair (1975) ficou conhecido como o primeiro microcomputador da história (SPALDING, 2012). Essas máquinas, ainda analógicas, não permitiam a interatividade. No início da década de 80, Gates já apostava na interface gráfica como condição para o futuro da Microsoft, já que com o MS-DOS (baseado em caracteres) o usuário precisava digitar comandos obscuros, que depois surgiam na tela. O fato é que a evolução da interface homem-computador dos *plugs* e válvulas iniciais para o mouse, os ícones, as janelas e barras de menus fez dos anos oitenta uma década de larga expansão dos microcomputadores, que passaram a ser obrigatórios primeiro nos escritórios, depois nas escolas e universidades e, aos poucos, nos lares das pessoas. “Em 1993, por exemplo, a Microsoft lança a primeira edição da enciclopédia Encarta e o pacote de aplicativos Microsoft Office (onde está incluído o Word), lançado pela Microsoft em 1989 (SPALDING, 2012).

### A trajetória da Internet

A popularização da internet, que inaugura uma rede entre pessoas e máquinas, atinge toda sociedade, consolidando a revolução dos *bits* (SPALDING, 2012). Foi para proteger os dados militares que o governo americano criou o *Advanced Research Projects Agency* (ARPA), também chamado de Arpanet<sup>2</sup>,

- 
1. O ENIAC tinha nada menos que cinco metros e meio de altura e 25 metros de comprimento. Pesava 30 toneladas e possuía 17.468 válvulas.
  2. Conforme Castells (2003), em Washington (1972) houve a primeira apresentação bem-sucedida da Arpanet, num evento internacional. Posteriormente trabalhou-se pela possibilidade da conexão da Arpanet com outras redes de computadores, tendo início com as redes de comunicação administradas pela ARPA: a PRNET e a SATNET. Surgia, então, o conceito de rede de redes.



no final da década de 60. “O passo seguinte foi tornar possível a conexão da Arpanet com outras redes de computadores, a começar pelas redes de comunicação que a ARPA administrava, a PRNET e a SATNET. Isso introduziu um novo conceito: uma rede de redes” (CASTELLS, 2003, p. 14). Em 1975 Arpanet é transferida para a Defense Communication Agency (DCA). Em 1983 é criada a MILNET, para intensificar a segurança. Nessa mesma época, a Arpanet sofre algumas mudanças, passando a denominar-se ARPA-INTERNET. Dedicar-se à pesquisa, até ser retirada de operação, em 1990. Em 1984, o National Science Foundation (NSF) cria sua própria rede de comunicação entre computadores, a NFSNET, que é extinta em 1995, e abre espaço para a atuação do setor privado.

Web é como se conhece a World Wide Web (WWW), que em português significa “teia de alcance global”. Concebida em 1989 por Tim Berners-Lee, da Organização Europeia para a Investigação Nuclear - CERN, em Genebra, na Suíça, a WWW é uma rede que permite a veiculação de arquivos digitais, sejam eles texto, imagem, vídeo, som ou lógica de programação. O código base da World Wide Web é o HTML (Hypertext Markup Language), uma linguagem de marcação universal que é decodificada pelos browsers (Internet Explorer, Mozilla Firefox, Google Chrome, Safari, Netscape, entre outros) (SPALDING, 2012, p. 48).

Esta primeira geração da Web foi estruturada de forma a prover um repositório infinito de informações. A concepção de hipertexto viabilizaria o acesso a essas informações através de uma teia teoricamente ilimitada de conexões, tornando a Web o ambiente ideal para o desenvolvimento de projetos, textos, estudos, etc., de forma compartilhada, onde seus autores e colaboradores podem estar em qualquer lugar, a qualquer momento.

## Web 2.0, cibercultura e novas tecnologias

O termo Web 2.0 é utilizado para descrever a segunda geração de serviços virtuais disponibilizados na World Wide Web, sendo que o conceito popularizou-se a partir de 2005, quando Tim O’Reilly, fundador da *O’Reilly Media*,

utilizou o termo pela primeira vez. Em linhas gerais O'Reilly (2005, p. 1) define a Web 2.0<sup>3</sup> como “um conjunto de princípios e práticas” a serem adotados pelos sites, tornando possível diferenciá-la da versão anterior. Para este autor, o sucesso dos sites da Web que sobreviveram ao processo de transição da Web 1.0 em direção à Web 2.0, se deveu ao fato de terem enxergado o poder da Web para aproveitar a inteligência coletiva. Com base no hipertexto, na medida em que os internautas inserem novos conteúdos e sites, ele vai se ligando à rede, de modo que outros usuários vão descobrindo e se unindo a ele. Assim “mais sinapses se formam no cérebro, com as associações cada vez mais fortes através da repetição ou intensidade, as conexões web crescem organicamente como uma saída da atividade coletiva de todos os usuários da web” (O'REILLY, 2005, p. 2).

Na onda do desenvolvimento da Web 2.0, os processos foram aperfeiçoados e ganharam uma série de serviços concernentes a essa geração, com o objetivo de acompanhar a evolução do uso da Internet no contexto da EAD, inclusive com recursos de interação multidirecional, ampliando as capacidades de colaboração e interação dos alunos e professores. Nesta linha Pierre Lévy (1999) define dois conceitos fundamentais para o desenvolvimento das práticas em torno da Web 2.0. O autor concebe o ciberespaço como “o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores” (1999, p. 92). Este processo — com implicações nos aspectos social, econômico, político etc. — impulsiona o interesse dos jovens em experimentar novas formas de comunicação e dá origem à chamada cibercultura (LÉVY, 1999, p. 17). Nas palavras de Lajolo (2001), o computador contribui para os estudos literários

[...] já que a teoria do hipertexto fortalece uma concepção de literatura que a entende como um tipo de discurso cuja leitura supõe um leitor capacitado a recuperar de forma consciente as formas de intertextualidade — menções a outros textos — presentes em cada texto que ele lê. Nesse sentido, a leitura literária

---

3. O primeiro e mais importante princípio da Web 2.0 (segunda geração da Web) é a sua concepção como uma plataforma. Os sites e sistemas de informação disponibilizados nessa nova versão devem fornecer experiência de conteúdo, com caráter dinâmico e aberto à participação dos usuários, facilitando o processo de autoria, interação e colaboração entre os mesmos.

exige familiaridade do leitor com o repertório de textos com que se articula cada um dos textos que ele lê, repertório em constante expansão, mais e mais aberto, quanto mais o leitor lê (LAJOLO, 2001, p. 120).

Em meio a essa nova conjuntura, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) constituem um importante dispositivo no sentido de favorecer o ensino de Língua Portuguesa, considerando-se aspectos como a colaboração, a cooperação e a interação, com recursos e ferramentas que amplificam a interatividade no processo educativo. Nesta perspectiva, o trabalho com literatura abre possibilidade para a interconexão dos sujeitos, troca de informações e da construção de trabalhos coletivos, de maneira síncrona ou assíncrona. Com efeito, o ciberespaço parece se constituir, a cada dia, como uma nova instância (de escolarização?) da literatura, por romper com as fronteiras da materialidade e permitir novas abordagens por parte de professores e alunos.

## Trabalhando literatura no ciberespaço a partir das TIC

### Metodologia

Este trabalho foi orientado por uma abordagem qualitativa (FIORENTINI, 2004), que envolveu o procedimento bibliográfico e uma série de ações em sala de aula e extraclasse. A atividade, de caráter avaliativo, desenvolveu-se durante o I Semestre do ano de 2016, no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) – Campus Montanha, envolvendo uma turma da segunda série do Curso Técnico em Administração – Integrado. A turma era, então, composta por 26 alunos. Considerando-se que um dos conteúdos previstos para esta série, conforme a matriz curricular, é o Romantismo, a turma foi organizada em três grupos para que trabalhassem as três gerações do Romantismo no Brasil, através da criação de um site, bem como, produção de um vídeo, com base em uma obra referente a cada geração. No mês de maio de 2016, foram destinadas 04 aulas para a abordagem de cada conteúdo, de maneira expositiva e dialogada. Outras quatro aulas foram realizadas no laboratório de informática, para que os alunos elaborassem a página virtual (a ser atualizada até o final do semestre) e planejassem a elaboração do vídeo. G1 - 1ª Geração (Iracema, de

José de Alencar); G2 - 1ª Geração (Noite na Taverna, de Álvares de Azevedo; G3 - 3ª Geração (Navio Negroiro, de Castro Alves).

## Da sala para a rede: criando vídeos, blogs e sites

Após o estudo sistemático dos conteúdos do Romantismo, envolvendo as três gerações, desde o projeto de Nacionalidade do Brasil, passando pelo Ultrarromantismo até chegar ao Condoreirismo, analisando textos, contextos e características pertinentes a cada momento, a partir do olhar dos autores e obras, foi possível transpor a materialidade do livro e o espaço da sala de aula e da escola, a partir da intervenção no ambiente digital. Utilizando diferentes plataformas, os alunos criaram os seguintes sites: G1 - <http://reliquias-do-romantismo.webnode.com/>; G2 - <http://brasil-romantico.webnode.com/>; G3 - <https://romantizandoblog.wordpress.com/>. Nestes espaços os alunos postaram textos referentes à história da literatura, textos completos dos autores (gênero poema), além de links para outros sites, com conteúdos afins, especialmente, os que contêm obras completas dos autores.

Entre os meses de maio e junho os alunos foram orientados a atualizar a página virtual, com postagens diversas relacionadas à temática de cada grupo. De modo que a avaliação foi realizada de maneira processual e qualitativa. O processo de filmagem e edição dos vídeos foi feito na escola e também em outros ambientes. Para tanto, os alunos utilizaram os próprios celulares e editores como o Windows Movie Maker, o Vimeo e o YouTube Video Editor. Após a culminância, os vídeos foram disponibilizados em uma conta no youtube e os links, postados em cada site dos grupos.

## Considerações finais

A realização desta atividade com os alunos da 2ª série do Curso Técnico em Administração do IFES – Campus Montanha foi bastante relevante, uma vez que oportunizou ao professor e aos alunos o trabalho com a literatura numa perspectiva diferenciada, de acordo com as tendências da cibercultura e com os elementos que se tornam cada vez mais comuns para os nativos digitais. Em termos teórico-metodológicos, a experiência orientará novas incursões em torno do projeto de Doutorado que está em andamento no Posling/ CEFET- MG.

Considerando-se a complexidade em torno do termo literatura, bem como, a dificuldade de conceituação, a sua concepção enquanto disciplina escolar requer que seja trabalhada de maneira adequada. Tendo aqui abordado as instâncias de escolarização propostas por Soares (2001) — biblioteca escolar; leitura e estudo de livros de literatura; e leitura e o estudo de textos —, cumpre refletir se o ambiente digital ou ciberespaço poderia constituir-se como uma nova instância, passível de um processo de escolarização.

De qualquer modo, o advento da Nova Era, aliado ao dinamismo das Novas Tecnologias torna-se um fator positivo para o processo educacional. Neste caso específico, para as atividades voltadas para a leitura e compreensão da literatura nas aulas de Língua Portuguesa. Tomando o hipertexto na perspectiva da interação e da intertextualidade com os textos do Romantismo no Brasil, os alunos da turma em que foi desenvolvido o trabalho tiveram o contato com a teoria e puderam se expressar de maneira alinhada ao novo contexto, em que o peso dá lugar à leveza do fenômeno digital.

## Referências

- BARBOSA, Socorro de Fátima Pacífico. **A literatura no Ensino Médio**. Disponível em: [http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/estagio\\_supervisionado\\_iv\\_a\\_literatura\\_no\\_ensino\\_madio\\_1360182744.pdf](http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/estagio_supervisionado_iv_a_literatura_no_ensino_madio_1360182744.pdf). Acesso em 20 mai 2015.
- CASTELLS, Manuel. **A Galáxia da Internet**. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- CHIAPPINI, Lígia. **Reinvenção da catedral: língua, literatura, comunicação - novas tecnologias e políticas de ensino**. São Paulo: Cortez, 2005.
- EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. Trad. Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- FIorentini, Dario. **Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente?** In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. de L. (Orgs.). Pesquisa qualitativa em Educação. Belo Horizonte: Autêntica, p. 47-76, 2004.
- LAJOLO, Marisa. **Literatura: leitores & leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- SPALDING, Marcelo. **Alice do livro impresso ao e-book: adaptação de Alice no país das maravilhas e de Através do espelho para iPad**. Porto Alegre: UFRGS, 2012. Tese (Doutorado em Letras), Instituto de Letras, UFRGS, 2012.

# 10

## Literatura e ensino do jornalismo: uma experiência pedagógica histórico-crítica

Emerson Campos Gonçalves

### Introdução

Não é nenhum exagero místico ou disparate acadêmico “profetizar” que as transformações experimentadas no campo da Comunicação Social nos últimos dez anos – mudanças essas evidenciadas sobretudo pelo choque entre os *mass media* (meios de comunicação de massa) e a era pós-massiva (Web 2.0) – servirão de *obiectum* para diferentes empreitadas investigativas ao longo do próximo século. Ao contrário. Trata-se de reconhecer a complexidade desse novo momento midiático e a consequente diversidade de análises viáveis, constatação possível apenas depois de rigorosa imersão teórica entre os principais debates sobre o tema (LEMOS; LÉVY, 2010).

A partir do aprofundamento nos estudos sobre o contexto supracitado, pode-se afirmar que a principal característica da Web 2.0 é a liberação da palavra para os indivíduos através das redes sociais *online* (PRIMO, 2007; LEMOS; LÉVY, 2010). Esses, ao se apropriarem do “poder de fala”, tomam o papel de sujeitos ativos nos processos comunicativos, passando a gozar de maior autonomia na comunicação. Cabe observar que tal fenômeno é capaz de colocar em xeque não apenas o modelo que imperou durante mais de um século enquanto prática estabelecida

na sociedade de massa (CAMPOS, 2015), mas o próprio sistema ao qual ele serve, como evidenciaram, por exemplo, os levantes da Primavera Árabe<sup>1</sup>.

Contudo, é preciso entender que a era pós-massiva é uma transformação no jogo comunicacional que se encontra atrelada à marcha paradoxal – e frenética – do sistema capitalista, sendo um processo contemporâneo e contínuo, portanto não finalizado, não estanque. Destarte, a despeito das dificuldades que tais características possam representar e da própria previsão que inaugura este trabalho, faz-se urgente reconhecer que ocupamos uma posição temporal privilegiada para debater tal fenômeno. Em outras palavras, não cabe deixar a ciência para amanhã, tampouco aguardar contornos mais definidos para levar os debates sobre o tema para as salas de aula.

Ao falar sobre a era pós-massiva, Julian Assange (2013) lembra que os últimos dez anos – e a consequente tomada de posse da palavra pelos indivíduos – foram aterrorizantes para quem detém o poder. De certa forma, os mesmos pesadelos vivenciados pelos proprietários dos *mass media* (até então os únicos detentores do “poder de fala”) assombram as principais escolas de Jornalismo no Brasil, sejam elas públicas ou privadas. Isso porque, acostumadas com um modelo educacional feito sob medida para o mercado/capital, inevitavelmente as universidades refletiram a desorientação dos grandes conglomerados de comunicação, tomando dois caminhos principais, a saber: i) a insistência no ensino dos modelos jornalísticos hegemônicos ignorando o novo contexto; ii) e/ou a aplicação e adaptação dos modelos hegemônicos ao novo contexto. O que se constata é a insistência em práticas de ensino que buscam replicar os modelos de produção experimentados pelos jornais diários impressos (SANTOS e CAPRINO, 2007), ignorando o novo contexto comunicacional.

Visando uma alternativa que seja viável para o ensino do Jornalismo na realidade estabelecida pelo contexto pós-massivo e que possibilite a consequente superação dos modelos hegemônicos, próprios da subserviência dos *mass media* à perpetuação do sistema capitalista, este trabalho apresenta o relato de uma experiência docente realizada na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Partindo de uma proposta pedagógica histórico-crítica, buscou-se discutir novas

---

1. Onda de protestos organizados pelas redes sociais online que atingiu o Oriente Médio e o Norte da África a partir de dezembro de 2010. Entre os resultados, o levante levou à queda os governos do Egito, Líbia, Tunísia e Iêmen. Também ocorreram guerras civis em países como a Síria, Barein e Kuwait.

definições e linguagens jornalísticas com os estudantes. O fomento para o debate foi o retorno aos clássicos do Jornalismo Literário.

Nos tópicos que seguem é feita uma breve revisão bibliográfica sobre a pedagogia histórico-crítica a partir de Demerval Saviani e Newton Duarte (2012). Apresenta-se, ainda, a sempre conturbada – porém prolífera – relação entre Jornalismo e Literatura. Por fim, relata-se a experiência desenvolvida na UFES durante a disciplina Jornalismo de Guerra e seus principais resultados.

## Pedagogia histórico-crítica

Conforme mencionado na introdução deste trabalho, as universidades brasileiras – públicas ou privadas – funcionam em grande medida como uma espécie de espelho que reproduz as relações trabalhistas do sistema capitalista, seja nos cursos de Jornalismo ou em qualquer área. Na verdade, conforme ponderam Demerval Saviani e Newton Duarte, todo “o sistema escolar estrutura-se de forma fragmentada, reproduzindo a divisão social do trabalho e a lógica do mercado” (SAVIANI; DUARTE, p. 2, 2012).

No ambiente educativo atual, o suposto acesso ao conhecimento pelas novas tecnologias da informação funciona como camuflagem para a principal contradição que marca a história do ensino no sistema capitalista:

Trata-se da contradição entre a especificidade do trabalho educativo na escola – que consiste na socialização do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas – e o fato de que o conhecimento é parte constitutiva dos meios de produção que, nesta sociedade, são propriedade do capital e, portanto, não podem ser socializados (SAVIANI; DUARTE, p. 2, 2012).

No referido contexto – capitalista –, ganham força os processos formativos estruturados na reprodução das relações mecanizadas de trabalho e na alienação do sujeito através de métodos educativos extremamente tecnicistas. Tal constatação não é nenhuma novidade. Na Alemanha recém industrializada da segunda metade do século XIX, o filósofo Friedrich Nietzsche, em seus *Escritos sobre Educação*, já criticava a formação dos homens comuns, voltados para



a busca da felicidade identificada com a utilidade e o dinheiro, para atender as demandas do mercado (NIETZSCHE, 2003).

De certa forma, a solução apresentada por Nietzsche para a sua época é semelhante à proposta histórico-crítica que discutiremos nas próximas páginas deste trabalho: um retorno aos clássicos. Aqui, porém, não partimos da mesma visão aristocrática ou Romântica do filósofo alemão, mas de uma perspectiva libertária, estruturada sobretudo na formação humana a partir da perspectiva histórico-ontológica presente na obra de Karl Marx, afinal, nas palavras de Saviani e Duarte, “desenvolver um trabalho educativo na perspectiva de superação do modo capitalista requer uma pedagogia de inspiração marxista” (SAVIANI; DUARTE, p. 5, 2012).

Cabe reforçar que este trabalho faz coro à afirmativa de Saviani e Duarte (2012) de que concentração, esforço intelectual e abstração para aproximar os alunos dos clássicos do conhecimento são coisas relegadas à um passado tido como superado. Contudo, entende-se que reside justamente no acesso aos clássicos a condição necessária para a formação humana.

Em artigo publicado em 2010, Demerval Saviani e Newton Duarte lembram que o termo “clássico” é utilizado em diferentes acepções: derivado da palavra “classe”, significou inicialmente “de primeira ordem”. Aqui, entendemos a ideia de clássico como algo que é base para os demais, que “permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em se apropriar das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo” (SAVIANI; DUARTE, p. 431, 2010).

No sentido referido, o estudo crítico dos grandes filósofos, isto é, dos clássicos da filosofia, é uma via de acesso privilegiada à compreensão da problemática humana, o que tem grande valor educativo, já que a educação não é outra coisa senão o processo por meio do qual se constitui em cada indivíduo a universalidade própria do gênero humano (SAVIANI; DUARTE, p. 431, 2010).

Conforme proposto por Saviani e Duarte (2010, 2012), a experiência relatada neste trabalho buscou um retorno às obras que podem ser consideradas clássicos do Jornalismo Literário. O objetivo foi permitir aos estudantes

envolvidos no processo educativo o contato com livros que possibilitassem não apenas identificar a “materialização” (ou objetivação) das teorias e práticas dos *mass media*, mas sobretudo discutir contextos históricos-sociais de formação do próprio discurso e da atividade jornalística, bem como perceber alternativas e experimentações que se contrapõem ao modelo hegemônico, sobretudo a partir da aproximação entre Jornalismo e Literatura, tema abordado no tópico seguinte.

## Jornalismo e Literatura

Falar do tracejado que divide Literatura e Jornalismo pode ser a avaliação de uma linha tênue ou a comparação entre duas galáxias distantes. Essa perspectiva paradoxal surge, entre outros motivos, pelo processo histórico – ora de afastamento, ora de proximidade – que une as duas áreas e, também, da aparente impossibilidade de distinguir de maneira precisa características como forma, estilo e, muitas vezes, conteúdo naquilo que poderíamos chamar de Jornalismo Literário, o que, em grande parte, justifica uma orientação/preferência teórica em não se tratar a reportagem ou o livro-reportagem como gêneros da literatura, como lembra a pesquisadora Marcia de Oliveira Pinto (2008):

Teóricos da literatura não incluem na classificação dos gêneros literários o jornalismo, enquanto alguns gêneros não-ficcionais, como a biografia, a epístola e a crítica aparecem na classificação dos gêneros da literatura proposta por muitos estudiosos da literatura (PINTO, 2008, p. 60).

No entanto, o principal fator para essa negação (e conseqüente afastamento) é o caráter extremamente burocrático, com contornos industriais de busca pelo lucro, que o jornalismo diário ganhou no último século ao prometer a fiel narração da realidade. Para além do compreensível, parece óbvio aplicar um tratamento não literário a um conteúdo apresentado em sua essência como objetivo e fidedigno aos fatos. Contudo, vale evidenciar que uma das contribuições da era pós-massiva está em evidenciar que, ao contrário do que pregou durante mais de um século através de teorias que mais pareciam propagandas, a objetividade e a imparcialidade do Jornalismo têm se revelado tão frágeis e fictícias como seu próprio conteúdo.

Desde sua concepção, em menor ou maior grau, técnicas de redação e apuração jornalística como a Pirâmide Invertida e o Lead<sup>2</sup> têm sido insuficientes para privar as notícias da presença da ficção. Isso porque o simples ato do repórter de contar um fato ocorrido a partir de uma reconstrução imaginária (portanto, subjetiva) – que, por sua vez, surge do olhar ou da reconstrução imaginária de outras testemunhas/personagens – já traz uma carga de interpretação que descola o texto final do tão estimado espelho do real. Ademais, quando se considera que o mesmo repórter ainda amolda sua narrativa seguindo a linha editorial de uma empresa específica, percebemos que as narrativas inevitavelmente tangem ao literário, sendo recheadas por realidades da vivência de quem escreve ou dos interesses de quem financia a publicação.

É nesse sentido que, conforme destaca Pinto (2008), alguns estudos ligados à literatura (AMOROSO LIMA, 1960; OLINTO, 1954 *apud* PINTO, 2008) defendem que o Jornalismo é um gênero literário:

Os argumentos contrários à não classificação do jornalismo na categoria literária valem-se da questão da ficcionalidade e da linguagem (estética). Mas onde a literatura vai buscar sua ficção, senão na realidade? O repórter, ao relatar os fatos, já está inserindo na notícia sua visão dos acontecimentos ou da linha editorial da empresa na qual trabalha, e assim a notícia, ao sair do real, já ganha um contorno de ficção (PINTO, 2008, p. 60).

Tomando a conceituação realizada sobre Jornalismo Literário, o retorno aos romances-reportagem (ou obras de *New Journalism*), dado o caráter contra-hegemônico da linguagem e da produção presentes nesses produtos, foi a estratégia encontrada em conformidade com a proposta histórico-crítica de retorno aos clássicos defendida por Saviani e Duarte. Nesse sentido, foram escolhidas obras escritas ou publicadas na segunda metade do século XX que foram marcos experimentais à margem dos *mass media*.

---

2. A Pirâmide Invertida e o Lead são técnicas redacionais que hierarquizam o conteúdo de uma reportagem do assunto mais importante para o menos relevante.

## Experiência em Jornalismo de Guerra

A proposta de uma experiência de ensino pautada na pedagogia histórico-crítica e no consequente retorno aos clássicos do Jornalismo Literário ocorreu durante a realização da disciplina optativa Jornalismo de Guerra, no 2º semestre de 2015, dentro do curso de Jornalismo do Departamento de Comunicação Social da UFES. Com 30 estudantes matriculados e carga horária de 60 horas, a disciplina teve como núcleo duro da ementa a reconstrução histórica – e a consequente crítica – das práticas jornalísticas estabelecidas pelos *mass media*. Assim, a proposta foi, a partir da divisão dos estudantes em cinco grupos, organizar seminários sobre diferentes clássicos do Jornalismo Literário pautados na cobertura de conflitos. A escolha de cada obra visou recuperar um contexto diferente de formação da sociedade no século XX e/ou a discussão de novas linguagens para o Jornalismo de Guerra. Vale destacar que, além das obras sugeridas, outros livros foram propostos pelos próprios estudantes, como *Hiroshima* (John Hersey) e *Dossiê Moscou* (Geneton Moraes Neto). Contudo, as obras propostas no programa foram:

1. **1968: o ano que não terminou**, de Zuenir Ventura (1989). Ao relatar os desdobramentos do emblemático ano de 1968 no Brasil, a obra permite ao estudante contato com um romance não ficcional que mescla rigorosos registros históricos com um tom intimista (diferente daquele presente nos *mass media*).
2. **Gosto da Guerra**, de José Hamilton Ribeiro (1969). O autor narra, em primeira pessoa, sua cobertura como correspondente na Guerra do Vietnã, episódio em que perdeu uma perna depois de pisar em uma mina ativa. Ao inserir o relato psicológico no texto, buscando expor seus sentimentos (a dor, o gosto da guerra), Ribeiro permite ao estudante o contato com um texto altamente subjetivo.
3. **Abusado: O Dono do Morro Dona Marta**, de Caco Barcellos (2003). Em uma retomada do *New Journalism*, Caco Barcellos mescla realidade e ficção ao narrar o tráfico de drogas e o lado humano do traficante-personagem Juliano VP em um texto não maniqueísta (sem mocinhos ou bandidos), que foge do senso comum.
4. **A Face da Guerra**, de Martha Gellhorn (2009). A obra traz uma seleção de reportagens escritas pela correspondente internacional nos

campos de batalha da Espanha, em 1937, da Segunda Guerra Mundial, do Vietnã, entre outros. Permite ao estudante ter contato com relatos jornalísticos de alguns dos principais conflitos geopolíticos do século XX.

5. **A Sangue Frio**, de Truman Capote (1966). Considerado um marco do *New Journalism*, narra o assassinato de uma família em uma cidade de interior nos Estados Unidos. Permite ao estudante ter contato com a técnica de apuração de Capote que coloca em xeque noções de imparcialidade e objetividade jornalística.

## Breves considerações finais

Durante a realização dos seminários, foram evidenciadas três observações/apropriações comuns aos cinco grupos, a saber: i) a experiência com as obras descritas representou o primeiro contato com linguagens jornalísticas estruturadas em primeira pessoa, com a narrativa subjetiva e ficcional evidenciada; ii) da mesma forma, os livros representaram um primeiro aprofundamento em temas como a Guerra do Vietnã e a Ditadura Militar; iii) foram encontradas nos clássicos do Jornalismo Literário possibilidades de contrapor a linguagem hegemônica dos *mass media*, expectativa comprovada pela realização dos trabalhos posteriores de conclusão da disciplina.

Por fim, cabe ressaltar que a experiência descrita neste breve relato, desenvolvida em um momento de profunda contestação dos modelos estabelecidos, mostrou-se de grande relevância ao instigar os graduandos a refletirem sobre a necessidade (ou não) de submissão aos padrões técnicos hegemônicos de produção jornalística. Neste sentido, mais do que um resultado ou uma resposta definitiva, essa tentativa inicial de estruturar uma disciplina a partir da pedagogia histórico-crítica traz como contribuição o convite para novas investidas que, a partir do contato com os clássicos da Literatura, coloquem os estudantes como protagonistas no debate sobre novas linguagens para o Jornalismo.

## Referências

- ASSANGE, J. *et al.* **Cyberpunks: liberdade e o futuro da internet**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- CAMPOS, E. Convergência midiática e narrativa jornalística: um modelo de análise para a confluência de linguagens na tela. *In: XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, Rio de Janeiro, 2015.
- LEMOS, A.; LÉVY, P. **O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia planetária**. São Paulo: Paulus, 2010.
- SANTOS, M.; CAPRINO, M. P. Revistas: desafio pedagógico no ensino de Jornalismo. **Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo** - Brasília, v. 1, n. 1, abr./jul. 2007, p. 87-105.
- PRIMO, A. O aspecto relacional das interações na Web 2.0. **E- Compós** - Brasília, v. 9, 2007, p. 1-21.
- PINTO, M. O jornalismo como gênero literário. **Revista Contexto** - Natal, v. 3, n. 3, jan./jul. 2008, p. 59-72.
- SAVIANI, D; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 15. n. 45 set./dez. 2010, p. 422-433.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes da educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.
- NIETZSCHE, F. **Escritos sobre educação**. Tradução e apresentação de Noéli Correia de Melo Sobrinho. São Paulo/Rio de Janeiro: Loyola/Editora PUC-Rio, 2003.

# 11

## Literatura contemporânea na formação de professores de Francês Língua Estrangeira

João Vicente

Maria da Glória Magalhães dos Reis

### O ensino/aprendizado de línguas e literaturas estrangeiras

Se é necessário aprender uma língua estrangeira, seu par complementar “o ensino” precisa ser valorizado. Conforme afirma Schulz (2012, p. 321) as preocupações com o ensino de línguas são “antigas e atuais visto que o interesse pelo ensino e aprendizagem de uma nova língua sempre existiu, seja pela necessidade acadêmica ou profissional, seja pela motivação de inserção em uma cultura ou simplesmente por gosto e admiração”. Dentre essas motivações, sem dúvida nenhuma, a literatura é uma fonte para o desejo de aprender uma língua.

Se a literatura pode funcionar como um objetivo para o aprendente de língua estrangeira, isto é, ser aquilo que o motiva, então ela pode também ser partícipe do processo de aprendizagem. No mesmo momento em que aprende uma língua o estudante conhece sua literatura, pois essas são nuances da enunciação. Se dentre as metodologias de ensino/aprendizagem mais antigas a literatura aparecia apenas como base para ensino do bom uso da língua, o que provocou o afastamento de muitos estudantes de ambas, hoje ela pode ser apresentada de maneira muito mais integrada, como exemplo de discurso vivo e não cristalizado no passado.

A escrita de muitos autores contemporâneos possui traços de oralidade e informalidade, numa linguagem atual e pulsante que remete o leitor ao uso cotidiano da língua. No entanto, os bons autores e autores contemporâneos não se furtam de trabalhar esteticamente esse discurso coloquial. Esses elementos do conteúdo temático, do estilo e da estrutura composicional são os pontos de partida para um estudo da obra literária como gênero e que permite trabalhar língua e literatura e não literatura como pretexto para ensino da gramática, como encontramos muitas vezes nos livros didáticos. Nesse contexto, o ensino e aprendizagem de línguas e literaturas estrangeiras devem ser estudados continuamente para que a aprendizagem gere os efeitos desejados, sujeitos que se apropriem de fato da língua que aprendem.

Na atual pesquisa, procuramos estudar o conto contemporâneo como gênero discurso discursivo no ensino integrado de francês como língua estrangeira (FLE) e sua literatura de forma integrada. Tal ponto de partida foi tomado por acreditarmos que, ainda que possam ser vistos como campos distintos de estudo, a língua e a literatura são definitivamente imbricadas.

Acreditamos que o estudo da língua e da literatura podem acontecer de maneira concomitante desde que haja um planejamento para tanto e que momentos específicos também sejam reservados para estudo das peculiaridades de cada área. Em geral língua e literatura são tradicionalmente estudadas e ensinadas em momentos distintos. Cada uma tem, hoje em dia, seus próprios especialistas, seus vocabulários específicos e suas metodologias de pesquisa bem delimitadas.

O que se propõe nesse trabalho, é que, nas aulas de línguas estrangeiras, o conto contemporâneo pode funcionar como um documento autêntico da língua em estudo e desse documento depreendermos os aspectos linguísticos, mas ao mesmo tempo é possível levantar questões a respeito experiência estética, assim trabalhamos também o letramento literário em língua estrangeira. Como em uma via de mão dupla, avanços na fruição estética podem gerar avanços na compreensão da língua estrangeira e vice-versa.

Tal atuação pode favorecer não só o desenvolvimento do estudante quanto ao aprendizado da língua, mas também nos futuros estudos literários e culturais. Como efeito em longo prazo, pensamos que esse letramento irá ser determinante nas atividades desses estudantes.

O gênero escolhido para o trabalho, o conto, por sua extensão, permite uma leitura relativamente rápida. Mas, além disso, seu estudo e análise na



totalidade da obra e têm efeito impactante sobre o leitor, como narra Julio Cortázar o conto é como um lutador de boxe que precisa vencer por nocaute, enquanto o romance vence por pontos. Em suas palavras “um bom conto é incisivo, mordente, sem trégua desde as primeiras frases (2008a, p. 152).

## Seleções Didáticas: Metodologia

O ensino e a aprendizagem de línguas estão constantemente mudando. Desde os primeiros tempos, com aulas baseadas na tradução e os textos puramente literários, aos dias de hoje, em que a ênfase está no discurso e documentos autênticos, as perspectivas mudaram muito e muito rapidamente. A pesquisa tem destacado um caminho na educação que aponta para um processo dialógico e efetivamente formador de sujeitos e para uma prática reflexiva. A pesquisa-ação pode trazer boas respostas para uma prática didática que seja também reflexiva. É nesse sentido, que o conto contemporâneo “Pendant des années” da autora francesa contemporânea Anna Gavalda foi abordado em uma orientação didático-reflexiva (sequência didática adaptada), como um documento autêntico e de incentivo ao início da leitura em língua estrangeira. Neste trabalho de pesquisa procuramos dar um enfoque que privilegiasse a pesquisa-ação, pois de acordo com Thiollent (2011, p. 75) “associar pesquisa-ação e aprendizagem sem dúvida possui maior relevância na pesquisa educacional”. Nesse pressuposto, o pesquisador deve estar inserido na ação que realiza e não apenas um ator institucional. Assim, devemos buscar a melhor forma de trabalho em sala, para cada grupo de estudantes, professores e objetivos, isto é, se considerarmos o grupo ao qual a aula será conduzida, podemos aumentar a adesão dos agentes ao processo e sua qualidade na formação e leitores. Em outras palavras, isto significa observar o contexto. E este fato não deve ser apenas antes, mas especialmente ao longo do curso, os aprendentes em suas respostas cotidianas, em suas atividades, escritas e orais, em seus estados de espírito e disposição, o professor pode ir captando sinais, confirmando e negando hipóteses e assim reelaborando a prática conjuntamente.

Em tempos em que vemos tornar-se “escasso” o espaço da literatura na sociedade, na escola, na imprensa ou nos lazeres como afirma Compagnon (2009, p. 21), o conto contemporâneo em sala de aula pode funcionar como estímulo e ponto de partida para outros gêneros, isto é, uma retomada de espaço para a literatura como prática.

Mais uma vez recorrendo a Compagnon (2009), vemos a literatura perder espaços e o leitor se afastar, especialmente dos clássicos. Talvez um dos motivos seja o “erro” em relação à interpretação dos textos. Não se trata de dizer que em arte literária toda leitura e todas as interpretações sejam levemente válidas, mas também não é mais admissível que se avalie a leitura de uma obra literária com provas do tipo múltipla escolha. Tal procedimento parte de um texto que se abre para o diálogo ao mesmo que resiste às interpretações e associações diretas com a vida real, para uma atividade final completamente limitadora. Outro possível desajuste de abordagem esteja na escolha de obras, que normalmente prima pelo cânone e obras clássicas em detrimento das produções e linguagens contemporâneas.

## O gênero conto

O gênero conto, de certa forma, cristaliza certos dilemas que encontramos ao estudar a própria literatura. Podemos certamente identificá-lo, assim como podemos ao ler uma peça de literatura afirmar que se trata de um texto literário. Mas dificilmente, poderíamos elaborar uma série de requisitos que pudessem ser verificados como em uma *check list* para designarmos que se trata de texto ficcional. Se a literatura parece resistir às definições e enquadramentos prévios, o conto parece seguir o exemplo da área em que se filia. Essa “dificuldade” na fixação de características de um gênero pode estar ligada ao que Bakhtin afirma em “Os gêneros do discurso” (2010, p. 262) a respeito da “heterogeneidade funcional” do enunciado que “torna os traços gerais dos gêneros discursivos demasiadamente abstratos e vazios”.

É fácil encontrar nos manuais definições, ou pelo menos conceitos sobre esse gênero. De maneira tratam da extensão do conto por comparação ao romance e à novela, mas também existem referências ao nível de “desenvolvimento” dos personagens, do grau de elaboração desses, em relação ao número de personagens, ao espaço físico e espaço de tempo e também ao número de eventos. Como bem destaca Edgar Allan Poe (citado por CORTÁZAR, 2008c, p. 122) a diferença entre o romance e conto não é apenas uma questão de tamanho, assim como a principal característica do conto não pode ser apontada como sua duração, mas sim seus limites. Se uma definição prévia das características demonstra que não pode ser realizada de maneira rígida, classificadora, cabe buscar entender o gênero com elementos mais da estética

literária que por seus elementos linguísticos. Em outra maneira de dizer, o estudo desse gênero pede o conhecimento advindo da própria literatura, que é uma forma de conhecimento do mundo. Nas palavras de Julio Cortazar, o conto é um gênero de difícil definição e “esquivo nos seus aspectos múltiplos e antagônicos, e, em última análise, tão secreto e voltado para si mesmo, caracol da linguagem” (2008a, p. 149).

O conto “Pendant des années” tem sua forma visual e auditiva fortemente baseada na intensidade e na tensão, remetendo à poesia, isto é, não apenas representando, mas também apresentando. Além disso, aposta no grande condensamento de sentidos e conteúdos que podemos encontrar nessas narrativas curtas. A escolha desse gênero literário para trabalho em sala de aula se deu muito mais por suas qualidades textuais, que pelas mãos da escritora vieram a ser arte literária, que pela “fácil demagogia de exigir uma literatura acessível a todo mundo” (CORTÁZAR, 2008a, p. 161). A possibilidade de leitura e estudo na “totalidade” (CORTÁZAR, 2008c, p. 121) também foi importante para essa escolha. O processo de letramento literário irá por sua vez mediar esse acesso ao texto literário que é naturalmente resistente à interpretação e talvez ainda também resida sua beleza e a razão de ser tão atraente. Mais uma vez citando o grande escrito argentino “o conto é uma verdadeira máquina literária de criar interesse” (2008c, p. 123).

## Discussão sobre a prática e algumas considerações finais

A respeito da prática apresentada e considerando os diários reflexivos apresentados pelos participantes<sup>1</sup> podemos notar que o conto é, sem sombras de dúvidas, um gênero que pode sem grandes problemas ser apresentado no aprendizado da língua francesa, especialmente quando pensamos em literatura contemporânea o que afasta problemas com a compreensão de termos mais “literários”, ou seja, de uso pouco frequente na atualidade.

Dessa perspectiva, como podemos buscar uma uniformidade na interpretação e compreensão de textos literários? Por outro lado, se devemos sempre partir do texto, algo de comum, de social pode ser construído ao longo das

---

1. Optamos apenas pela discussão dos resultados, pois a apresentação dos resultados estenderia demasiadamente o presente trabalho.

muitas concretizações de um texto literário que vão sendo realizadas ao longo de sua história. Um ensino que tenha sempre em vista as interações sociais e os gêneros do discurso irá favorecer o aprendizado de línguas (materna ou estrangeira) e também o aprendizado da literatura em seus amplos aspectos, pois partindo de uma perspectiva dialógica, os participantes do processo poderão perceber que “o nosso dizer é uma reação-resposta a outros enunciados” (RODRIGUES, 2005, p. 155).

Uma maneira de abordar dialogicamente o texto literário em sala de aula é a apontada por CANDIDO (1985, p. 5) quando sugere ao “ao professor e ao estudante maneiras possíveis de trabalhar o texto” mas:

[...] partindo da noção de que cada um requer tratamento adequado à sua natureza, embora com base em pressupostos teóricos comuns. Um destes pressupostos é que os significados são complexos e oscilantes. Outro, que o texto é uma espécie de fórmula, onde o autor combina consciente e inconscientemente elementos de vários tipos.

Para o trabalho com o conto contemporâneo é necessário considerar suas novas formas de dialogar, no entanto, consideramos importante sempre partir da materialidade do texto, pois consideramos o estudo da literatura. Há que se refletir, é claro, a respeito das novas formas de escrever, publicar (ou apenas tornar público um texto) e diálogo entre autor e público.

A linguagem de Anna Galvalda nesse conto, ao contrário, é bastante acessível conforme depoimentos dos estudantes em sala de aula. Em especial no conto trabalhado existem poucas gírias ou “palavrões”, isto é, linguagem compatível com a idade e nível social do personagem principal. A linguagem familiar apresentada, ao invés de ser um problema, enriquece a análise e compreensão do texto, ao mesmo tempo em que em que é fonte de vocabulário para os aprendentes.

Da análise dos diários dos participantes é salutar refletir sobre as avaliações apresentadas. Tais avaliações permitem construção de reflexão sobre a atividade já realizada, mas também a elaboração de uma nova sequência didática, mais adequada especialmente no que tange ao tempo de trabalho. Sobre a atividade já feita, podemos concluir partindo dos relatos, que o conto

é um gênero recebido positivamente pelos estudantes que o vêem como de leitura rápida por ser curto e acessível quanto ao entendimento. Especificamente quanto ao conto “Pendant des années” notamos que a identificação dos participantes com o tema de um amor antigo, em suspensão aconteceu de maneira natural, o que nos permite inferir que está bem adequado para o público universitário, ainda que seja heterogêneo.

As poucas situações nos diários sobre a atividade de escuta de uma gravação do diálogo referente à ligação telefônica e também à leitura em voz alta e em duplas em sala, nos aponta que se realmente quisermos trazer a questão da apropriação do texto literário com sua passagem pelo corpo do leitor, usando para isso a oralização será necessário ampliar os estímulos, temos nos jogos teatrais uma boa perspectiva para isso.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- CANDIDO, Antonio. **Na sala de aula. Caderno de Análise literária**. São Paulo: Ática, 1985.
- COMPAGNON, Antoine. **Literatura pra quê?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009
- CORTÁZAR, Julio. **Alguns aspectos do Conto**. In: \_\_\_\_\_ Valise de Cronópio. São Paulo: Perspectiva, 2008a.
- \_\_\_\_\_. **Do conto breve e seus arredores**. In: \_\_\_\_\_ Valise de Cronópio. São Paulo: Perspectiva, 2008b.
- \_\_\_\_\_. **Poe: o Poeta, o Narrador e o Crítico**. In: \_\_\_\_\_ Valise de Cronópio. São Paulo: Perspectiva, 2008c.
- GAVALDA, Anna. **Pendant des années**. In: \_\_\_\_\_ Je voudrais que quelqu'un m'attende quelque part. Paris : J'ai Lu, 1999.
- RODRIGUES, Rosângela Hammes. **Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin**. In: MEURER, J. L; BONINI, A.; MOTTA-SCHULZ L., CUSTODIO M. & VIAPIANA S. **Concepções de Língua, linguagem, ensino e aprendizagem e suas repercussões na sala de aula de língua estrangeira**.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

# 12

## A inserção da literatura no ensino jurídico

Paulo Vitor Lopes Saiter Soares

### Introdução

Hodiernamente, há uma discussão sobre novas possibilidades de aprendizagem no ensino superior, sobretudo no caso do Direito. O professor do Direito, tradicionalmente, não tem preocupações didáticas e metodológicas, além de não contarem com uma preparação adequada para a docência, gerando o que João Formosinho (2011, p. 135) denomina como “academização da formação de profissionais”, em que não há preocupação com a comunidade em que o profissional irá atuar.

Questionam-se quais os desafios que são colocados ao professor do século XXI? Como despertar o interesse dos alunos imersos em uma sociedade de comunicação instantânea e com recursos tecnológicos à mão dos discentes? Assim, para novos problemas, devemos buscar novas soluções.

Nesta seara, o artigo busca refletir sobre a necessária abertura do Direito para a transdisciplinariedade, destacando seu potencial emancipatório na formação do discente, uma vez que o insere em perspectivas mais amplas e contribui para a conscientização e capacitação de futuros profissionais.

A utilização da literatura se faz essencial para trazer o lúdico ao estudo jurídico que por vezes é tão dogmático e preso a metodologias tradicionais. Vale a lição de Nelson Camatta Moreira (2011) ao expor que:

Considerando-se os vários debates (angústias) que envolvem o modo de ser e de se fazer o direito no Brasil, em pleno século XXI, (re)pensar o direito é o desafio que se impõe, atualmente, ao jurista, principalmente a partir do ambiente acadêmico. E, dentre as inúmeras e mais variadas alternativas que se apresentam, o Direito e Literatura assume especial relevância na medida em que confere, por excelência, um caráter multidisciplinar à sua apreciação.

A pesquisa se mostra relevante no sentido de trazer para o debate temas sensíveis à pré-compreensão, tradição inautêntica, fusão de horizontes, relacionando com o ensino jurídico. A abordagem se faz diferenciada, uma vez que traz a literatura como caminho lúdico no processo de compreensão, de forma didática e com viés metodológico alternativo às puras conceituações vistas nos trabalhos acadêmicos tradicionais.

Inicia-se com uma breve abordagem sobre o conto machadiano para depois compreender o pensamento de Gadamer à luz da narrativa de Machado de Assis, no intuito de evidenciar as contribuições da Literatura para o ensino do Direito.

## Contextualização do conto machadiano

Machado de Assis (2015), como de praxe, traz uma grande discussão no conto “Ideias de um canário”. A narrativa tem como ponto central as conversas entre o cientista Macedo e o canário. Certa vez, Macedo acabou entrando em determinada loja, cujo dono se chamava Belchior, quando se deparou com uma gaiola pendurada na porta.

Ao se questionar de quem seria aquele pássaro o cientista pergunta “quem seria o dono execrável deste bichinho, que teve ânimo de se desfazer dele por alguns pares de níqueis [...]” (ASSIS, 2015) foi surpreendido pela resposta do próprio canário que assim tão logo respondeu de forma categórica “Quem quer que sejas tu, certamente não estás em teu juízo. Não tive dono execrável, nem fui dado a nenhum menino que me vendesse. São imaginações de pessoa doente; vai-te curar, amigo” (ASSIS, 2015).

Perplexo com a situação, Macedo estabelece um diálogo com o Canário utilizando um vocabulário não conhecido por este, palavras como “casa”, “cemitério”

e “raios de sol”. Em seguida, o cientista elabora a pergunta que se fará crucial para o conto, bem como para as reflexões a que se propõe este artigo, qual seja, “o que é o mundo”? O canário sem pestanejar, responde com convicção:

O mundo, redargüiu o canário com certo ar de professor, o mundo é uma loja de belchior, com uma pequena gaiola de taquara, quadrilonga, pendente de um prego; o canário é senhor da gaiola que habita e da loja que o cerca. Fora daí tudo é ilusão e mentira (ASSIS, 2015).

Macedo resolve comprar o Canário para fazer experimentos e o coloca na varanda de sua casa. Após três semanas, Macedo volta ao Canário e novamente lhe pergunta sobre a definição do mundo. Eis que o canário altera seu discurso, ampliando seu conceito.

O mundo, respondeu ele, é um jardim assaz largo com repuxo no meio, flores e arbustos, alguma grama, ar claro e um pouco de azul por cima; o canário, dono do mundo, habita uma gaiola vasta, branca e circular, donde mira o resto. Tudo o mais é ilusão e mentira (ASSIS, 2015).

Machado de Assis deixa o enredo mais interessante quando em um momento de enfermidade de Macedo, o Canário foge. O cientista se vê acuado e frustrado, uma vez que não pode concluir sua pesquisa. Ocorre que, um dia quando Macedo estava a visitar um amigo em uma de suas chácaras, houve o canário lhe perguntar: “Viva, Sr. Macedo, por onde tem andado que desapareceu?” (ASSIS, 2015). Imediatamente, Macedo o convida para continuar com as conversas naquele mundo composto por um jardim, varanda e gaiola branca circular. Todavia, o Canário lhe questiona: “que jardim?”. Macedo lhe responde, “o mundo”. Assim, o Canário lhe volta a perguntar: “Que mundo? Tu não perdes os maus costumes de professor”. Por fim, o Canário evidencia um novo conceito adquirido depois de suas viagens: “O mundo, concluiu solenemente, é um espaço infinito e azul, com o sol por cima”.

Verifica-se que o conto proporciona inúmeras chaves de interpretação e conexões com as mais diversas áreas do conhecimento. O que se pretende é destacar como o ensino jurídico deve se aproximar da literatura com vistas a



expandir as possibilidades de aprendizagem do aluno do Direito. Assim, vale a lição de Moreira e Oliveira (2015 p. 18).

Pelas infinitas possibilidades de interpretação, pela não fragmentação do homem, pela valorização da emoção, pela abertura ao pensar diferente, a Literatura nos mostra a urgência de reintegrarmos o homem. A vivência da leitura de um conto ou um poema não é analisada em partes, primeiro racionalmente e depois emocionalmente. Mente, alma, corpo e coração são impactados ao mesmo tempo, conjuntamente e é daí que se extrai sua beleza, que se experimenta o prazer.

Feita a exposição do conto de Machado de Assis, passemos à reflexão sobre a hermenêutica filosófica.

## Gadamer lido em linhas machadianas

Hans-Georg Gadamer teve como principal obra, Verdade e Método I – traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica, o que lhe dá o crédito por estar no rol dos grandes filósofos, sobretudo no século XX.

A obra divide-se em três partes, que tratam da experiência da verdade na arte, a experiência da verdade na compreensão das ciências humanas e a fundamentação ontológica da hermenêutica na linguagem, desenvolvendo análises sobre “horizonte de compreensão”, “tradição”, e “pré-compreensões”.

O filósofo alemão desenvolve o conceito de horizonte, afirmando que está ligado diretamente com a concepção de que o acesso ao mundo se dá ao homem por uma situação hermenêutica, enraizada na sua condição de ser-no-mundo. Percebemos tal reflexão no conto quando o canário foi modificando seu conceito de mundo a partir de novos pontos de vista que iam incluindo em sua vivência, o que Gadamer denomina de pré-compreensão.

Gadamer indica que é impossível a retirada de preconceitos, sobretudo porque estamos no mundo lançados e situados a partir de uma tradição que nos legou uma situação hermenêutica. Nas palavras do filósofo “a elaboração da situação hermenêutica significa então a obtenção do horizonte de questio-

namento correto para as questões que se colocam frente à tradição” (GADAMER, 2005, p. 400).

No caso do conto machadiano tal reflexão fica à mostra quando o canário é confrontado pela primeira vez sobre o conceito de mundo. Nesse momento sua resposta apresenta os elementos de sua situação hermenêutica, a partir do seu ponto de vista, o mundo seria uma gaiola de belchior tendo um servo que todos os dias lhe dava água e comida. Percebe-se que a tradição lhe proporcionou determinado horizonte interpretativo, o que encerra o limite de sua situação hermenêutica.

Todavia, ao se indagar sobre o certo e errado dentro da sala de aula em relação com o papel do professor há que se perguntar: O canário (aluno) estaria equivocado? Desconsidero este ponto de vista? O aluno muitas vezes apresenta reflexões que são divergentes, e até limitadas, com a opinião do professor, e tradicionalmente, sempre houve uma imposição deste sobre aquele. Ocorre que, em uma perspectiva intersubjetiva característica dos tempos atuais, mister que haja uma abertura entre docente-discente, em que a troca de conhecimento pode se expandir para além do conteúdo, em um exercício de cidadania e desenvolvimento humano.

A linguagem, por sua vez, é tema central na discussão proposta por Gadamer (2005, p. 612, nota 123), sobretudo quando lança a frase emblemática que “ser que pode ser compreendido é linguagem”. Neste diapasão sustenta o filósofo que “a linguagem não é somente um dentre muitos dotes atribuídos ao homem que está no mundo, mas serve de base absoluta para que os homens tenham mundo, nele se representa o mundo” (GADAMER, 2005, p. 571).

O caso do canário é emblemático e reflete tal discussão trazida pelo filósofo alemão, no sentido de que no início do conto ao ser indagado por meio de palavras como “casa, cemitério e raio de luz, o canário não tinha estabelecido os pressupostos da linguagem para que a comunicação fosse realizada. Tais palavras não compunham seu mundo linguístico, o que não permitiu a compreensão da mensagem.

Em paralelo com o ensino jurídico, a neutralidade do sujeito se torna um mito. Acreditou-se durante muito tempo que o docente deveria se restringir a passar conteúdos, considerando que o aluno seria uma mente vazia a receber os ensinamentos do “Mestre”. Esta concepção foi se perpetuando no sentido de que a formação dos professores reproduzia tal conceito, formando especia-

listas, técnicos, “operadores” do ensino jurídico que desenvolveria procedimentos mecânicos sem reflexão crítica, desconsiderando as individualidades dos sujeitos envolvidos no processo. Tal perspectiva é bem pontuada por João Formosinho (2011, p. 136). Vejamos:

O aprofundamento do saber é uma função constituinte da universidade; daí deriva a sua razão de ser. Tal aprofundamento tem vindo no século XX, dentro do paradigma moderno de construção do saber, a seguir cada vez mais o molde da especialização monodisciplinar e, dentro de cada disciplina, o molde da especialização monotemática. [...] Embora questionada pela pós-modernidade, este paradigma continua, em termos práticos (e mesmo retóricos), a ser o paradigma largamente predominante na estruturação da profissionalidade dos professores universitários.

Professores formados em determinado paradigma, terão determinadas pré-compreensões, o que conduzirá a determinada compreensão sobre o que significa ensinar e aprender. Desta forma, faz-se imperioso expandir as possibilidades desses discentes, inserindo-os nesta nova realidade que se apresenta imprevisível, dinâmica e interativa.

## Conclusão

O paradigma atual no ensino jurídico requer um novo perfil de professor, pois o aluno já não é o mesmo do século passado. O processo de aprendizado e ensino exige novas perspectivas, sobretudo no que diz respeito às metodologias produtivas que colocam o aluno como protagonista do seu conhecimento.

A literatura, como ficou demonstrado acima, pode contribuir com o ensino jurídico por diversos ângulos, como ampliar os horizontes interpretativos, humanizar o processo de aprendizagem, estimular o aluno e incentivar o desejo de sair do lugar comum da sala de aula.

Se o desafio atual é pensar em caminhos alternativos que sejam dinâmicos e motivadores do conhecimento, nada melhor do que ter a Literatura como

aliada, pois abre uma gama de possibilidades e interseções com as mais diversas áreas do saber como Direito e Filosofia, exemplo evidenciado no decorrer deste artigo.

Por fim, buscou-se propor uma reflexão de como a Literatura pode agregar ao ensino jurídico, sobretudo por não fragmentar sua compreensão, ou seja, não há cisão entre sujeito e objeto, as complexidades da vida humana são trazidas da forma mais direta e sem artificialidade, propícia o desenvolvimento de um conhecimento que vai além do conteúdo atingindo o campo ético, moral, humano e cidadão.

Para além de uma tradição que entendia a verdade do ensino como uma relação entre o aluno-tábula-rasa e o professor-dono-do-saber, há um mundo hodierno que pulsa por novos olhares e novas perspectivas.

## Referências

- ASSIS, Machado de. Disponível em: <[http://www.releituras.com/machadodeassis\\_canario.asp](http://www.releituras.com/machadodeassis_canario.asp)>. Acesso em: 12 out. 2015.
- FORMOSINHO, João. Dilemas e tensões na atuação da Universidade à formação de profissionais de desenvolvimento humano. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Orgs). **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 7. ed. Trad. MEURER, Flávio Paulo., rev., trad., GIACHINI, Enio Paulo. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- MOREIRA, Nelson Camatta; BESSA, Silvana Mara de Queiroz. Direito e Literatura: relatos da concretização de um projeto de expansão hermenêutica do conhecimento jurídicos pela arte. In: **Encontro Nacional do CONPEDI. Anais do [recurso eletrônico] XX Encontro Nacional do CONPEDI**. Florianópolis. Fundação Boiteux. 2011. Disponível em: <<file:///C:/Users/aluno/Downloads/7ef78015d7c2774efab78cd7833d1bf0.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2015.
- MOREIRA, Nelson Camatta; OLIVEIRA, Juliana Ferrari de (Orgs). **Direito & Literatura e os múltiplos horizontes de compreensão pela arte**. Ijuí: Unjuí, 2015.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. Volume I. São Paulo: Cortez, 2002.



## Eixo III

### PROPOSTAS, APOSTAS E POLÍTICAS PÚBLICAS

# 13

## *O livreiro do Alemão* de Otávio Júnior: a leitura literária em espaço de educação não formal

Sandrina Wandel Rei de Moraes  
Ravena Brazil Vinter

### Palavras iniciais

As discussões acerca da leitura literária se voltam, cada vez mais, para o trabalho nas instituições de ensino. Muitos trabalhos na área de Educação e Literatura defendem que ainda que a escola não possa garantir a formação integral e definitiva dos leitores, cabe a ela a reponsabilidade de inserção formal dos sujeitos na sociedade letrada e, portanto, cabe ao professor “o papel de formar usuários da língua escrita – tanto leitores como produtores de textos capazes de, por meio dessa, compreender a realidade que os cerca, para então avaliá-la com autonomia e criticidade” (GRIJÓ, 1997, p. 7).

Sabemos que mesmo com todas as deformações pelas quais passou e ainda passa o sistema público brasileiro de educação, a escola tem se sustentado como espaço democrático para a maioria da população brasileira. Contraditoriamente, esse acesso não corresponde à garantia do direito de saber ler e escrever fluentemente. Mas, é nela, e por meio de sua ação que a maioria tem um contato mais próximo aos livros e à leitura literária.

No entanto, a tarefa de formar leitores, segundo Pszczol (2008), não é só da escola, mas de toda a sociedade. Para a autora, em particular, o entorno cultural deve



ser considerado, porque a maioria dos brasileiros não tem, nesse entorno, acesso frequente ao mundo escrito. Com isso, as bibliotecas (públicas e comunitárias), instituições governamentais e não governamentais (ONG's) assumem a função essencial de possibilitar aos leitores o acesso a práticas de leituras. Esses espaços são, segundo a autora, muito importantes para complementarem a formação do leitor.

Ao realizarmos brevemente a análise do livro *O livreiro do Alemão* de Otávio Júnior, este artigo visa discutir algumas questões relacionadas à leitura e, de certa forma, corre-se o risco de repetirmos o discurso tão amplamente pronunciado: a importância da leitura literária. Porém, em face de diversas pesquisas relacionadas à fragilidade na formação de leitores em nosso país, entendemos que a discussão deste trabalho seja pertinente também por essa constatação.

Partindo do pressuposto que a leitura é uma “prática cultural” (CHARTIER, 2011), onde o leitor lança mão dos aspectos discursivos do texto para atribuir sentido ao que foi lido e com isso se insere como sujeito que pensa, tem opinião e age na sociedade, organizamos o presente trabalho à luz dos referenciais teóricos, tais como Roger Chartier (2011), Dalvi (2012), Ghon (2014) e Guerra (2015). Apresentaremos, primeiramente, um breve resumo da obra *O livreiro do Alemão* do autor Otávio Júnior e, em seguida, discutiremos algumas questões acerca da leitura como prática social e ação política, bem como a literatura como bem incompressível e indispensável para a humanização. Ao final, apresentaremos algumas questões relacionadas ao projeto *Ler é dez- Leia Favela*, considerando o *corpus* para a análise e teceremos alguns comentários, na tentativa de enfatizarmos a importância da leitura literária em espaços de educação não formal.

## *O livreiro do Alemão*, a leitura e a superação

*O livreiro do Alemão* é um livro escrito em 2011 e narra a história do próprio autor, morador de uma favela do Complexo do Alemão<sup>1</sup> no Rio de Janeiro que, em

---

1. Complexo do Alemão é composto por 15 comunidades: Itararé, Joaquim de Queiróz, Mourão Filho, Nova Brasília, Morro das Palmeiras, Parque Alvorada, Relicário, Rua 1 pela Ademas, Vila Matinha, Morro do Piancó, Morro do Adeus, Morro da Baiana, Estrada do Itararé, Morro do Alemão e Armando Sodré. O nome do Morro do Alemão, que batiza todo o complexo, faz referência ao antigo dono das terras que iam da Travessa Laurinda ao Largo do Itararé, o polonês Leonard Kaczmarkiewicz. Disponível em: [www.riomaissocial.org/territorios/complexo-do-alemao](http://www.riomaissocial.org/territorios/complexo-do-alemao). Acesso em 30 de junho de 2016.

meio ao medo, angústias e desespero carregava consigo “um desejo enorme de superar a violência, superar o preconceito e superar a falta de perspectivas” (JÚNIOR, 2011, p. 11) das crianças do Morro do Caracol, no Complexo da Penha (vizinho do Complexo do Alemão).

Nesta obra o autor revela como o livro *Don Gatón*, que ele encontrou no lixo quando tinha oito anos de idade, mudou a sua vida. Ao primeiro contato com a obra, ele se apaixonou pela leitura e não parou mais. Juntamente com a paixão pelos livros e pela leitura, nasceu no autor a vontade de fazer a diferença na vida das crianças de sua comunidade que eram em sua grande maioria privadas de cultura, lazer e, principalmente da leitura: “senti a necessidade de ser um agente cultural em minha comunidade. Estava embaixo do meu nariz a falta de movimentos culturais e de interesse das crianças da comunidade pela leitura” (p. JÚNIOR, 2008, p. 53). E assim “começou o trabalho de parto para o nascimento do projeto *Ler é dez – Leia Favela*” (JÚNIOR, 2011, p. 53). O projeto de leitura, voltado para o público infantil, teve início no quintal da avó do autor, local em que contava histórias para crianças próximas de sua casa e percorreu uma longa jornada até a conquista de patrocínios, publicação de livros e premiação a nível nacional.

Um exemplo de garra, determinação pode ser observado na obra literária *O Livreiro do Alemão*. Apesar da violência, do tráfico de drogas e da carência de recursos dos moradores das favelas, a história de Otávio Júnior, contada em dez capítulos, revela que a leitura tem um poder de transformação na vida das crianças e jovens do Complexo do Alemão que devido às injustiças sociais “crescem nesse ambiente e não têm oportunidade de experimentar outros movimentos culturais” (JÚNIOR, 2011, p. 53). O autor mostra com a iniciativa do projeto que “[...] por meio do livro se pode transformar a visão do mundo social, e através da visão de mundo, transformar também o próprio mundo social” (CHARTIER, 2011, p. 243).

Nesse sentido, podemos afirmar que a leitura foi fundamental para que as crianças participantes do projeto fossem inseridas em práticas de leitura vivas e ativas e que pudessem repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, pois como afirma Chartier (1994, p. 48) “a leitura serve de base para pensar a relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo”. Considerando os pressupostos de Bakhtin (2006), entendemos que por meio do texto o leitor consegue dialogar com os seus pensamentos, agir e interagir com o mundo e com os outros. Em outras palavras, as crianças participantes do projeto tiveram a

oportunidade de se constituírem como sujeitos reflexivos, interagindo com seus pares diante da realidade que estavam inseridos, por causa da leitura.

Acreditamos que:

Numa sociedade como a nossa, em que a divisão de bens, de rendas e de lucros é tão desigual, não se estranha que a desigualdade similar presida também a distribuição de bens culturais, já que a participação em boa parte destes últimos é mediada pela leitura, habilidade que não está ao alcance de todo [...].

Mas ler, no entanto, é essencial (LAJOLO, 2000, p. 106).

Pensamos que entender a leitura como prática social é reconhecê-la como uma ação essencial de embates em busca de uma sociedade mais justa, onde as oportunidades sejam dadas a todos de forma igualitária e que o acesso e permanência em ambientes culturais não sejam privilégio de uma pequena parcela da população brasileira. Ressaltamos, portanto, que não temos uma visão de que a leitura pode “salvar” o ser humano dos problemas que afetam sua vida diária, livrando-o do “caos do mundo”. Recorremos às palavras de Guerra (2015) para

Advertimos que não cogitamos, de modo algum, a leitura como – fazedora de caridade ou que ela, por si só, resolverá os problemas do mundo [...]. No entanto, defendemos, mais uma vez, a inserção de leitura, inclusive no bojo das literaturas infantil e juvenil, de abordagens sociais. Abordagens que nos permitem ler levantando a cabeça, nas palavras de Barthes (2004, p. 64), que nos façam pensar em processos de decifração de enigmas, amadurecimento e de autoconhecimento, mas também, de intervenção no mundo, por meio do questionamento das desigualdades [...], e a conseqüente tentativa de superação de todas as formas de violência (p. 81).

Dalvi (2012) no artigo *Ensino de Literatura: algumas contribuições* nos provoca a pensar sobre a importância da leitura literária como processo de humanização. Na verdade, a autora traz à tona que a leitura literária não tem

a função de salvar ou mesmo libertar as pessoas como muitos acreditam. Segundo a autora,

Ler nos habilita a ações éticas porque nos ensina que um texto nunca começa na primeira página e nunca termina no ponto final: tudo o que sentimos, pensamos e fazemos é eco de outros textos (cujo enredo, por já conhecermos, nos habilita a analogias e, portanto, as escolhas mais conscientes) [...]. Não que a literatura vá nos tornar mais “bonzinhos”, nem que ela nos fará escolher o “bem”: ela nos mostrará os mecanismos – e consequências – da banalização do mal e da unilateralização do pensamento e da ação. Não nos tornaremos seres mais “elevados”, mas menos “rasos”. Não seremos mais ou menos evoluídos, seremos desconfiados de uma perspectiva linear e progressiva de humanidade e de mundo (p. 9).

Ainda de acordo com a Dalvi (2012), “a leitura não é uma experiência solitária, mas solidária [...]” (p. 6). Nesse sentido, “não existe a figura do leitor isento, alienado do mundo, que se “esconde atrás dos livros”: ler (o que lemos, como lemos e o que fazemos com o que lemos) é uma ação política” (p. 6). Desse modo, ler não pode configurar um ato inerte, uma vez que possibilita uma postura ativa, política e nos possibilita intervir nas relações sociais. É uma prática cultural e humana (CHARTIER, 2011) que não se faz isolado do mundo. “É uma ação política que possibilita o desvelar de sujeitos, fatos, opiniões, ideologias, conceitos, beleza e experiências” (GUERRA, 2015, p. 81).

## A leitura literária em espaços de educação não formal: interfaces entre o direito e a humanização

Considerando o que foi dito em nosso estudo, alguns apontamentos de análise acerca do livro *O livreiro do Alemão*, não podemos deixar de abordar a importância da discussão da leitura literária em espaços de educação não formal. As reflexões sobre tais ações educativas têm constituído importantes debates que abrem ao desenvolvimento de atividades com a leitura para além da escola.

Gohn (2014), em seu artigo *Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos*, chama a atenção para o fato de que quando tratamos da educação não formal a comparação com a educação formal é quase que automática. Para a autora,

A educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante o processo de socialização – ocorrendo em espaços da família, bairro, rua, cidade, clube, espaços de lazer e entretenimento; nas igrejas; e até na escola entre os grupos de amigos [...]. A grande diferença entre a educação não formal para a informal é que na primeira há uma intencionalidade na ação: os indivíduos tem uma vontade, tomam uma decisão de realizá-la, e buscam os caminhos e procedimentos para tal (p. 40).

Gohn (2014) aponta que as práticas de educação não formal se desenvolvem usualmente extramuros escolares, nas organizações sociais, nos movimentos, nos programas de formação sobre direitos humanos, cidadania, práticas identitárias, lutas contra a desigualdades e exclusões sociais. Não se trata, porém, de extrair da escola a responsabilidade do trabalho com a leitura e consequentemente de formação de leitores. Ao contrário, o que Gohn (2014) relata é que é necessário que haja uma compreensão por parte dos gestores das políticas públicas sobre a necessidade de articulação do formal com o não formal.

Avançando nas discussões sobre a importância da leitura literária em espaços de educação não formal, nos apropriamos dos estudos de Carvalho (2012) *A Leitura Literária em espaços não escolares e a Universidade: Diálogos possíveis para novas questões na formação de professores*, em que a autora defende que “compreender a leitura também como um processo crítico torna-se fundamental para delinear novos percursos no campo do trabalho com a literatura” (p. 142), principalmente se acreditamos que “a escola não é o espaço exclusivo para a formação de leitores” (p. 142). A leitura realizada em espaços não formais pode constituir-se em processo cujas características poderão despertar um conhecimento mais amplo acerca das discussões sociais. De acordo com Ghon (2006), a educação não formal não substitui

a formal, nem compete com ela, mas pode ajudar em sua complementação promovendo articulação entre escola e comunidade (p. 32).

Nesse sentido, o autor Otávio Júnior, ao criar o projeto *Ler é dez – Leia Favela* conjecturou, ainda que inconscientemente, que a literatura “é um bem incompressível” (CANDIDO, 1978), assim “como a alimentação, o vestuário, a instrução, a liberdade, enfim, como qualquer outro direito que assegura a sobrevivência humana” (GUERRA, 2015) e que oportunizar as crianças a terem um maior contato com a literatura é propagar que

A leitura e a leitura de literatura nos capacitam (...) a entender como essas noções continuamente se constroem, como se legitimam, como operam diferentes contextos pela ação de diferentes atores sociais. (DALVI, 2012, p. 10).

Nas palavras de Candido (1978)

Portanto, (...) talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Desse modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, conforma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente (p. 175).

Desse modo, o nosso estudo mais que tecer reflexões teóricas acerca da leitura literária, procurou elucidar, também, que esta é um direito de todo cidadão e deve ser oferecida e mediada tanto na instituição de ensino como além dos muros escolares. O projeto *Ler é dez – Leia Favela* de certa forma é um alerta à sociedade para as desigualdades sociais que segregam milhões de brasileiros e que, infelizmente, os excluem de uma participação mais ativa das questões políticas e sociais em seu entorno.

Nas palavras o autor Otávio Júnior: “Trabalho para que as crianças não se envolvam com a criminalidade. Com a leitura eu dou uma opção de novas possibilidades e perspectivas para o futuro delas” (p. 53), e ainda:

Existe uma classe excluída, social e culturalmente, pela sociedade. São povos que vivem nos guetos das grandes cidades. Muitos deles leitores adormecidos, sem acesso a saneamento básico, educação, ensino

profissionalizante e cultura. Um futuro de igualdade só existirá quando todos tiverem acesso à informação e à cultura. Uma criança que pega amor pelos livros aos oito anos será um grande leitor pelo resto da vida (p. 73).

Muitas crianças que convivem comigo reclamam da falta de oportunidades. Começam a dizer que a única chance de vencer na vida será vendendo drogas. Não querem ser bandidos, querem uma vida melhor. Essa é a minha realidade. Realidade que mudei quando encontrei um livro em meio ao lixo (p. 73).

Não pretendemos com esse estudo encerrar os pontos discutidos, mas gostaríamos de afirmar que as discussões acerca da importância da leitura literária em espaços de educação formal e não formal merecem novos diálogos e posturas investigativas. Ainda há muito o que dizer, mas fortalecer a concepção de leitura como direito se faz urgente e necessário porque negá-la pressupõe a violação de direitos que foram conquistados por meio de muitas lutas e privação de liberdade.

## Algumas considerações

Reiteramos que este trabalho visa a apresentar algumas discussões acerca da leitura literária em espaços de educação não formal, focalizando o projeto *Ler é dez – Leia Favela* que compõe a narrativa na obra biográfica *O Livreiro do Alemão* de Otávio Júnior.

Concordamos com Guerra (2015) que a leitura não deve ser vista com um caráter salvacionista, responsável por libertar o sujeito das “vilanias” da vida. A escola, sendo espaço de aprendizado, tem uma parcela imprescindível na formação do leitor, porém outras instâncias da sociedade também têm responsabilidades para assegurar uma vida mais digna e igualitária para o cidadão. Acreditamos ser pertinente encerrar nossas considerações afirmando que a leitura literária é um compromisso de toda sociedade, que abrange desde os atores da educação até os programas de fomento à leitura, que não se esgota unicamente nos espaços escolares. Ainda em diálogo com Guerra (2015), ratificamos que

É preciso que deixemos as máscaras caírem, para que, despedidos, entendamos quais são os papéis de cada instância e dos sujeitos nesta sociedade, que carrega índices de desigualdades tão sólidos e igualmente alarmantes (p. 176).

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo. Hucitec, 2006.
- CANDIDO, Antonio. **O direito à Literatura**. 1998. Disponível em: <https://culturaemarxismo.files.wordpress.com/2011/10/candidado-antoniodireito-c3a0-literatura-invca1rios-escritos.pdf>. Acesso em 28 junho 2016.
- CARVALHO, Letícia Queiroz de. **A leitura Literária em espaços não escolares e a Universidade: Diálogos possíveis para novas questões na formação de professores**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.
- CHARTIER, Roger (Org.) *et al.* **Práticas de Leitura**. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011. 266 p.
- DALVI, Maria Amélia. Ensino de Literatura: algumas contribuições. *In*: UYENO, Elzira; PUZZP, Mirian; Renda, Vera (org.). **Linguística aplicada, Linguística e Literatura: interseções profícuas**. Campinas: Pontes, 2012.
- GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal, participação da sociedade civil e estrutura colegiadas nas escolas**. Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 20.
- \_\_\_\_\_. Educação não formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. **Investigar em Educação** – II Série, Número 1, 2014.
- GUERRA, Mariana Ramalhete. **O leitor e a literatura juvenil: um diálogo entre os prêmios literários Jabuti e FNLIJ e Programa Nacional Biblioteca da Escola**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.
- GRIJÓ, Andréa Antolini. A leitura parafrástica e a leitura polissêmica em livros didáticos do Ensino Fundamental. *In*: RIBEIRO, Francisco Aurelio (org.). **Leitura e Literatura Infanto-Juvenil**. Vitória: Programa de Pós-Graduação em Letras - Ufes, 1997.
- JÚNIOR, Otávio. **O livroeiro do Alemão**. São Paulo: Panda Books, 2011.
- PSZCZOL, Eliane. **O papel do PROLER em uma Política Nacional**. *In*: SILVA, Ezequiel Theodoro. **Leitura na escola**. São Paulo: Global, 2008.



# 14

## Clube do Livro da EEEFM Almirante Barroso

Silvana Athayde Pinheiro

### Introdução

A leitura e a escrita cumprem uma função mediadora entre os cidadãos e o mundo, no entendimento e no diálogo com a realidade das sociedades contemporâneas. A interação com o vasto mundo letrado pressupõe ler e escrever. Os cidadãos que dominam e fazem da leitura e da escrita uma prática social frequente desempenham melhor suas funções em sociedade.

O Brasil, segundo avaliações sistêmicas quanto aos índices mundiais de leitura apresenta baixos resultados. Embora já existam avanços gradativos, nossa nação é ainda pouco leitora.

A escola, em uma sociedade como a nossa, em que a maioria das famílias não pratica leitura e escrita, se constitui no lugar por excelência onde as novas gerações aprenderão a ler e a escrever e crescerão no domínio das habilidades necessárias ao seu exercício. Entretanto, os contextos tradicionais de desenvolvimento de ações voltadas para a prática da leitura e da escrita em sala de aula, a partir de um currículo predominantemente disciplinar, pouco têm contribuído para mudar esse quadro.

Como educadora, escritora e promotora de ações de incentivo à leitura desde a década de 1990, busco intervir na realidade da Educação Básica, nos diferentes espaços onde atuei e atuo, no sentido de contribuir para a superação dessa realidade.

A presente experiência é fruto de um profundo incômodo pessoal em relação à realidade da pouca prática de leitura da juventude brasileira, o que constato na minha vivência diária, ao longo de toda a minha carreira profissional e, nos últimos anos, na EEEFM Almirante Barroso, em Goiabeiras, Vitória/ES.

Sou graduada em Pedagogia e Letras e doutoranda em Letras pela UFES. Possuo experiência como educadora, tanto nas redes públicas quanto privadas, em diferentes níveis e modalidades de ensino, em funções de docência e também técnico-pedagógicas.

No presente, atuo como Pedagoga do turno matutino na EEEFM Almirante Barroso, desde 2010. Atuei também entre 2013 e 2015, na mesma escola, como professora de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Nessa atividade docente, ingressei como Professora Supervisora do PIBID Linguagens/UFES, supervisionando bolsistas do PIBID que atuaram nos terceiros anos do Ensino Médio Regular e Ensino Médio Integrado.

No ano de 2013, desenvolvi várias atividades de promoção da leitura com os bolsistas e com os alunos da escola, como, por exemplo, a ação que denominamos “Biblioteca Móvel”. Considerando a baixa frequência dos alunos à biblioteca da escola, resolvemos organizar dois baús móveis que levassem os livros para diferentes espaços da escola, incluindo a sala de aula, fazendo os livros chegarem até os alunos. Os bolsistas do PIBID decoraram os baús, selecionaram um acervo diversificado e voltado para os interesses dos alunos e relacionados ao currículo trabalhado. Fizemos uma inauguração das Bibliotecas Móveis, com a presença de escritores, contadores de histórias e amantes da leitura, envolvendo as turmas do terceiro ano. A experiência foi significativa e ensejou novas ações.

No ano de 2014, fui convidada pela direção da escola a assumir a Oficina “Clube do Livro”, ligada ao Programa Ensino Médio Inovador, do MEC, cuja proposta inicial ajudei a construir, detalhando as ações do Clube do Livro, que passei a coordenar. A participação na construção do projeto se deu pelas experiências com a Biblioteca Móvel no ano anterior, e por minhas experiências ligadas à escola básica e também como autora de livros de literatura infanto-juvenil, atuando na formação de mediadores de leitura, por meio de palestras, encontros com leitores, oficinas e cursos no campo da leitura e da literatura.

## Clube do Livro

O que foi, então, o Clube do Livro da EEEFM Almirante Barroso? Mais uma oportunidade para os alunos da escola conviverem com textos literários do acervo da biblioteca escolar, por meio de atividades de promoção da leitura, realizadas em contraturno, em uma ação de complementação e redesenho do Currículo Básico Comum.

Buscava oferecer oportunidades de vivenciar a leitura e a escrita em situações mais significativas, convivendo com diferentes gêneros textuais, especialmente os literários, uma vez que, dentre os gêneros textuais, aqueles relativos ao campo da literatura demonstram ser os mais propícios a desenvolver o gosto e o hábito da leitura, pelo seu estímulo à imaginação e à fantasia, na ampliação da leitura da realidade.

Basicamente o Clube se propunha garantir o acesso: ao livro de literatura, à experiência prazerosa e partilhada da leitura e da escrita e à convivência com “modelos” diferentes de leitores e escritores.

O Clube tinha, então, como objetivos específicos: oportunizar aos alunos encontros com leitores e escritores mais experientes na leitura dos diferentes tipos de textos, em especial os literários; promover práticas de leituras e debates sobre textos do acervo da biblioteca escolar, articulando-os com os temas de interesse da juventude e do momento sócio-político-cultural; promover a dinamização e a divulgação do acervo bibliográfico da biblioteca escolar.

A metodologia foi assim estruturada: as ações eram realizadas por meio de encontros semanais com 02 h/a de duração cada. Cada encontro (oficina) previa momentos de leitura e discussão de textos, podendo ocorrer em diálogo com outras expressões criativas da música, do cinema, das artes plásticas, do teatro etc.

Os encontros também previam oportunidades de diálogo entre estudantes envolvidos no Clube do Livro e outros leitores mais experientes, bem como escritores, da própria escola ou da comunidade, e também em articulação com as demais oficinas do PROEMI.

O Clube do Livro previa a realização de 05 modalidades de ações: encontro com escritores; sarau literário; varal literário; encontro com leitores experientes; e círculo de leitura

## Algumas ações do Clube do Livro

### I - Encontro com o Escritor Capixaba

A oficina “Clube do Livro” organizou um encontro entre alunos da escola e a escritora e cronista Elizabeth Martins, em parceria com a oficina de Redação.

Antes do encontro, durante algumas semanas, nós, coordenadoras e alunos envolvidos, detivemo-nos no planejamento do encontro. Os alunos trabalharam com a leitura e a produção de crônicas de vários autores e depois conheceram as publicações da autora que visitaria a escola.

Elizabeth Martins tem quatro livros publicados: A Bailarina Cor-de-rosa; João, o Botão; O Jardim de Layla; e Introdução à Leveza. Este último é um livro de crônicas, que reúne produções da autora para diferentes periódicos capixabas.

Realizamos a leitura e o debate sobre os livros infantis da autora, além da leitura e discussão sobre diversas crônicas de seu último livro. Os alunos apreciaram os escritos da cronista e conseguiram perceber seu estilo marcado pelo lirismo.

O encontro foi realizado no dia 26/09, na Biblioteca da escola. Tivemos um agradável tempo de debate, não só sobre a obra da autora, mas sobre literatura de um modo geral e também sobre leitura. Contamos ainda com a presença do esposo da autora, Caco Scopel, que é projetista gráfico, e falou de sua experiência na elaboração de projetos gráficos de livros, além de enriquecer o debate com suas experiências pessoais como leitor.

### II - Sarau e Varal Literário

A oficina “Clube do Livro” organizou um Sarau Literário, em parceria também com a oficina de Redação e com a oficina de Música.

Foram apresentados poemas e músicas preparadas pelos próprios alunos do PROEMI, das diferentes oficinas, alguns de autoria dos próprios alunos. Os alunos demonstraram apreciar bastante o evento e as apresentações.

Ao final, no horário do recreio, elaboramos um varal com os textos apresentados durante o sarau. Percebemos que muitos alunos de outras turmas que não participaram do Sarau demonstraram interesse em ler os poemas e crônicas expostas.

### III - Encontros com leitores experientes

Outra ação desenvolvida foi o Encontro com Leitores. Realizamos eventos que permitiram o diálogo dos estudantes com leitores mais experientes, que vinham compartilhar sobre suas trajetórias e preferências de leituras.

Convidamos dois professores da escola, em momentos diferentes, que se dispuseram voluntariamente a participar da atividade. Primeiramente, chamamos uma professora de Educação Física, que sempre se identificou com a leitura de Biografias e frequenta regularmente a Biblioteca da Escola em busca desse gênero textual. Este encontro foi bastante significativo para os alunos, porque eles perceberam que um profissional de uma atividade socialmente sem ligação direta com a prática da leitura, como um profissional ligado aos movimentos corporais, pode também ser um leitor que pratica habitualmente a leitura e tem prazer nisso.

Outra convidada foi uma professora de Geografia, que fez uma importante explanação sobre sua trajetória como leitora, desde a infância, revelando não só as suas preferências de leitura, mas os livros que foram marcantes em cada fase da vida.

O contato com leitores mais experientes que partilhem suas experiências e incursões no mundo da leitura mostrou ser uma importante estratégia para despertar o desejo dos estudantes para também lerem os livros mencionados.

### IV - Círculo de Leitura

Realizamos também momentos de leitura compartilhada, como a do texto “A terceira margem do rio”, de Guimarães Rosa. Essa atividade contou com a participação também de uma das bolsistas do PIBID. Uma das turmas de terceiro ano estava estudando o Modernismo como conteúdo das aulas de Literatura. Nesta oportunidade, promovemos junto aos alunos uma análise participativa sobre o conto citado.

## Algumas observações após essas experiências

1. A dificuldade de se trabalhar com a promoção da leitura na escola, especialmente da literatura, é um fato, tendo em vista que os alunos já estão em idade mais avançada, concluindo a escola básica, e ainda, em sua maioria, não adquiriram o hábito e o gosto pela leitura de textos literários;
2. Por outro lado, constatamos que, por meio da promoção de ações significativas, é possível contribuir para a formação dos estudantes como leitores e despertar o interesse deles ainda por caminhar nessa direção;
3. Constatamos também a importância de um planejamento cuidadoso das atividades de promoção da leitura, garantindo sua intencionalidade, sem confiar em espontaneísmos comuns em ações semelhantes que se referem à promoção do incentivo à leitura na escola.

O foco da ação e reflexão permanentes, tal como vivenciado, fortaleceu a prática docente e valorizou o contato dos alunos com a prática da leitura, principalmente de textos literários.

Infelizmente o PROEMI foi interrompido nas escolas estaduais e isso inviabilizou a continuidade do Clube do Livro, mas outras ações e desdobramentos continuam acontecendo na escola, por meio de ações conjuntas entre pedagogos e professores, a partir de uma maior conscientização dos professores e do estabelecimento do incentivo à prática da leitura como uma das metas coletivas da escola hoje.

# 15

## As rodas de leitura e a biblioteca escolar na formação do leitor literário

Soraya Ferreira Pompermayer

### Introdução

As reflexões que apresentamos neste texto estão ligadas à aplicação de um projeto com enfoque dado a práticas de leitura no ambiente escolar, atreladas à prática de leitura das rodas de leitura, ancorada por teorias contemporâneas da literatura, da leitura e no conceito de experiência do filósofo alemão Walter Benjamin<sup>1</sup>. O objetivo geral da pesquisa foi investigar se as rodas de leitura propiciam experiências com a literatura e contribuem para formar o leitor, bem como verificar a importância do espaço da biblioteca escolar para isso. Para tanto, optamos por uma pesquisa qualitativa, a pesquisa intervenção e a observação participante. Num primeiro momento foi realizado um levantamento bibliográfico, a partir de publicações e artigos

---

1. Walter Benjamin (1892-1940) – judeu alemão, ensaísta, crítico literário, tradutor, filósofo e sociólogo da cultura. Associado à Escola de Frankfurt e à Teoria Crítica, foi fortemente inspirado tanto por autores marxistas como Georg Lukács e Bertolt Brecht como pelo místico judaico Gershom Scholem. O seu trabalho, combinando ideias aparentemente antagônicas do idealismo alemão, do materialismo dialético e do misticismo judaico, constitui um contributo original para a teoria estética. Benjamin nasceu no seio de uma abastada família judaica. Na adolescência, perfilhando ideais socialistas, participou do Movimento da Juventude Livre Alemã, colaborando com a revista do movimento. Em 1919, defende a tese de doutorado *A Crítica de Arte no Romantismo Alemão*, que foi aprovada e recomendada para publicação. Em 1925, Benjamin constatou que a porta da vida acadêmica estava fechada para si, tendo a sua tese de livre docência *Origem do Drama Barroco Alemão* sido rejeitada pelo Departamento de Estética da Universidade de Frankfurt. Nos últimos anos da década de 20, o filósofo interessa-se pelo marxismo e, juntamente com o seu companheiro de então, Theodor Adorno, aproxima-se da filosofia de Georg Lukács. Por esta altura e nos anos seguintes publica resenhas e traduções que lhe trariam reconhecimento como crítico literário, entre elas as séries sobre Charles Baudelaire.

científicos de diferentes autores para a fundamentação teórica e análise do tema. Posteriormente, deu-se início às oficinas/rodas. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a professora da turma e o gestor da escola. Ao final de cada roda, o aluno participante produziu um texto, um relato sobre sua experiência durante a roda.

Alguns dados obtidos com estas reflexões, oriundas da dinâmica das práticas, são considerados capazes de subsidiar um trabalho mais profícuo com relação ao fomento à formação do leitor e estão apresentados a seguir.

É necessário, ainda, explicitar os motivos que esclarecem minha opção pela estratégia da roda de leitura. Por isso, do pensamento de Yunes (1998), recortamos:

Ler em círculo não é novo: novo é o uso do círculo para aproximar os leitores na troca de suas interpretações (hoje, os leitores têm voz e antes não a tinham, como sabemos) para estímulo intensivo da própria experiência de dizer e dizer-se.

O esforço para organizar suas ideias, torná-las lógicas, vencer a timidez, buscar a expressão e lograr comunicar-se resulta, pouco a pouco, na descoberta da própria voz, da própria vez e do eu que se vai construindo dia a dia nestas reflexões e intervenções. Educa-se o ouvido, a sensibilidade, a inteligência, a língua: o respeito pelos outros, autor e co - autores (leitores) do texto.

A leitura é assim estimulada, intensificada e ampliada – tornar-se intensiva e extensiva simultaneamente – com uma prática que se resgata para os espaços de solidão da nossa modernidade; onde mais se amontoam as gentes, maior é o isolamento e o anonimato: escolas, hospitais, prisões, clubes, associações, famílias. O círculo de leitura, por fim, põe em movimento a consciência crítica que predispõe à cidadania. Depois que se aprende a pensar e a dizer o que se pensa, o próximo passo é agir, participar, inscrever-se na história ou escrever a história (YUNES, 1998, p. 19).

Desse modo, buscamos enfatizar, num primeiro momento as Rodas de Leitura e a formação do leitor, utilizando para tanto autores como Vargas (2012), Yunes (2012), Kramer (1998), Silva (2010) dentre outros. Nesse percurso,



orienta-nos a filosofia de Walter Benjamin, sobretudo suas considerações sobre conceito de experiência. No segundo item, teceremos algumas considerações sobre a biblioteca escolar e como apontamentos para discussão, destacaremos alguns dados preliminares obtidos com a pesquisa.

## As rodas de leitura e a formação do leitor literário

Quando pensamos novas possibilidades do trabalho com a leitura literária na escola, não podemos deixar de questionar os atuais paradigmas literários e linguísticos que ainda se inserem em nossos discursos e prática docente. Afinal, o que é ler? Tal questão evoca, hoje, uma dimensão de leitura na qual os textos, livros, autores e leitores mantêm intrincada relação com o mundo, por meio da linguagem e da literatura como fenômeno estético totalmente articulado com os contextos culturais mais amplos.

Leituras são práticas, são fenômenos socioculturais, usos e disposições a partir de referências sociais concretas. A leitura, então, não é a soma do sentido das palavras que compõem um texto, pois o subtexto e seu contexto é que lhe darão o sentido. Ela requer “um conhecimento prévio, linguístico e não-linguístico — tanto a informação visual quanto a não-visual são importantes na leitura do texto” (KRAMER, 1998, p. 24).

Desde o surgimento da humanidade, o homem lê o mundo que o cerca percebendo a necessidade de atribuir-lhe significado através das diferentes linguagens: gestual, pictórica, oral, escrita. Ser leitor é ser, então, produtor de significados. Ser leitor de textos é praticar leituras em seu cotidiano com capacidade de articulá-las na formação desses significados. Para Kramer (1998), o leitor se constrói de forma complexa, nas práticas reais de leitura, com gestos, materiais impressos, desejo de ler, através do contato físico e íntimo com o livro. Diversos setores sociais, por meio de teias de relações, são responsáveis pela formação da identidade social destes leitores.

No entanto, parece que a escola ainda não entendeu o que é a leitura e continua insistindo em práticas burocráticas como explicita Yunes; Versiani; Carvalho (2012, p. 27): “de que adianta colocar o livro na mão do menino e, em seguida, anotar no quadro o dia da prova sobre o livro, ou um questionário sobre o texto (dirigindo assim a leitura e impossibilitando que cada um “viaje” nas entrelinhas)?”

Sendo assim, a escola teria um papel negativo na formação do leitor impondo leituras, provas, datas, arguições, resumos, fichamentos, sínteses, a leitura reduzida à matéria, conteúdo escolar.

Vale ressaltar, entretanto, que Kramer (1998) defende que é papel da escola incentivar a leitura, garantir a sua democratização.

Formar leitores críticos é central para a consolidação da cidadania, pois a cidadania se constrói com política cultural ampla. Similarmente, a formação é direito dos cidadãos e das cidadãs — logo, é direito dos professores. Mas, a formação de leitores passa também pelo acesso a bibliotecas, exposições, feiras de livros, museus, teatros, cinemas, espetáculos musicais ou de dança (KRAMER, 1998, p. 25).

As Rodas de Leitura, na concepção de Vargas (2009, p. 103), como estratégia de estímulo ao ato de ler é atividade das mais corriqueiras, não encerra nenhuma novidade [...] a não ser sua extrema simplicidade num momento em que a sofisticação e o requinte de certos métodos parecem protagonizar a cena literária; sendo assim, o que são então?

Tem por objetivo fazer nascer o leitor escondido dentro de nós e o que a diferencia são os procedimentos utilizados, como a presença de um leitor-guia que lê em voz alta enquanto todos acompanham a leitura tendo o texto à mão e não comentado de forma abstrata. Não há mistério: só leitor, literatura e público (alunos), reforça Vargas (2009, p. 130).

Todavia, quais seriam as vantagens de lermos em grupo? A boa leitura é sempre confrontação crítica com o que estamos lendo e em grupo isso se multiplica; ler em grupo também é uma forma de continuarmos a leitura, compartilhar opiniões e dar chance, por meio da reflexão, de conhecer melhor o “outro”, fazer amigos, além de oferecer a possibilidade de quebra de paradigma de uma prática escolar formatada, que não considera as experiências dos alunos. As rodas podem contribuir para resgatar a faculdade de narrar, ser uma experiência singular com o texto literário. De acordo com Benjamin (2012), na experiência, a ação é contada a um outro, compartilhada, tornando-se infinita, possui um caráter histórico da experiência, de permanência, de ir além do tempo vivido e de ser coletiva. E, as rodas de

leitura podem quebrar a rigidez hierarquizada da fila, ao colocar os sujeitos participantes frente a frente, no lúdico rodar de um círculo sem princípio e sem fim, potencializando a experiência com o a leitura do texto literário.

Em nossa pesquisa, optamos por trabalhar com uma turma de 5º ano do ensino fundamental I, do turno vespertino, da EEEFM “Marcílio Dias”, situada no bairro Barra do Jucu, no município de Vila Velha/ES. Foram realizadas, seis rodas/oficinas com um grupo de doze alunos, com faixa etária entre 10 e 11 anos, na biblioteca escolar, com a duração de 1h30 minutos. Houve a participação de escritores capixabas como leitores-guia em três oficinas/rodas. Todas elas, basicamente, seguiram esta sequência: 1) apresentação de todos na Roda; 2) motivá-los para a leitura do texto literário, utilizando sempre uma estratégia a partir do texto guia escolhido para aquele dia. 3) o texto/livro era distribuído e, com todos sentados em roda, no círculo, a magia se iniciava, isto é, começava a leitura; 4) depois o leitor-guia estabelecia o diálogo, o compartilhar de experiências que emergiam do texto lido. Quase sempre a leitura inicial levava à leitura de mais um texto, geralmente do mesmo autor. A identificação com os livros nas estantes da biblioteca era imediata; os alunos de pronto reconheciam outros livros do mesmo autor e/ou de mesma temática. 5) após a troca de experiências eram convidados a produzir um pequeno relato.

## A biblioteca escolar

Para que a escola cumpra seu papel concernente à real formação de um sujeito leitor de textos literários, é preciso que lhe dê subsídios, sendo a patrocinadora de textos literários. Para que isso aconteça, faz-se necessário um mínimo de estrutura. Uma biblioteca, por exemplo, é de fundamental relevância dentro de um ambiente escolar, sendo melhor ainda se, no seu acervo, figurarem diversas obras literárias. É importante também que, no seu quadro de funcionários, estejam presentes os professores, educadores leitores.

O processo de aprendizado com a leitura tem na biblioteca, no entanto, seus dualismos: Não basta apenas “ler na biblioteca”, é necessário compreendê-la no seu sentido mais amplo, ou seja, é necessário “ler a biblioteca”, fazendo análise de tudo o que ela é e o que representa.

Segundo Silva (2010, p. 141), a

[...] biblioteca escolar é um espaço democrático, conquistado e construído através do ‘fazer coletivo’ (alunos, professores e demais grupos sociais) - sua função básica é a transmissão da herança cultural às novas gerações de modo que elas tenham condições de reapropriar-se do passado, enfrentar os desafios do presente e projetar-se no futuro.

Considerada assim, a biblioteca deixaria de ser um apêndice dentro da escola, apenas mais um espaço, e passaria a assumir o seu verdadeiro papel: ser o centro difusor do conhecimento produzido pela coletividade e dinamizador da leitura, sobretudo no ensino fundamental I, para a maioria das crianças brasileiras que ingressam na escola pública.

A dificuldade se acentua quando professores e profissionais responsáveis por esse espaço não conseguem fazer a leitura “da biblioteca”, desvalorizando-a, e não sabem apresentá-la aos alunos. Muitas dessas riquezas permanecem inexploradas até mesmo pela falta de um profissional capacitado atuando na biblioteca, que saiba fazer a identificação do acervo, que, em muitos casos, mesmo precário e com poucos livros de interesse dos alunos; pode e deve se constituir em fontes de aprendizagem. Questão polêmica e que tem, de acordo com Maroto (1997, p. 33), interferido, de longa data, no processo de formação do leitor no Brasil: a carência de serviços bibliotecários que, para ela, é “um problema histórico-político –social, que vem se desenrolando desde o período colonial”.

Durante nossas observações na escola *locus* da nossa pesquisa, constatamos que no ano de 2015 não havia profissional responsável pela biblioteca. Na falta do profissional ou bibliotecário, a gestão da escola disponibiliza um agente de suporte educacional (da secretaria escolar) para ajudar na organização e no empréstimo de livros, conforme fala do gestor da escola:

“Nenhuma biblioteca de escolas estaduais possui bibliotecário. O que se faz, se autoriza, é que se use um funcionário da secretaria, efetivo ou contratado, para atuar na biblioteca. Como a escola é pequena e não tem muitos funcionários na secretaria, sobretudo no matutino e vespertino, no qual a demanda na secretaria é maior, não tem como retirá-la para a biblioteca” (MESSI - DIÁRIO DE CAMPO, p. 24).

Justificando-se, muitas vezes, pela falta de um bibliotecário, esse mundo de conhecimentos chamado “biblioteca” permanece inexplorado, um lugar do não, do silêncio, de privações, e até de castigos. Por outro lado, há que se pensar também na criação de um ambiente agradável e dinâmico, onde o leitor se sinta artífice da sua própria aprendizagem, seduzido e livre para usufruir das fontes e dos mundos ali inscritos, como afirma Milanesi (1988, p. 107): “A biblioteca só atinge plenamente a sua função quando, além de propiciar a leitura, garante a seu público o ato de dizer e escrever”.

Logo, em seu sentido mais democrático, a biblioteca escolar deve ser vista como um lugar acolhedor e cheio de vida, atuando como: “catalisadora de transformações dentro da comunidade escolar (...) um lugar cativante, acolhedor, cheio de vida (...) mostrando aos leitores que livros podem e devem fazer parte de seu universo”(MILANESI (1998, p. 136). Entretanto, para que isso de fato ocorra a escola deverá assumir coletivamente essa tarefa, buscando parceira da comunidade na qual está inserida e que passa também pela criação das condições necessárias ao desenvolvimento da função social da biblioteca dentro e fora do espaço escolar (MAROTO, 1997, p. 29).

A biblioteca escolar, quando munida dos recursos necessários, poderá transformar-se no espaço de formação permanente para toda a comunidade escolar, proporcionando-lhes, afirma ainda Maroto (1997, p. 33), as condições necessárias ao exercício da reflexão e da avaliação crítica, sobre as práticas desenvolvidas e sobre as experiências concretas vivenciadas no processo de formação do leitor.

Nessa perspectiva, mais uma vez, a biblioteca como espaço vivo dentro da escola apresenta um potencial de aprendizado. Na biblioteca devemos encontrar um aconchego, é graças a ela que saímos dos “caixotes” da sala de aula, é lá que somos capazes de desvendar outros mundos e viajar para outros lugares, pela leitura dos livros oferecidos no acervo.

## Apontamentos para discussão

Vale destacar que dentre os cerca de 30 (trinta) relatos de alunos destacaremos dois - relatos escritos - referentes a duas rodas de leitura. O primeiro relato foi produzido no dia 09/07/2015, durante a segunda roda de leitura. Ela contou com a participação do escritor capixaba Francisco Aurélio Ribeiro

que foi o leitor-guia. O escritor leu duas histórias do seu livro *Fantasma da Infância*. Eis o relato:

“Eu gostei muito de vim na biblioteca e conhecer o escritor, o Francisco Aurélio Ribeiro, ele é muito legal, contou histórias muito legal da infância, o que aconteceu com ele, foi engraçado vim para biblioteca. Todos gostaram de ouvir a Ester falar daqui da Barra do Jucu, todo mundo rio” (JONAS<sup>2</sup>).

Percebemos nessa fala que a experiência de estar no espaço da biblioteca foi prazerosa e a identificação com as histórias narradas pelo escritor, além da oportunidade de conhecê-lo. A leitura foi uma experiência coletiva que motivou o diálogo e outras narrativas, pois o aluno frisou como gostou de ouvir o que a colega “Ester” narrou – foi a história de um personagem da Barra do Jucu, como na história lida pelo escritor – evidenciando o fato de que ela fala “daqui da Barra do Jucu”, o lugar onde vivem e, no final os alunos pediram para ser lida mais uma história.

O segundo relato foi produzido ao final da quinta roda de leitura, no dia 06/08/2015, que contou com a presença da escritora capixaba Mara Coradello. Foi lida a crônica *Histórias acerca de botões*. Eis o relato:

“Eu gostei de tudo eu gostei quando foi para a biblioteca e escutar e participar com a autora mais eu fiquei feliz mesmo foi o que eu vim para a biblioteca e mais ela tam bem foi legal com agente leu os livros” (PEDRO).

A fala de “Pedro” revela quão significativa foi a experiência com o espaço da biblioteca, conhecer uma escritora e ganhar livros não suplantou a experiência de estar na biblioteca. O exercício da cidadania só é possível se se garante à pessoa o acesso aos saberes elaborados socialmente e somente a escola pode propiciar esse encontro entre leitor e biblioteca, leitor e livro, fundamental

---

2. Optou-se por utilizar nomes fictícios, tanto dos alunos como da professora regente e o gestor da escola, com base no fato de que tal omissão em nada prejudica a análise feita. Destacamos que os alunos escolheram seus “novos” nomes.

para o convívio na sociedade da informação em que estão inseridos, visto que a maioria dos alunos, público-alvo de nossa pesquisa, não possui acesso a aparatos culturais, dentre eles a biblioteca.

A Roda de leitura não se configura como “a” solução, vale frisar, mas como uma das alternativas de contribuição no sentido de disseminar práticas de leitura possíveis no cotidiano escolar, de ressignificação, no sentido de valorização de espaços promotores da leitura. Para isso, é urgente a priorização da biblioteca no contexto escolar, como de fato o é: difusor da leitura e de fomento à leitura, com profissional capacitado.

É possível, ainda, reconhecemos, avançar nas análises; entretanto, procuramos registrar até aqui, num breve percurso, alguns dados para o subsídio a práticas leitoras que envolvem a leitura no universo da escola.

## Referências

- BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- CORADELO, M. **Armazém dos afetos**. Vitória: Edufes, 2009.
- KRAMER, S. Leitura e escrita de professores-Da prática de pesquisa à prática de formação. **Revista Brasileira de Educação**. n. 7, p. 19-40, jan./fev./marc./abr., 1998.
- MILANESI, L. **O que é biblioteca**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- MAROTO, L. H. Biblioteca escolar: centro difusor do fazer educativo. In: RIBEIRO, Francisco Aurélio (org.). **Leitura e literatura infanto-juvenil – ensaios**. Vitória: UFES, 1997.
- RIBEIRO, F. A. **Saudades de Clarice** – vinte crônicas e uma fábula. Vitória: Formar, 2004.
- RIBEIRO, F. A. **Fantasmas da Infância**. 2. ed. Vitória: Grafer/IHGES, 1998.
- SILVA, E. T. da. Biblioteca escolar: da gênese à gestão. In: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola**. 8. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2010.
- YUNES, E. Círculos de leitura-teorizando a prática. **Revista Leitura, Teoria e Prática – Escritos Alternativos**, Uberaba, n. 14, jun.1998.
- VARGAS, S. **Leitura: uma aprendizagem de prazer**. 6. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.
- VERSIANI, D. B.; YUNES, E.; CARVALHO, G. **Manual de reflexões sobre boas práticas de leitura**. Rio de Janeiro: Editora Unesp, 2012.

# 16

## A leitura literária, no pacto nacional pela alfabetização na idade certa

Adriana Vieira de Souza

### Introdução

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um acordo firmado, desde 2012, entre o governo federal, do Distrito Federal, dos estados e dos municípios, com o intuito de potencializar o processo de alfabetização, em nosso país, garantido o direito à aprendizagem da leitura e da escrita de crianças na faixa etária dos seis aos oito anos de idade (MEC, 2012).

Com o objetivo de favorecer o desenvolvimento do trabalho de formação do professor alfabetizador, foram elaborados, por professores universitários, pesquisadores com experiência em formação de professores, e professores da Educação Básica, cadernos de formação, nos quais encontramos, além de textos com discussões teóricas, relatos de experiência de professores alfabetizadores e sugestões de livros infantis, que podem ser o ponto de partida para o desenvolvimento de atividades endereçadas às crianças do ciclo da alfabetização. Em atendimento às exigências previstas nas Diretrizes, descrevem direitos de aprendizagem gerais, que permeiam toda a ação pedagógica e expõem quadros com conhecimentos e capacidades específicos organizados por eixo de ensino da Língua Portuguesa: *Leitura, Produção de textos Escritos, Oralidade, Análise Linguística* (MEC, 2012).



A proposta deste trabalho é discutir como o material do PNAIC aborda o eixo *Leitura*, nos relatos de experiências e nas sugestões de atividades propostas com o intuito de garantir desenvolvimento da competência leitora, no ciclo de alfabetização. Para esta discussão, foram selecionados relatos de experiências dos cadernos de formação do PNAIC/2013: *Registro e análise de prática no 2º ano do Ensino Fundamental - os textos em sala de aula* (Unidade 05, Ano 2) e *Planejamento do ensino: alimentação saudável? Hum! Faz bem!*” (Unidade 06, Ano 2).

Faremos uma reflexão acerca das práticas pedagógicas com a leitura literária, evidenciando as principais finalidades do trabalho com literatura, apresentadas no material: a) deleite; b) pretexto para o ensino da língua portuguesa; c) produção de sentidos. Discutiremos, ainda, o papel dos professores como mediadores qualificados para o desenvolvimento da compreensão leitora, analisando de que forma as discussões e metodologia trazidas pelo PNAIC evidenciam e colaboram para o trabalho com a leitura literária, em sala de aula.

## A concepção de leitura

Nos últimos três anos, a alfabetização, em nosso país, vem sendo pensada e discutida, por meio da formação e dos materiais disponibilizados pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Além de jogos, voltados para a apropriação do Sistema de Escrita Alfabético (SEA) e para a reflexão de conceitos matemáticos, o PNAIC disponibilizou um acervo de obras complementares (1º ao 3º ano) com o objetivo de “integrar diferentes estratégias didáticas e momentos de aprendizagem para as crianças, contribuindo para que estas participem de práticas de leitura com finalidades diversas e para que comecem a experimentar a sua própria produção escrita” (MEC, 2012).

De acordo com o Ministério da Educação (2012), espera-se que os acervos das obras complementares configurem-se como instrumento eficaz de apoio ao processo de alfabetização e de formação do leitor, possibilitando ao aluno o acesso ao mundo da escrita, à cultura letrada e à aprendizagem dos conteúdos curriculares nas diferentes áreas de conhecimento:

[...] os novos acervos contêm textos literários, como narrativas de ficção em prosa ou poesia, em que se contam histórias, se curtem poesias, [...]. Além de contribuir, especialmente, para a formação do leitor literário, essas

obras, quando lidas individualmente ou em duplas, permitem aos aprendizes praticar, de modo bem prazeroso, a leitura autônoma de fruição. Na mesma perspectiva de formação do leitor literário, ao explorar essas obras, no grande grupo, a professora cria excelentes situações para associar o deleite à vivência de estratégias de compreensão leitora (MEC, 2012).

Ao facilitar o acesso de professores e estudantes a textos literários diversos, o Pacto assume um compromisso com a formação da competência leitora, desde o ciclo da alfabetização. É importante, entretanto, analisar se as discussões e relatos de práticas viabilizam a formação de leitores, garantindo que a leitura seja planejada e ensinada com foco na atribuição de sentidos, na interação e na compreensão e não apenas como um *pretexto* para desenvolvimento de outras atividades ou para a articulação de um trabalho interdisciplinar.

O comprometimento do Pacto com a leitura para produção de sentidos é reafirmado nas discussões apresentadas nos cadernos de formação, quando certificam que:

A leitura envolve a aprendizagem de diferentes habilidades, tais como: (i) o domínio da mecânica que implica na transformação dos signos escritos em informações, (ii) a compreensão das informações explícitas e implícitas do texto lido e (iii) a construção de sentidos. As referidas habilidades inter-relacionam-se e não podem ser pensadas hierarquicamente. Quanto maior for a experiência de ouvir e ler textos, mais elaborada será a produção de sentidos por parte do leitor (MEC, 2012).

Na perspectiva da diversidade e intensidade do contato dos alfabetizandos com a leitura, seja ela autônoma ou feita pela professora, o PNAIC apresenta uma “estratégia muito importante nos processos de formação de professores alfabetizadores, pois favorece o contato do professor com textos literários diversos”: a leitura deleite (MEC, 2012).

Atividade permanente na proposta de organização da formação de professores no âmbito do Pacto, “o momento da leitura deleite é sempre de prazer e

reflexão sobre o que é lido, sem se preocupar com a questão formal da leitura. É ler para se divertir, sentir prazer, para refletir sobre a vida” (MEC/2012).

A estratégia, já utilizada em outros programas de formação com a nomenclatura de *leitura compartilhada*, por exemplo, é ressignificada no Pacto, ao ser associada ao *deleite*, que traz dentre muitos sinônimos, “agrado”, “satisfação”, “prazer”, e que deverá se materializar, também no contexto das práticas pedagógicas de leitura em sala de aula, não excluindo, obviamente, “situações em que se conversa sobre os textos, pois esse momento também é de prazer, além de ser de ampliação de saberes” (MEC, 2012).

Diante das concepções apresentadas pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa, entendemos a leitura não apenas como uma operação intelectual abstrata, mas como uso do corpo, inscrição de um espaço, relação consigo mesma ou com os outros (CHARTIER e CAVALLO, 1998). Conceito no qual ancoraremos nossa análise a respeito do trabalho com a leitura literária, nos textos e relatos de experiências, nos cadernos de formação.

## Os relatos de experiências

No primeiro texto, *Registro e análise de prática no 2º ano do Ensino Fundamental - os textos em sala de aula*, Maria Helena Santos Dubeux, Ana Beatriz Gomes Carvalho e Francimar Martins Teixeira afirmam que têm por objetivo entender como o trabalho em sala de aula pode se voltar para o estudo aprofundado de um gênero textual como forma de desenvolver conhecimentos e capacidades de compreensão e produção de textos (MEC, 2012).

As autoras analisaram a sequência de atividades, de uma professora do 2º ano do Ensino Fundamental, de cunho interdisciplinar, organizada em torno da temática “Hábitos alimentares e saúde bucal”, envolvendo os componentes de Língua Portuguesa, História e Ciências, na qual “a prática da professora se voltava prioritariamente para leitura e produção de textos”(MEC, 2012).

Para o desenvolvimento da proposta, a professora utilizou quatro obras: *Muitas maneiras de viver*, de Cosell Lenzi e Fanny Espírito Santo; *Brinquê-book com as crianças na cozinha*, de Gilda de Aquino; *Estou em forma? - Aprendendo sobre nutrição e atividade física*, de Claire Llewellyn e Mike Gordon e *Dente*, de Ângelo Machado. Nesse caso, acreditamos que variedade não

seja sinônimo de qualidade, uma vez que caracteriza um adentramento superficial ao universo literário que a leitura e a reflexão acerca de uma única obra é capaz de oferecer. Na concepção com a qual trabalhamos, a leitura feita ontem e a que se faz hoje, de um mesmo livro, certamente não será a mesma em si. É preciso que os professores compreendam que no momento da leitura e de estudos de uma obra, não há leis imutáveis (CHARTIER, 2003). Assim, é fundamental que se ofereçam condições para que ela seja analisada em seus pormenores, como forma de garantir a produção de efeitos obrigatórios para o desenvolvimento da leitura literária, no âmbito escolar.

Em “Planejamento do ensino: alimentação saudável? Hum! Faz bem!”, a professora Priscila Angelina Silva da Costa Santos, do 2º ano de uma Escola Municipal de Recife, compartilha um planejamento, que objetiva à compreensão da importância dos alimentos em nossas vidas, tendo em vista a aprendizagem de hábitos saudáveis, capazes de (re)construir conceitos, procedimentos e atitudes e para isso, utilizou a obra *Camilão, o comilão*, de Ana Maria Machado.

É possível perceber o caráter interdisciplinar da proposta por meio da listagem dos objetivos específicos, que relacionam desde antecipações de sentidos, características do gênero textual receita e medidas usadas em receitas culinárias à relação dos homens com os alimentos ao longo da história, conceito de alimentação saudável e pirâmide alimentar (MEC, 2012).

## Um olhar teórico sobre os relatos

Atentando-nos para o desenvolvimento de capacidades de compreensão, apoiamo-nos na leitura vista e pensada em relação à apropriação de obras pelo leitor:

A apropriação, tal como a entendemos, tem por objetivo uma História social das interpretações, remetidas para suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que a produzem (CHARTIER, 1990).

Dessa forma, é importante oferecer condições favoráveis aos processos de construção de sentidos na leitura, o que nem sempre é observado nos relatos aqui analisados. Percebemos que, embora sejam perceptíveis as tentativas de

realização de um trabalho com estratégias de leitura para construção de sentidos, as professoras direcionam os questionamentos, conduzindo os estudantes a considerarem o que é mais relevante de acordo com o tema escolhido, desconsiderando outras interpretações que poderiam ser suscitadas, a partir de suas vivências culturais e sociais, como podemos verificar no diálogo abaixo:

P - Na capa, as imagens são de pessoas em lugares diferentes e fazendo coisas diferentes, não é?

Crianças - É.

Ao observarmos a escolha das obras para o desenvolvimento das propostas, percebemos ser nítida a relação com o tema escolhido, o que acaba por tornar duvidoso o seu caráter literário, uma vez que limitam sua produção de sentido e não mobilizam a liberdade do leitor “[...] uma liberdade sempre inscrita no interior de dependências múltiplas, mas que está em condições de ignorar, deslocar ou subverter os dispositivos destinados a reduzi-la” (CHARTIER; CAVALLO, 1998). Liberdade cerceada e visivelmente percebida, em um dos relatos sobre as “estratégias” de leitura utilizadas pela professora:

Observamos que, após a leitura, a professora explorou o sentido geral de um texto lido [...], com a finalidade de promover discussões que são necessárias para introduzir um tema que vai ser estudado. Nesse caso, o livro lido propiciou uma reflexão acerca da diversidade cultural, ponto de partida do conteúdo das aulas seguintes (MEC, 2012).

Um dos dispositivos destinados a reduzir a liberdade do pequeno leitor se dá, principalmente, quando o trabalho com a leitura fica reduzido à relevância concedida à eleição de um tema ou

conteúdo específicos ou a atividades sobre a reflexão do Sistema de Escrita Alfabética, quando, na verdade, o livro deveria ser considerado um instrumento articulador de muitos saberes:

A leitura não pode ser uma atividade secundária na sala de aula ou na vida, uma atividade para qual a professora e a escola não dediquem mais que uns míseros minutos, na ânsia de retornar aos problemas de

escrita, julgados mais importantes. Há um descaso enorme pela leitura, pelos textos, pela programação dessa atividade na escola, no entanto, a leitura deveria ser a maior herança legada pela escola aos alunos, pois ela, e não a escrita, será a fonte perene de educação, com ou sem escola (CAGLIARI, 2002).

No tocante ao planejamento de atividades de leitura, o material, principalmente o segundo relato, não apresenta uma proposta sistematizada de procedimentos que enfatizem a leitura literária, ao contrário, reafirma que o trabalho com a leitura é realizado como pretexto para o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar ou para apreensão de um conteúdo, destacado na metodologia proposta pela professora:

Conversar sobre a parte do texto lida. Pode-se pedir aos alunos que lembrem a sequência de alimentos que está na cesta e conversar sobre se eles gostam dos alimentos citados. Conversar sobre as quantidades expressas no livro (dúzia, meia dúzia etc.), verificando se os alunos sabem o que significa cada expressão (MEC, 2012).

É possível constatar que não há uma preocupação com os enunciados das crianças nem com a produção de sentidos, pois a professora está apenas preocupada em aplicar um conjunto de técnicas de controle na sala de aula, onde quem doutrina é o conteúdo escolar e o livro é visto apenas como um material didático, que tem por finalidade a apropriação desses conteúdos.

Para isso, é necessário que as práticas de leitura sejam pensadas numa perspectiva que vai além do reconhecimento de sentidos, num processo dialógico e discursivo em que mãos libertas das amarras tecem e traçam outras histórias e não apenas reconheçam, mas produzam sentidos (GERALDI, 1997), percebendo os modos de utilização, de compreensão e de apropriação dos textos (CAVALLO E CHARTIER, 1998), por meio da mediação qualificada do professor.

Nesse sentido, o professor alfabetizador, no seu papel de mediador, tem a função de aproximar o leitor do texto “[...] auxiliando os alunos na elaboração de objetivos e expectativas de leitura, na criação de hipóteses antes e durante o ato de ler, correlacionando os conhecimentos prévios dos aprendizes com aqueles que se pode reconhecer no texto, sejam explícitos ou implícitos” (MEC, 2012).

Em contraposição às características do professor-mediador da leitura, fomentadas no âmbito do Pacto, encontramos nas metodologias relatadas, uma discrepância entre conceitos e metodologias propostos pelos cadernos de formação e materiais complementares em relação às práticas pedagógicas, que se materializam no trabalho com a leitura literária em sala de aula. Faz-se necessário, portanto, adequar concepções e práticas pedagógicas, para que, efetivamente, a leitura literária possa ocupar seu lugar.

## Referências

- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Acervos complementares: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.** -- Brasília : A Secretaria, 2012.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **O trabalho com gêneros textuais na sala de aula: ano 2/ unidade 05.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional -- Brasília : MEC, SEB, 2012.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento: ano 2/ unidade 06.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional -- Brasília : MEC, SEB, 2012.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa: ano 2/ unidade 06.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional -- Brasília : MEC, SEB, 2012.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística.** Scipione, 10ª Ed. 2002.
- CHARTIER, R. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime.** Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 2003.
- \_\_\_\_\_. Introdução: por uma sociologia histórica das práticas culturais. *In: A História Cultural: entre práticas e representações.* Lisboa: Difel, 1998.
- \_\_\_\_\_.; CAVALLO, G. (Org.) **História da leitura no mundo ocidental 1.** São Paulo: Ática, 1998. (Coleção Múltiplas Escritas).
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

## Alfabetização e práticas de leitura literária

Bárbara Cristina da Silva Sousa

### Introdução

Neste texto dialogamos com o programa de formação continuada de professores alfabetizadores Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o Programa Nacional Biblioteca na Escola, por meio dos Acervos Complementares, a fim de compreender os desdobramentos dos usos dos livros de literatura dos Acervos Complementares enviados as salas de aula no ano de 2013, nas práticas de leitura das crianças do ciclo de alfabetização no município de Vitória/ES.

Para problematizar meu o objeto de estudo, busco dialogar com trabalhos de sujeitos que já pesquisaram a respeito dos usos do Acervo Complementar, enviados as escolas por meio de ações do Ministério da Educação.

Brandão e Rodrigues (2015), em seu artigo *Estado da arte das produções sobre o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE do professor (2010 - 2014)*, apontaram que existe um número reduzido de teses e dissertações publicadas, que investigaram acerca das obras de literatura infantil enviadas às escolas por meio do PNBE, no entanto o número de artigos publicados em anais de evento e periódicos é superior.

As autoras justificam essa disparidade com o argumento de que as ações do Ministério da Educação (MEC) de envio, das obras para as escolas, é recente, além disso, só ficou em evidência com a início do Pacto Nacional pela Alfabetização na



Idade Certa (PNAIC), com esse programa, os acervos foram destinadas as salas de aula para usos de professores e alunos, para mais, o processo de formação continuada de professores alfabetizadores contribuí com discussões sobre a importância da circulação de diversos gêneros textuais nas turmas de alfabetização, incluindo assim, as obras de literatura infantil.

Com o objetivo de compreender a prática existente no Cantinho de leitura em articulação às discussões do PNAIC e os programas de fomento a leitura: PNBE e PNLB, Bastos, Brandão e Silva (2015), indicam que para o trabalho com a leitura em sala de aula é imprescindível que o docente domine os conhecimentos básicos relacionados a tal prática e fazer uso recorrente em sua vida cotidiano e profissional, além disso, destaca a importância de proporcionar aos alunos o acesso a obras de qualidade, concluindo que os acervos distribuídos pelo MEC contribuíram para a formação do Cantinho da leitura nas salas de aula.

Em seu artigo *Literatura e Alfabetização: os acervos do PNBE em uso* Montuani (2015) analisa os usos das obras literárias na escola, para tanto, a mesma investiga uma rede municipal de ensino do estado de Minas Gerais e destaca o fato de a literatura ser parte integrante do projeto de ensino da rede investigada, fazendo com que os professores tenham uma maior preocupação em aprofundar seus conhecimentos sobre a literatura. A autora conclui dizendo que o livro literário tem sido extremamente valorizado e requerido nas escolas do município pesquisado.

Por meio de uma pesquisa documental que objetiva refletir sobre o espaço dado a literatura na formação inicial de leitores Ruggeri (2015) reporta-se ao fato de que “a literatura na alfabetização não pode ser uma manipulação abstrata dos textos literários, mas deve se incorporar nas narrativas dos sujeitos” (p. 10), para isso, coloca que o investimento nas bibliotecas e o fomento das políticas públicas voltadas para leitura, são possíveis caminhos para aproximar ainda mais literatura ao aluno em processo de alfabetização.

Lucas e Peres (2015) analisam o uso dos livros literários do PNBE por alunos do 1º ano do ensino fundamental de uma escola no interior de Goiás e por meio da pesquisa-ação, mencionam acerca da realização de oficinas literárias que possibilitaram a ampliação dos usos dos acervos e concluem que esse processo de democratização do acesso às obras literárias tem potencializado o aprendizado dos alunos em processo de alfabetização.

Sob outra perspectiva, Mendes (2015) investiga o uso que os professores alfabetizadores fazem do acervo do PNBE em suas salas de aula e por meio de entrevistas

constatou que o Acervo Complementar tem auxiliado o professor em seu trabalho pedagógico e cumprindo seu papel em aumentar o interesse dos jovens leitores.

Em suma, todas as pesquisas que investigam e analisam os usos dos Acervos Complementares nas escolas, sob diferentes perspectivas teórico-metodológicas, evidenciam que os livros de literatura tem provocado mudanças nas práticas alfabetizadores e no interesse dos alunos em relação a leitura literária.

Assim sendo, o objetivo desse projeto é diferenciado das pesquisas realizadas, devido ao objetivo de compreender os desdobramentos dos usos dos livros de literatura dos Acervos Complementares enviados as salas de aula no ano de 2013, nas práticas de leitura das crianças do ciclo de alfabetização no município de Vitória/ES.

## Pressupostos teórico-metodológicos

O objeto das ciências humanas é o ser *expressivo e falante*. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado (BAKHTIN, 2011, p. 395).

Tendo como objetivo compreender os desdobramentos dos usos das obras de literatura infantil, destinadas as salas de aula das turmas do ciclo de alfabetização por meio do programa de formação de professores alfabetizadores Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, no município de Vitória/ES, nossos pressupostos metodológicos são pautados na perspectiva da pesquisa qualitativa em educação que, segundo Ludke e André (1986), tem o ambiente natural como sua fonte direta dos dados coletados, além de maior preocupação com o processo do que com o produto.

Sob essa mesma ótica, Moreira e Caleffe (2008, p. 73) salientam que “a pesquisa qualitativa explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente”, tendo como interesse central o “significado humano da vida social e sua elucidação” (p. 60).

Portanto, nos propomos a realizar um estudo de caso qualitativo que se caracteriza por ter um campo de trabalho mais específico e delimitado, com

contornos claramente definidos. Para André (2008, p. 16) “o conhecimento gerado pelo estudo de caso tem um valor em si mesmo”, ressaltando que “o caso em si tem importância, seja pelo que revela sobre o fenômeno, seja pelo o que representa” (ANDRÉ, 2008, p. 17). Além disso, “o estudo de caso é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, levando a entender sua atividade dentro de importantes circunstâncias” (STAKE, 1995, *apud* ANDRÉ, 2008, p. 18-19).

Nossa unidade de estudo é o município de Vitória/ ES, que aderiu à ação de formação do Pnaic, a partir da publicação da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, onde, além das ações, foram definidas as diretrizes gerais do programa que inclui a parcerias entre o Ministério da Educação (MEC), as instituições de ensino superior e entes federados. Assim, segundo o art. 14 desta mesma portaria, cabe ao município, entre outros aspectos, “fomentar e garantir a participação dos professores alfabetizadores de sua rede de ensino nas atividades de formação [...]”.

Como instrumento de produção de dados, utilizamos entrevistas. Segundo Rosália Duarte, as entrevistas

[...] permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo [...] (DUARTE, 2004, p. 2015).

Entendendo a entrevista como uma relação entre sujeitos e não entre sujeito-objeto, sendo concebida como eminentemente dialógica, buscamos compreendê-la como uma relação entre sujeitos que dialogam entre si, que produzem conhecimento. Concordamos com Bakhtin (2006), quando salienta que a enunciação só se torna efetiva entre os falantes, por ser de natureza social. Dessa forma, os dados das entrevistas são considerados enunciados concretos e “qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata” (BAKHTIN, 2006, p. 114).

Realizamos as entrevistas com oito professoras alfabetizadoras que, além de lecionarem em escolas do município de Vitória/ES, das diferentes regiões administrativas, participaram dos encontros de formação no ano de 2013 no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Os dados resultantes das entrevistas foram organizados de acordo com as questões propostas aos sujeitos. Nossa primeira indagação dizia respeito ao nível de formação e tempo de experiência como professora regente em turmas de alfabetização. Em relação a esse aspecto, constatamos que sete professoras possuem graduação em pedagogia e uma delas é graduada em Letras. Além disso, sete fizeram curso de especialização em diferentes áreas da educação. A respeito do tempo de experiência, as oito mencionaram tempo superior a 10 anos em turmas de alfabetização.

## O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no Espírito Santo

Nesta parte, apresentaremos algumas considerações acerca da formação, no âmbito do Pnaic, no estado do Espírito Santo. Além disso, buscaremos retratar, por meio das respostas das professoras alfabetizadoras entrevistadas, como a formação do ano de 2013 foi avaliada pelas mesmas, levando em conta que suas enunciação não podem ser vistas de forma isolada, mas produto das interações de comunicação social.

Para Bakhtin (2011, p. 371), “não pode haver um enunciado isolado. Ele sempre pressupõe enunciados que o antecederam e o sucedem. Nenhum enunciado pode ser o primeiro ou o último. Ele é apenas um elo na cadeia e fora dessa cadeia não pode ser estudado”. Dentro dessa perspectiva, o enunciado é constituído de sentidos, de significações e é sempre responsivo, ou seja, pensado como resposta a outros enunciados.

Tendo como principal referência o Programa Pró-Letramento, em 4 de julho de 2012, o Pnaic foi instituído pela portaria nº 867, destinado à formação continuada de professores alfabetizadores, que atuam nas turmas de 1º aos 3º anos do ensino fundamental e classes multisseriadas. O programa nacional de formação de professores alfabetizadores iniciou suas atividades no mesmo ano em que se encerrou oficialmente a Década das Nações Unidas para a Alfabetização declarada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas

(ONU), em 19 de dezembro de 2001, com o objetivo de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Diante desse objetivo, foram firmadas parcerias entre os entes federados, a fim de possibilitar a efetiva implementação do programa.

No estado do Espírito Santo, a ação de formação no âmbito do Pnaic, tem sido realizada pela equipe de pesquisadores do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (Nepales), vinculado ao Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), sob a coordenação das professoras Cláudia Maria Mendes Gontijo e Cleonara Maria Schwartz.

O Ministério da Educação disponibilizou recursos didáticos, composto por cadernos de formação, livros de literatura infantil e alguns conjuntos de jogos, enviados às universidades parceiras e às secretarias de educação a fim de que esses materiais fossem utilizados como suporte para o planejamento das formações dos orientadores de estudos, de responsabilidade das universidades e as formações nos municípios, destinadas aos professores alfabetizadores.

No ano de 2013, também foram enviados aos estados e municípios os Cadernos de Alfabetização em língua portuguesa que são divididos em oito unidades para cada ano (1º, 2º e 3º anos) e Educação do Campo. Além desses, o material dispunha de mais quatro cadernos com os temas Apresentação, Formação de Professores, Avaliação no ciclo de alfabetização e Educação Especial.

Para a condução da formação de 2013 dos orientadores de estudos e indiretamente dos professores alfabetizadores, no estado do Espírito Santo, a equipe de formadores e supervisores no âmbito do Pnaic, integrantes do Nepales, realizaram os planejamentos, considerando as especificidades regionais, além de ressignificar as propostas teórico-metodológicas dos cadernos, tendo em vista as produções do grupo acerca da alfabetização.

Desse modo, podemos afirmar que, no Espírito Santo, a formação do Pnaic avançou em relação as propostas materializadas por meio dos cadernos de formação do Ministério da Educação, devido ao compromisso de pensar a formação dentro de uma perspectiva dialógica, em que os sujeitos envolvidos no processo formativo são vistos como sujeitos históricos, produtores de cultura, socialmente situados e constituídos por relações dialógicas.

Não são palavras que pronunciamos ou escutamos, mas verdade ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial (BAKHTIN, 2014, p. 95).

Assim, a formação no Espírito Santo tem sido marcada pelo constante diálogo, no qual as palavras alheias se tornam constituintes desse processo formativo.

## O Acervo Complementar em sala de aula: o que dizem as professoras alfabetizadoras?

Com a finalidade de compreender os desdobramentos dos usos dos livros de literatura nas práticas de leitura das crianças formulamos as seguintes perguntas: a) Você recebeu os livros de literatura infantil enviados pelo MEC? b) O que achou do material? c) Você percebeu mudanças nas práticas de leitura dos alunos devido a disponibilidade dos livros?

Todas as professoras alfabetizadoras entrevistadas afirmaram que os livros foram destinados as salas de aula e que essa disponibilidade possibilitou que as práticas de leitura realizadas pelos alunos tenha se potencializado, além disse, ressaltam a qualidade das obras, o que é possível constatar por meio de suas enunciações.

mais inter "...o fato do livro estar mais próximo dele... com certeza faz com que ele leia mais... da esse e eles compartilham também... eu li o livro tal... está ali na caixinha da professora..." (professora 1).

Outro aspecto importante refere-se ao cuidado com o livro, as professoras apontam que por pertencer a sala, ou seja, aos alunos enquanto grupo, o cuidado no manuseio, por exemplo, aumentou consideravelmente.

[...] a criança também tem a oportunidade... porque eles tem acesso a esses livros em sala né... os livros

ficam na sala... eles podem terminar a atividade e pegar um livro pra estar lendo... mesmo fazendo leitura de imagens... do jeito deles, mas eles estão lendo... antigamente a gente tinha o cantinho da leitura e era uma coisa muito pobrezinha né... hoje não... o livro fica em um lugar, tem que ter cuidado... mas eu coloco a caixa e aí eles tem acesso, e eles não rasgam mais os livros... eles cuidam mais... eles querem mais... o interesse aumentou... o acesso das criança ao livro é muito bom... muito rico... (professora 2).

Acreditamos que a disponibilidade dos livros de literatura infantil nas salas de aula do ciclo de alfabetização tem potencializado tanto as propostas de trabalho das professoras alfabetizadoras, quanto as práticas de leitura realizadas pelos alunos e este movimento tem possibilitado formas ativas de interlocução com os textos, em condições de produção de enunciados concretos e “qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata” (BAKHTIN, 2006, p. 114). Para Coco e Gontijo (2011)

[...] pensar o trabalho com a linguagem numa perspectiva dialógica supera a concepção de texto como objeto de informação em que podemos pinçar elementos isolados. Ele deve propiciar, antes de tudo, a possibilidade de instaurar o diálogo entre o autor e o leitor e, nessa relação, constituir um processo co-enunciativo em que o sentido do texto não está determinado apenas pelo autor, mas também não se limita a esfera subjetiva do leitor. O sentido do texto é construído no encontro dessas duas vozes, em que os sujeitos envolvidos possam dialogar a partir das suas diferentes experiências e vivências relacionadas com o mundo da leitura e da escrita (COCO; GONTIJO, 2011, p. 156-157).

As autoras salientam acerca da importância do trabalho com textos visando, entre outras coisas, o diálogo e a produção de sentidos, concordamos também com Costa (2013) ao mencionar que é importante que as crianças vivenciem, desde o início da alfabetização, práticas educativas que as incentivem a ler e escrever numa perspectiva dialógica.

## Referências

- ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2011.
- BASTOS, Regiane Pradela da Silva. BRANDÃO, Claudia Leite. SILVA, Claudia Aparecida do Nascimento. Cantinho de leitura: uma discussão entre PNAIC e programas de fomento a leitura. **Anais do II Congresso Brasileiro de Alfabetização: políticas públicas de alfabetização**. Coordenação geral: Cláudia Mendes Gontijo e Maria do Socorro de Alencar Nunes Macedo. – Recife: Editora UFPE, 2015.
- BRANDÃO, Claudia Leite. RODRIGUES, Sílvia de Fátima Pilegi. Estado da Arte das produções sobre o Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE do professor (2010-2014). **Anais do II Congresso Brasileiro de Alfabetização: políticas públicas de alfabetização**. Coordenação geral: Cláudia Mendes Gontijo e Maria do Socorro de Alencar Nunes Macedo. Recife: Editora UFPE, 2015.
- CALEFFE, Luiz Gonzaga; MOREIRA, Herivelto. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- COSTA, D. M. V. **A escrita para o outro no processo de alfabetização**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação – 2013.
- COCO, D.; GONTIJO, C. M. M. **Leitura e Alfabetização**. Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB Campo Grande-MS, n. 31, p. 151-164, jan./jun. 2011.
- DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.
- LUCAS, Rejane Guimarães de Mello; PERES, Selma Martines. O uso do livro literário do PNBE no 1º ano do ciclo de alfabetização. **Anais do II Congresso Brasileiro de Alfabetização: políticas públicas de alfabetização**. Coordenação geral: Cláudia Mendes Gontijo e Maria do Socorro de Alencar Nunes Macedo. Recife: Editora UFPE, 2015.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.
- MENDES, Estephane Priscilla dos Santos. Os usos das Obras Complementares: o que dizem as(os) professoras(es)? **Anais do II Congresso Brasileiro de Alfabetização: políticas públicas de alfabetização**. Coordenação geral: Cláudia Mendes Gontijo e Maria do Socorro de Alencar Nunes Macedo. Recife: Editora UFPE, 2015.
- MONTUANI, Daniela Freitas Brito. Literatura e Alfabetização: os acervos do PNBE em uso. **Anais do II Congresso Brasileiro de Alfabetização: políticas públicas de alfabetização**. Coordenação geral: Cláudia Mendes Gontijo e Maria do Socorro de Alencar Nunes Macedo. – Recife: Editora UFPE, 2015.



RUGGERI, Meire Cristina Costa. O espaço da literatura infantil nas práticas docentes dos alfabetizadores. **Anais do II Congresso Brasileiro de Alfabetização: políticas públicas de alfabetização** / Coordenação geral : Cláudia Mendes Gontijo e Maria do Socorro de Alencar Nunes Macedo. – Recife: Editora UFPE, 2015.

## A literatura na educação infantil por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola

Claudia Leite Brandão  
Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues

### Para iniciar a discussão

*A literatura infantil deve ocupar um espaço significativo junto às crianças, na escola e fora dela, e para isso cabe iniciar a convivência com o livro desde os primeiros meses de vida (BAJARD, 2014, p. 44).*

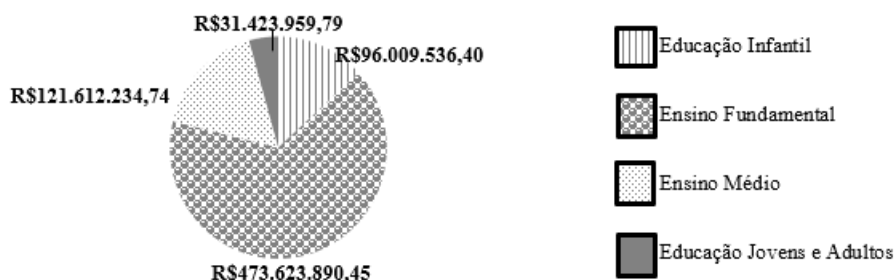
Este artigo traz dados obtidos por meio da pesquisa documental, cujo objetivo é compreender o processo de distribuição dos livros de literatura para a Educação Infantil por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) para às escolas públicas, apresentando dados sobre funcionamento e recursos investidos pelo Ministério da Educação (MEC).

O Ministério da Educação, desde a década de 1980 estabeleceu algumas ações na política pública de incentivo de leitura. E dentre elas, tivemos o Programa Nacional Biblioteca da Escola instituído em 1997 no Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso. O PNBE ficou em vigência até o ano de 2017 e foi desenvolvido pelo MEC com parceria da Secretaria de Educação Básica (SEB) e Fundo

Nacional da Educação Básica (FNDE). A finalidade do Programa era a distribuição das obras de literatura, revistas e livros de referências para composição das bibliotecas das escolas públicas cadastradas no Censo Escolar.

A distribuição dos materiais atendeu a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos sendo que a partir do ano de 2010 o Programa desenvolveu outras ações específicas, como: PNBE Especial (obras teóricas sobre necessidades especiais), PNBE Temático (obras de literatura que retratem o reconhecimento e a diversidade humana), PNBE Periódicos (revistas da área educacional) e o PNBE do Professor (obras de referências teóricas e metodológicas). No ano de 2014, o PNBE completou a entrega de quinze (15) edições, distribuindo 316.440.303 entre livros e periódicos, com um investimento total de R\$ 1.163.462.254,86 (BRANDÃO, 2016). O Gráfico 1 apresenta os valores gastos na aquisição das obras de literatura em cada modalidade de ensino.

**Gráfico 1 – Investimentos na aquisição das obras de literatura no período de 1998 a 2015**



Fonte: Brasil (2016).

Diante deste investimento total do PNBE, revelamos que R\$ 722.669.621,29 foram aplicados na ação principal do Programa, ou seja, na aquisição de livros de literatura (PNBE Literário). Assim, no período de 1998 a 2014, a distribuição das obras literárias atingiram o montante de 64% dos recursos aplicados. Nessa direção, na aquisição do PNBE Literário, tivemos um investimento de 13% para a Educação Infantil, 67% para o Ensino Fundamental (34% anos iniciais e 33% anos finais), 16% Ensino Médio e 4% para a Educação de Jovens e Adultos. Vale ressaltar que a Educação Infantil foi incluída no Programa a partir do PNBE

2008, o Ensino Médio no PNBE 2009 e a Educação de Jovens e Adultos no PNBE 2010. Portanto, a partir do PNBE 2010 todas as modalidades de ensino passaram a ser atendidas pelo Programa, pois a Resolução nº 7, de 20 de março de 2009, estabeleceu o atendimento em anos alternados, isto é, nos anos pares a contemplação ocorrerá para as escolas da Educação Infantil, Ensino Fundamental - anos iniciais e Educação de Jovens e Adultos; nos anos ímpares, as escolas de Ensino Fundamental - anos finais e Ensino Médio. (BRASIL, 2009).

## O PNBE e a literatura infantil

O livro, recurso imprescindível à cultura do cidadão contemporâneo, deveria ser acessível a todos o mais cedo possível. Por ficarem distantes da literatura infantil até seu ingresso na escola, as crianças de meios menos favorecidos sofrem prejuízos em relação às crianças da classe média. Como a escola recebe as crianças apenas com seis anos, ela não pode ser a única responsável pela cultura da escrita (BAJARD, 2014, p. 45).

A citação de Bajard será o ponto chave para a discussão sobre o PNBE e a literatura infantil, pois a partir do trecho citado podemos afirmar como é importante e necessário que as crianças tenham acesso aos livros de literatura desde a mais tenra idade, principalmente porque muitas crianças só terão contato com esses tipos de materiais no ambiente educacional.

Nesse sentido, para garantir a literatura na Educação Infantil, o Programa Nacional Biblioteca da escola, a partir da edição PNBE 2008 iniciou a aquisição e distribuição das obras de literatura para as crianças. Conforme Soares (2008), a inclusão da Educação Infantil no Programa demonstrou um avanço significativo, pois sinalizou a importância e mesmo a necessidade da presença do livro e da leitura no processo educativo da criança antes do início da sua alfabetização formal.

Considerando a primeira distribuição de acervos literários para a Educação Infantil no PNBE 2008 apontamos que para esse houve atendimento em

quatro edições: PNBE 2008, PNBE 2010, PNBE 2012 e PNBE 2014. Assim, é importante destacar que para a aquisição das obras literárias o Programa seguiu as seguintes etapas: elaboração do edital, inscrições das editoras, avaliação e seleção das obras, negociação e aquisição, produção, avaliação da qualidade física das obras e distribuição. Nos editais constavam os critérios necessários para a inscrição e seleção das obras e uma das informações estabelecidas era que a composição dos acervos deveriam contemplar títulos de diferentes gêneros literários, sendo: 1) Textos em Verso: quadra, parlenda, cantiga, trava-língua, poema; 2) Textos em prosa: clássicos da literatura infantil, pequenas histórias, folclore; 3) Livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos: obras clássicas da literatura universal; 4) Livros com narrativa de palavras-chave – livros que vinculem imagens com palavras e/ou Livros de narrativas por imagens - com cores e técnicas diferenciadas como: desenho, aquarela, pintura, entre outras. O Quadro 2 demonstra a distribuição dos gêneros literários dos livros distribuídos para a Educação Infantil.

#### Quadro 2 – Gêneros literários das obras do PNBE - Educação Infantil

Edição do PNBE	Verso		Prosa		Imagem/ Quadrinhos		Palavra Chave		Total
	Quantidade	Porcentagem	Quantidade	Porcentagem	Quantidade	Porcentagem	Quantidade	Porcentagem	
PNBE 2008	31	51%	19	32%	10	17%	—	—	60
PNBE 2010	23	23%	48	48%	23	23%	6	6%	100
PNBE 2012	18	18%	53	53%	27	27%	2	2%	100
PNBE 2014	19	19%	56	56%	22	22%	3	3%	100

Fonte: Paiva (2015, p. 174).

Diante dos dados percebemos que a categoria prosa e verso foram os gêneros literários predominante para os títulos adquiridos para a Educação Infantil. Soares (2008) avalia como precária a produção de obras para essas idades e até mesmo o conhecimento das editoras e autores sobre o tipo de livro que é mais adequado para as crianças que ainda não estão alfabetizadas, mas que estão inseridas no mundo letrado. Complementarmente Paiva (2015) ressalta que a prevalência dos gêneros prosa e verso ocorrem pela preferência do mercado escolar, já que nos catálogos das editoras são os gêneros que possuem mais livros disponibilizados para as crianças.

Aqui podemos destacar que a inclusão da Educação Infantil no PNBE pode ter favorecido a produção de livros para as crianças de 0 a 5 anos, pois a compra governamental de obras literárias causa impacto nas produções das obras literárias, movimentando o mercado editorial com o surgimento de novas tendências. Por conta disso, é relevante o apontamento de Reyes (2012) quando expõe que:

Precisamos de histórias, de poemas e de toda a literatura possível na escola, não para sublinhar ideias principais, mas para favorecer uma educação sentimental. Não para identificar a moral da história, ensinamentos e valores, mas para empreendermos essa antiga tarefa do “conhece-te a ti mesmo” e “conheça os demais” (REYES, 2012, p. 28).

Em conformidade com essas ideias, no processo de avaliação o primeiro critério avaliativo se dava pela exclusão das obras com o caráter explicitamente moralizante e didatizante. Assim, além dos acervos serem compostos por diferentes gêneros a seleção dos livros deveria direcionar-se a três critérios, como: qualidade textual, qualidade temática, qualidade estética das ilustrações. Para Paiva (2015):

[...] uma das maiores preocupações presentes nos editais do PNBE é justamente assegurar que o didatismo que ronda a relação da literatura com a educação não aconteça, razão pela qual são eliminadas do processo de seleção obras que sejam predominantemente didáticas, informativas ou de referência. A questão é ainda reforçada pela igual eliminação de obras que possuam lacunas ou espaços de preenchimento em semelhança ao livro didático, pois, além de impedir um uso coletivo, podem também conduzir a leitura do aluno para um fim pedagógico (PAIVA, 2015, p. 174-175).

O compromisso preliminar do PNBE era garantir que às crianças tivessem acesso aos textos literários e não aos textos utilitários. Consequentemente, a distribuição dos acervos também seguiu os critérios estabelecidos a cada ano, e em cada edital. Por conta disso, a seguir informamos que no PNBE 2008 os

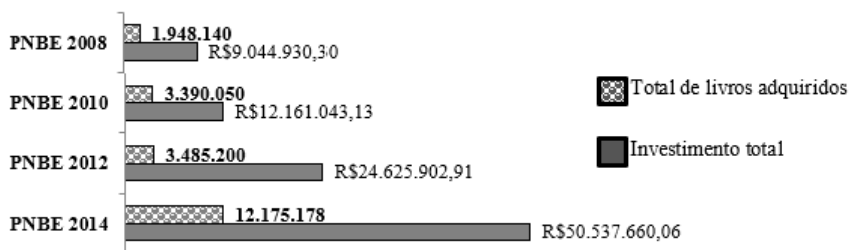
livros foram distribuídos para as crianças da pré-escola (4 e 5 anos), a qual selecionaram sessenta (60) livros para formação de três acervos. Cada acervo possuía vinte (20) obras que foram distribuídos conforme o número de alunos matriculados nos estabelecimentos de ensino, sendo até 150 alunos 1 acervo, de 151 a 300 alunos 2 acervos e de 301 ou mais alunos 3 acervos. Juntamente com os livros para Educação Infantil, também foi distribuído o Guia *Literatura na infância: imagens e palavras*, para possibilitar que os docentes conhecessem o conhecimento e as obras que haviam chegado nos estabelecimentos de ensino (BRANDÃO, 2016).

Já no PNBE 2010 houve a inclusão do atendimento às crianças da creche (0 a 3 anos) com aquisição de cem (100) títulos para a formação de quatro acervos de vinte e cinco (25) títulos em cada, assim, dois acervos foram direcionados para as crianças de 0 a 3 anos (creche) e dois para as crianças de 4 e 5 anos (pré-escola), sendo que as escolas com até cinquenta (50) matrículas receberam um acervo e mais de cinquenta (50) dois acervos distintos. A terceira edição, o PNBE 2012 seguiu a mesma organização do PNBE 2010.

Por fim, o PNBE 2014, continuou com a estruturação do PNBE 2012, mudando apenas o critério de atendimento, pois passou a distribuir um acervo para escolas com até quarenta (40) crianças matriculadas e dois acervos para as instituições com mais de quarenta (40) alunos. Ainda, nesta edição, juntamente com os acervos foi distribuído o Guia *PNBE na Escola: Literatura fora da caixa*, com a apresentação do Programa e sugestões de atividades pedagógicas a partir das obras dos acervos.

Analisando os critérios para o recebimento dos acervos nas escolas da Educação Infantil, podemos afirmar que todas as instituições de ensino cadastradas no Censo escolar receberam no mínimo um acervo com vinte e cinco (25) títulos e o máximo de obras distribuídas para cada escola poderiam totalizar dois acervos com cinquenta (50) obras. Após a compreensão do processo de distribuição e quantitativo de livros que as instituições de atendimento da Educação Infantil receberam é pertinente informar os recursos que gastos no processo de seleção, aquisição e distribuição das obras de literatura. Por isso, prosseguimos com o Gráfico 2 que disponibiliza os investimentos em cada edição do PNBE. Os dados informados sobre o investimento total são referentes a todo o processo do PNBE desde a inscrição até a distribuição dos acervos para as escolas.

## Gráfico 2 – Investimentos na aquisição das obras de literatura para o PNBE – Educação Infantil



Fonte: Brasil (2016).

Desde que o PNBE iniciou a distribuição das obras de literatura para a Educação Infantil, houve um aumento significativo na quantidade de exemplares adquiridos pelo Programa. Conforme os dados apresentados percebemos que a maior ampliação de aquisição e investimento ocorreu no PNBE 2014, pois no atendimento para a creche distribuiu 4.209.150 (quatro milhões e duzentos e nove mil e cento e cinquenta) livros para 32.820 (trinta e dois mil e oitocentos e vinte) escolas, tendo investido R\$ 17.730.630,46 (dezessete milhões e setecentos e trinta mil e seiscentos e trinta reais e quarenta e seis centavos), e para alunos da foram distribuídos 7.966.028 (sete milhões e novecentos e sessenta e seis mil e vinte e oito) livros beneficiando 79.949 (setenta e nove mil e novecentos e quarenta e nove) escolas, totalizando um investimento de R\$ 32.807.029,60 (trinta e dois milhões e oitocentos e sete mil e vinte e nove reais e sessenta centavos). O Quadro 2 demonstra um panorama dos investimentos referentes às quatro edições do PNBE para a Educação Infantil.

### Quadro 2 – Panorama total das edições do PNBE para a educação infantil (PNBE 2008, PNBE 2010, PNBE 2012, PNBE 2014)

<b>PNBE OBRAS LITERÁRIAS - EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	TOTAL DE EXEMPLARES 20.998.568
	RECURSOS GASTOS R\$ 96.369.536,40

Fonte: Brasil (2016).



Diante das informações apresentadas, fica nítido a importância do Programa Nacional Biblioteca da Escola no contexto da política pública de leitura, porém várias pesquisas demonstraram que o PNBE se consolidou no aspecto de distribuição das obras, no entanto, faltaram investimento na divulgação e na formação dos professores e/ou mediadores.

## Algumas considerações

[...] ler livros de literatura na escola pode ser, para muitas crianças, a condição necessária para que experimentem, com prazer o que os livros podem oferecer. Daí a importância de que a experiência da leitura, que participa das inúmeras descobertas da infância, não passem em vão na sala de aula, nas bibliotecas escolares, nas bebetecas e em outros espaços [...] (MACHADO, 2012, p. 09).

O Programa Nacional Biblioteca da Escola, iniciou a primeira distribuição de obras literárias no PNBE 1998, e após dez (10) anos, no PNBE 2008 incluiu-se os livros de literatura para a Educação Infantil. Essa ação no PNBE foi considerada como um avanço significativo para a Educação Infantil, pois representou a importância da disposição de livros de literatura infantil para as crianças, que mesmo sem estarem no processo da alfabetização formal podem e/ou devem ter acesso ao objeto livro.

Cabe ressaltar que apenas a distribuição das obras do PNBE não foram suficiente para a promoção do acesso aos livros para o trabalho com a literatura com as crianças, pois faltou a utilização dessas obras nos espaços escolares. Entretanto, a distribuição das obras promoveu a ideia da formalização da biblioteca/bebeteca ou espaços de leitura dentro das salas, incentivando o planejamento de ações no âmbito estadual, municipal e institucional.

## Referências

- BAJARD, Élie. **A sessão de mediação**: Um dispositivo engenhoso. *In*: BAJARD, Élie. Da escuta de textos à leitura. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014, p. 43-66.
- BRANDÃO, Claudia Leite. **PNBE do Professor**: Usos e desusos. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso. Rondonópolis, 2016.
- BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola**. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-apresentacao>. Acesso em: 24 de jan. de 2016.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução nº 7, de 20 de março de 2009**. Dispõe sobre o Programa Nacional Biblioteca da Escola. Diário Oficial da União. Brasília - DF, 2009.
- BERENBLUM, Andréa; PAIVA, Jane. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)**: leitura e biblioteca nas escolas públicas brasileiras. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- MACHADO, Maria Zélia Versiani. **A criança e a leitura literária**: livros, espaços, mediações. Brasília: Positivo, 2012.
- REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar** – Literatura, escrita e educação. Tradução: Rodrigo Petrônio. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.



## Literatura na alfabetização: análise do Programa Nacional do Livro Didático e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa 2013

Claudia Leite Brandão  
Regiane Pradela da Silva Bastos

### Considerações iniciais

“[...] os bons livros são um direito de todos, sem exceção, porque são uma herança comum da humanidade – como é o meio ambiente, o planeta em que vivemos. Só que fazem parte de uma herança cultural, não natural (MACHADO, 2007, p. 35)”. As políticas públicas têm promovido algumas ações de distribuição de livros para as escolas e nessa perspectiva o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) que é um Programa de formação de professores alfabetizadores está diretamente articulado com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para adquirir e disponibilizar materiais de leitura para alunos do 1º ao 3º ano. Assim, este artigo apresenta como objetivo discutir a importância da literatura na alfabetização por meio da análise e apresentação de dados referentes aos PNLD/Alfabetização na Idade Certa 2013, ou seja, os livros de literatura que foram entregues para ficarem dispostos nas salas de aula.

Para garantir consistência ao estudo, utilizamos a abordagem quanti-quali, de cunho documental e bibliográfica. A parte documental dos dados se apresentou

sob a forma dos materiais disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC), juntamente com os documentos foram analisados dados provenientes de pesquisas sobre o Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa.

A seguir faremos uma breve descrição do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), seguindo apresentaremos uma discussão sobre a importância da literatura na alfabetização, finalizando com a análise do PNLD/PNAIC 2013.

## Contextualização do PNAIC

Em julho de 2012, no governo da Presidente Dilma Rousseff, foi instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, constituindo-se em um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios, de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012).

No período de três anos, o ciclo de alfabetização proposto visa à inserção da criança na cultura escolar assegurando a alfabetização e o letramento, e, assim, à aprendizagem da leitura e da escrita, à ampliação das capacidades de produção e compreensão de textos em situações familiares e não familiares e à ampliação do seu universo de referências culturais nas diferentes áreas do conhecimento. (BRASIL, 2015, p. 7).

O PNAIC está estruturado a partir da articulação de quatro ações principais, sendo: 1) formação continuada presencial, com aprimoramento dos saberes pedagógicos, enfatizando o planejamento e a prática da sala de aula; 2) recursos e materiais distribuídos pelo MEC para os três primeiros anos do Ensino Fundamental, voltados para a alfabetização e letramento como: livros didáticos, jogos pedagógicos, acervo de literatura infantil, obras de apoio pedagógico aos professores; 3) avaliações sistemáticas (ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização); 4) gestão, controle social e mobilização social (BRASIL, 2012).

Para atender aos objetivos do PNAIC e contemplar a ação da distribuição de materiais para os alunos da alfabetização, o Ministério da Educação em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a partir de

2013, iniciou a aquisição e distribuição do PNLD/Alfabetização na Idade Certa.

Esses acervos em sala de aula promovem o acesso à literatura, podendo tornar a prática de leitura como um ato contínuo, além de contribuir com os processos de alfabetização e letramento, propiciando às crianças a descoberta do prazer de ler obras literárias e desenvolver habilidades de leitura desses textos.

## Literatura na alfabetização

É importante que a literatura infantil faça parte do processo de alfabetização, pois contribui para o desenvolvimento de habilidades como a compreensão, interpretação e construção de sentidos. Como forma essencialmente lúdica de linguagem escrita, a literatura infantil constitui importante elemento mediador no processo de aquisição da escrita (SMOLKA, 2012). Dessa maneira, a aprendizagem se torna mais significativa, sendo mais prazerosa.

Na escola, a criança pode ter acesso à literatura, antes mesmo de saber a ler e escrever, e durante todo o processo, seja quando a professora lê para seus alunos, quando um colega lê para a turma e também manuseando as obras literárias, proporcionando assim, momentos de leitura deleite. Nas palavras de Bastos e Cardoso (2015, p. 815-816),

O professor, ao contar uma história ou ler um livro com entonação, pode incorporar à história uma emoção e concretude, desenvolvendo o imaginário da criança, no qual se pode ver o que se narra através da fantasia. Isso se torna perceptível ao visualizar as reações das crianças, tamanho é o envolvimento que a situação proporciona, pois as crianças se assustam, cantam, emitem sons, batem palmas, os olhos brilham, reagindo corporalmente à história que lhes está sendo contada, libertando as emoções.

Nesta mesma perspectiva, Machado (2012, p. 18-19) afirma que “ouvir histórias baseadas na leitura de livros é mais que se envolver com uma narrativa, é também participar de práticas de leitura que supõem uma relação com o outro

e com o mundo”, pois, no tempo que durar a história, a criança e a pessoa que lê estarão envolvidas em uma situação de leitura.

Os professores são os mediadores da leitura na alfabetização, sendo assim é importante que proporcionem o contato constante das crianças aos materiais de leitura, criando estratégias para isso, além da leitura em voz alta, pode organizar o cantinho da leitura, onde as crianças podem manusear livremente os livros. Segundo Silva; Brandão e Bastos (2015, p. 8),

A utilização do cantinho da leitura é uma ação pedagógica que poderá possibilitar e incentivar a leitura na escola e a forma de organização desse espaço depende do professor e principalmente do espaço da sala de aula. No entanto, a finalidade é planejar um local que atraia os alunos para a leitura dos livros que estarão dispostos. O interesse nesse espaço é a promoção da leitura em diversos contextos. Por esse motivo, é essencial a organização de um planejamento diário, mensal ou semanal com vistas a proporcionar aos alunos atividades que favoreçam o desenvolvimento de habilidades leitoras, em diferentes situações sociais.

Nesse sentido, o PNAIC estimulou o trabalho dos alfabetizadores com as obras literárias. Durante os encontros de formação eram realizadas leituras de leitura pelos orientadores de estudo e professores cursistas, nos cadernos de formação estavam presentes muitas obras literárias e o Programa incentivou a criação do cantinho de leitura pelos alfabetizadores em suas salas de aula utilizando os materiais de leitura distribuídos pelo MEC. Entre esses materiais estão os acervos do PNLD/Alfabetização na Idade Certa 2013, que são materiais que foram distribuídos no âmbito das ações do PNAIC. Prosseguimos com um panorama dos dados referentes ao PNLD/Alfabetização na Idade Certa 2013.

## Análise do PNLD/ Alfabetização na Idade Certa 2013

No ano de 2013, por meio do PNAIC e PNLD foram distribuídos os acervos nomeados como PNLD/Alfabetização na Idade Certa. Os livros tinham

a finalidade de auxiliar o desenvolvimento do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e possibilitar as descobertas da leitura e escrita por meio de situações prazerosas de leitura. Segundo Silva (2005, p. 145),

[...] se quisermos formar comunidades de leitores e motivar as crianças a aprender como se escreve, precisamos não perder de vista a necessidade de garantir tempo pedagógico para leitura de textos literários (leitura deleite), leitura de diversos gêneros textuais em jornais, revistas, entre outros portadores, e participação em situações em que elas irão interagir com outras pessoas através da escrita.

Diante disso, os livros de literatura do PNLD/PNAIC devem ficar dispostos nas salas de alfabetização, a fim de promover o acesso à literatura, tornando a prática de leitura como um ato contínuo, contribuindo com os processos de alfabetização e letramento.

Durante o ano de 2013, o MEC em parceria com FNDE adquiriu setenta e cinco (75) livros de literatura, que foram divididos em três acervos com vinte e cinco (25) títulos diferentes direcionados aos alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Sobre a formação dos acervos Paiva e Corrêa (2015) ressaltaram que para a aquisição das obras do PNLD/PNAIC 2013 não houve um edital para o processo de inscrição, aquisição e distribuição, os títulos foram selecionados a partir das obras literárias do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) 2012. A partir desta informação, realizamos um levantamento nos livros selecionados para o PNBE 2012 e PNLD/PNAIC 2013, com o intuito de compreender a composição dos acervos distribuídos para as escolas.

Cabe informar que o PNBE 2012 distribuiu livros de literatura para a Educação Infantil (creche e pré-escola), Ensino Fundamental – anos iniciais e Educação de Jovens e Adultos. A Figura 1 demonstra o quantitativo de títulos do PNBE 2012 que fizeram parte da composição do PNLD/PNAIC 2013.



**Figura 1 – Quantitativo de títulos do PNBE 2012 selecionados para PNLD/PNAIC 2013**

Modalidade de Atendimento	Quantidades de livros que compunham o PNBE 2012	Quantidades de livros do PNBE 2012 selecionados para PNLD/PNAIC 2013
Creche	50	18
Pré-escola	50	20
Anos Iniciais – Ensino Fundamental	100	36
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	50	01
TOTAL	250	75

Fonte: Base de dados Brasil (2016a - 2016b).

Diante dos dados levantados, avaliamos que para a composição do PNLD/PNAIC 2013 das setenta e cinco (75) obras, 48% foram selecionadas do acervo direcionado para os anos iniciais do Ensino Fundamental, 27% da pré-escola, 24% da creche e 1% do EJA. Se os livros do PNLD/PNAIC foram selecionados a partir do PNBE 2012 podemos dizer que as obras contemplavam diferentes gêneros literários: 1) prosa: quadra, parlenda, cantiga, trava-língua, poema, adivinha, 2) versos: clássicos da literatura infantil, pequenas narrativas, textos de tradição popular, fábulas, lendas e mitos, livros de imagem e histórias em quadrinhos, 3) Livros ilustrados e/ou livros de imagens.

Para o PNLD/PNAIC 2013 foram adquiridos 143.061 (cento e quarenta e três mil e sessenta e um) de cada título selecionado, totalizando uma compra de 10.729.575 (dez milhões, setecentos e vinte e nove mil, quinhentos e setenta e cinco) exemplares, para compor 427.155 (quatrocentos e vinte e sete mil, cento e cinquenta e cinco) acervos, que foram entregues a 109.466 (cento e nove mil, quatrocentos e sessenta e seis) escolas.

Por conta desses números, não há dúvida que a compra dos livros pelo Governo Federal movimentou o mercado editorial. Para a compra dos setenta e cinco (75) títulos do PNLD/PNAIC 2013, o Governo Federal negociou com cinquenta e duas (52) editoras, que venderam de 1 a 3 títulos para a composição dos acervos. Segundo Brandão (2016, p. 104),

As aquisições de livros pelo Governo Federal provocaram uma movimentação na produção e ganho das editoras, conforme dados da pesquisa de produção e vendas do setor editorial Brasileiro, os programas governamentais são responsáveis por uma média de 40% do faturamento anual das editoras.

Os programas governamentais nas aquisições de obras de literatura causam um impacto nas produções das editoras. E no processo de negociação os valores de cada título dependem do número de tiragens que serão adquiridas. Ao cruzarmos os dados dos valores das obras do PNBE 2012 com o PNLD/PNAIC 2013 percebemos uma diferença expressiva na negociação entre editoras e governo. A Figura 2 aponta as quantidades de exemplares adquiridos em cada categoria do PNBE 2012 e PNLD/PNAIC 2013.

**Figura 2 – Quantidade de exemplares para o PNBE 2012 e PNLD/PNAIC 2013**

PNBE 2012 – CRECHE 19.094 exemplares de cada título	<b>PNLD/PNAIC 2013</b> <b>143.061 exemplares de cada título</b>
PNBE 2012 – PRÉ-ESCOLA 50.610 exemplares de cada título	
PNBE 2012 – ANOS INICIAIS (E.F) 55.744 exemplares de cada título	
PNBE 2012 – EJA 29.097 exemplares de cada título	

Fonte: Base de dados Brasil (2016a e 2016b).

O número de exemplares adquiridos pelo PNLD/PNAIC foi bem maior do que a tiragem dos acervos do PNBE 2012, esse fato fez com que a negociação do valor de compra de cada obra fosse diferenciada em relação ao valor de compra pelo PNBE 2012, pois o quantitativo de exemplares interfere significativamente no valor de comercialização entre governo e editoras. Sobre isso, Cosson e Paiva (2014) afirmam que, como se trata de uma compra volumosa, o ganho em escala e a eliminação de intermediários leva o preço individual do livro a patamares muito mais baixos do que aqueles encontrados em livrarias.

A Figura 3 apresenta os valores de negociação de alguns títulos.

**Figura 3 – Valores de títulos adquiridos pelo PNBE 2012 e PNLD/PNAIC 2013**

Títulos	Valor de venda para o Governo		Valor de venda pelas livrarias
	PNBE 2012	PNLD/PNAIC 2013	
A ÁRVORE GENEROSA	3,91	2,68	26,90
AS PRINCESAS SOLTAM PUM	4,85	3,61	25,20
A LUA DENTRO DO COCO	7,48	5,18	42,00

Fonte: Base de dados Brasil (2016a e 2016b) e Livraria Saraiva<sup>1</sup>.

Verificamos que a aquisição de altas tiragens das obras possibilitou a aquisição de livros pelo PNLD/PNAIC 2013 por um valor bem mais baixo do que os do PNBE 2012, e se compararmos com os valores encontrados nas livrarias notamos um aumento de sete até dez vezes mais no valor do livro. Diante dos valores de venda no comércio, indagamos: Pelo valor do livro nas livrarias é possível que todos os indivíduos tenham a possibilidade de adquirir esse bem cultural? Essa situação aponta para a importância dos programas governamentais na democratização do acesso de livros.

## Considerações finais

Tudo começa quando a criança fica fascinada com as coisas maravilhosas que moram dentro do livro. Não são as letras, as sílabas e as palavras que fascinam; é a estória. A aprendizagem da leitura começa antes da aprendizagem das letras: quando alguém lê e a criança escuta com prazer (ALVES, 2004, p. 41).

1. Valor retirado da Livraria Saraiva. Disponível em: <<http://www.saraiva.com.br/a-casa-das-dez-furunfunfelhas-3369759.html>>. Acesso em 10 de maio de 2016.

Diante dos dados, percebemos a importância dos Programas governamentais de distribuição de acervos de literatura, para maior acesso das crianças às obras literárias em fase de alfabetização, pois isso auxilia no processo de alfabetizar letrando. Percebemos também a relevância do PNAIC ao promover uma maior divulgação das obras literárias e incentivo do uso das mesmas nas práticas alfabetizadoras.

A pertinência desta investigação é para divulgação de dados que contribuam para a compreensão do processo de aquisição e distribuição dos acervos literários do PNLD/PNAIC 2013, pesquisas com esse teor são necessárias para a sistematização de informações que possam embasar pesquisas e discussões entre profissionais e pesquisadores.

## Referências

- ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2004.
- BASTOS, R. P. S.; CARDOSO, C. J. Espaços e Mediações de leitura no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). In: **IV Congresso Internacional de literatura infantil e juvenil**. Anais. Presidente Prudente: UNESP. 2015. p. 809–820.
- BRANDÃO, Claudia Leite. **PNBE do Professor: Usos e desusos**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso. Rondonópolis, 2016.
- BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação**. Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Apresentacao>.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Literatura na hora certa: guia 3: 3º ano do ensino fundamental: PNLD/PNAIC: Alfabetização na Idade Certa 2015 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2015.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Dados estatísticos do PNAIC 2013**. Disponível em: [http://www.abrelivros.org.br/home/images/dados\\_estatisticos\\_pnaic\\_2013.pdf](http://www.abrelivros.org.br/home/images/dados_estatisticos_pnaic_2013.pdf). Acesso em: fevereiro de 2016a.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **PNBE 2012 títulos e valores**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-dados-estatisticos/item/3016-dados-estat%C3%ADsticos-de-anos-anteriores>. Acesso em: janeiro de 2016b.
- COSSON, Rildo; PAIVA, Aparecida. **O PNBE, a literatura e o endereçamento escolar**. Campinas: Remate de Males, p. 477 – 499, jul./dez. 2014.
- MACHADO, Ana Maria. **Balaio**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.
- MACHADO, Maria Zélia Versiani. **A criança e a leitura literária: livros, espaços, mediações**. Brasília: Positivo, 2012.

- PAIVA, Aparecida; CORRÊA, Hércules Tolêdo. Literatura & Alfabetização: impasses e possibilidades. São Paulo: **Via Atlântica**, n. 28, 177-196, dez/2015.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- SILVA, Roseane P. Leitura e escrita na alfabetização. *In*: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Org.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SILVA, Cláudia Ap. do N.; BRANDÃO, Claudia L.; BASTOS, R. P. da S. Cantinho de leitura: uma discussão entre PNAIC e programas de fomento à leitura. *In*: **II Congresso Brasileiro de Alfabetização**: Políticas de Alfabetização. Anais. Recife-PE: UFPE, 2015. Anais. Recife-PE: UFPE, 2015.



## Eixo IV

# INDAGAÇÕES E INTERVENÇÕES DRAMÁTICAS, TEATRAIS E RADIOFÔNICAS

# 20

## O gênero dramático como um processo de educação sentimental

David Rivera Batista

*Sin guía, no. Si no hay guía no, no puedo con esta labor*  
- Juana Molina "Sin guía, no"

Que metáfora usar para falar da vida? O que entendemos dela? Nós estamos na terra para algo, mas para o quê? Morar no mundo é fazer uma leitura da vida, mas há guias para viver? Quem as necessita? Começar perguntando pode ser útil, geralmente os processos de aprendizagem em algum momento precisam fazer perguntas. Quais são nossas respostas para o enigma do mundo?

Na história da humanidade foram criados muitos sistemas, teorias e crenças para explicar os acontecimentos: primeiro a linguagem; depois o mito, porque entendemos que há entes maiores que nós. Religião, ciência, explicações que, como as civilizações mesmas, mudam. Também assim com a literatura, criada e criadora de homens.

Mas, como é que, por meio da literatura, compreendemos a vida? Qual é a relação entre a realidade e a literatura? Acho esta questão fundamental para o estudioso das letras, mas também para qualquer pessoa, porque viver é ler. Todos somos leitores do livro da vida.

Estamos preparados para lê-la? Quem escreve o mundo se não o homem? Se bem a experiência de vida é única, individual e intransferível, é também certo que



existem regras, códigos, linhas de conduta que as sociedades determinam para seus cidadãos.

Abrir os olhos e encontrar um mundo caótico, com matérias confusas, agressivo, contrário ao homem. Abrir os olhos sozinho, sem guias, o que olhamos em companhia da solidão? Muitas vezes, os adolescentes sentem-se assim: solitários, sem ideias de como entender a realidade, e até de se conhecer a si mesmos.

A música de Juana Molina “Sin guía no”<sup>1</sup> fala, precisamente, dessa necessidade de contar com guias para entender a vida e sair de casa, a cantora argentina descreve uma viagem introdutória. Mas ela não é a única a cantar o que acontece quando as crianças iniciam o processo de tornar-se homens e mulheres.

Uma de nossas guias é a literatura, que oferece modelos de comportamento de diversos jeitos: *El conde Lucanor* de Don Juan Manuel, a poesia homérica, o autosacramental são só alguns discursos literários que ensinam, que são didáticos. Falando deste último, é preciso dizer que no teatro, em sua própria natureza espetacular, há uma forte carga didática. Achemos somente como a arte teatral foi introduzida em nossa América.

É claro que o teatro, como autosacramental, teve uma forte função educativa. Em termos históricos é evidente que a sociedade latino-americana do século XVI é diferente da contemporânea, mas, ainda é importante para o teatro ter funções educativas?

Talvez, como função exclusiva do teatro, a educação já não tenha tanta relevância histórica na contemporaneidade porque a sociedade já não está em formação como quando os europeus chegaram ao continente, mas, se lembramos que todo indivíduo vive um processo de formação é possível achar no teatro com fins educativos um recurso importante para esse processo.

Eu não quero que a literatura infantil e juvenil seja entendida somente como guia, porque essa redução excluiria sua admirável natureza artística e criativa por privilegiar seu caráter formativo, mas acho importante realçar que a literatura, em geral, não só descreve o mundo, também dá ideias de como entendê-lo, e vivê-lo.

O teatro, para crianças, adolescentes e jovens, é um material muito rico para o trabalho de pesquisa, mas trabalhar com texto dramático é complexo, muitas

---

1. Do Álbum *Wed 21*. 2013. Terrícolas Imbéciles/ Crammed Discs.

vezes os pesquisadores trabalham com temas, épocas, estilos do teatro. Outros preferem achar, na literatura dramática, ordem de gêneros e subgêneros do drama. Há muita teoria sobre gêneros dramáticos e em muitas ocasiões os limites entre um e outro não são claros. Dois teóricos mexicanos que estudam com muito detalhe a teoria de gênero são Claudia Cecilia Alatorre e Virgilio Ariel Rivera. Os dois coincidem em que a produção dramática pode entender-se em sete gêneros<sup>2</sup>:

- Tragédia
- Comedia
- Pieza
- Tragicomedia
- Melodrama
- Farsa
- Obra didáctica/Género didáctico

Acho muito importante destacar que ambos teóricos indicam um gênero dramático só para a função educativa. Nas palavras de Claudia Cecilia Alatorre:

En el género didáctico se va a presenciar la demostración de un sistema de valores cuyo funcionamiento abarca al individuo y está por encima de él, el hombre no es más que una de las fuerzas; se va a mostrar la reacción que tendría tal cualidad, o tal fuerza en un momento coyuntural (ALATORRE, 1994, p. 82).<sup>3</sup>

É importante, para uma obra de caráter didático, que um sistema de valores se apresente como marco geral de ação do personagem, a autora aponta a religião e a política como os sistemas mais relevantes para este tipo de material

---

2. Os nomes dos gêneros estão em espanhol, mas para a equivalência em português se explica brevemente em que consiste o gênero didático segundo Alatorre e Rivera.

3. No gênero didático, presenciemos a demonstração de um sistema de valores cujo funcionamento envolve o indivíduo e é maior que ele, o homem e só uma força a mais; ele mostra a reação de tal qualidade ou força em um momento conjuntural.

dramático (ALATORRE, 1994, p. 81), mas pode ser outro sistema social. A palavra-chave para este gênero, segundo a teórica mexicana, é demonstração, e dizer, o ensino de uma regra, conduta ou ação em um contexto social.

Em geral, o gênero didático é um discurso dramático expositivo, já que a obra tem como propósito “[...] plantear, mediante un riguroso método de exposición las fuerzas que componen un sistema donde está comprometida toda la colectividad” (ALATORRE, 1994)<sup>4</sup>.

Para este gênero, então, o importante é mostrar como está feito certo fato social que afeta a coletividade. É por isso que o gênero didático foi útil para os processos de evangelização na América Latina, já que as obras —autosacramentales, pastorelas— estão configuradas para ensinar como funciona a religião em seus conceitos místicos e sociais. Por sua natureza didática é possível estabelecer relações entre este gênero dramático e a educação sentimental, entendendo esta última como um processo pessoal desenvolvido na vida inteira no qual o indivíduo aprende quem é, conhece suas emoções, sentimentos e cria vínculos sociais eficientes.<sup>5</sup>

Um conceito muito relacionado à educação sentimental é o rito de iniciação, que é o processo ancestral pelo qual as crianças são retiradas da proteção materna e superam diversas provas físicas, psicológicas e emocionais para voltar à sociedade convertidas em adultos (LÓPEZ, 2013, p. 64-65). Os ritos de iniciação são interessantes já que ajudam a entender como uma sociedade em específico contempla o processo de aprendizagem em termos de maturação e preparação para a vida adulta. A literatura mesma tem inspiração nos ritos iniciáticos para escrever suas histórias.

Dentro do grande gênero narrativo há uma subclassificação específica para descrever experiências de iniciação: o *Bildungsroman*<sup>6</sup>. Esta palavra de

---

4. [...] plantear, por meio de um riguroso método de exposição as forças que compõem um sistema onde a coletividade está comprometida.

5. Segundo Collell e Escudé a educação emocional é “[...] una capacidad que se aprende y que tiene por finalidad aumentar el bienestar personal y social” (COLLELL; ESCUDÉ, 2003, p. 2). Acho importante que eles comentem que a finalidade de este tipo de educação é o bem-estar pessoal e social, já que nos termos que estamos discutindo aqui essa finalidade justifica os processos de iniciação e maturação nos textos literários.

6. Todas as considerações teóricas sobre o gênero de iniciação estão baseadas no artigo de Manuel López Gallego “Bildungsroman: historias para crecer”.

origem alemão define “[...] un tipo de novelas en las que se muestra el desarrollo físico, psicológico, moral o social de un personaje generalmente desde la infancia hasta la madurez.” (LÓPEZ, 2013, p. 63)<sup>7</sup>.

O *Bildungsroman*<sup>8</sup> é um gênero narrativo que tem características muito específicas, principalmente porque o personagem principal é um adolescente que vive um processo de crescimento e aprendizagem. Ele, ou ela, mora em um mundo hostil, que apresenta provas e obstáculos em seu caminho. Há uma transformação em toda a narração e, geralmente, termina quando o processo de iniciação fecha e o protagonista é um jovem.

Há muitas obras mestras consideradas romances de iniciação, por exemplo, os trabalhos de Julio Verne, *Catcher in the rye* de Jerome David Salinger, *A educação sentimental* do Gustave Flaubert e mais obras.

Se bem, o gênero do *bildungsroman* é um construto narrativo as obras dramáticas também podem entende-se funcionalmente como obras de iniciação se os personagens são também adolescentes que vivem um processo de transformação, no qual aprendem a entender o mundo em uma perspectiva adulta socialmente aceita.

Há similitudes importantes entre a obra de teatro didática e o gênero de iniciação em funções pedagógicas, enquanto a primeira ensina um comportamento ou regra de sociedade e o segundo ensina com um processo iniciático: como o indivíduo passa de um estado infantil a um período adulto. A união entre os dois gêneros é, por tanto, a natureza educativa de ambos.

Então, uma obra de teatro, apoiada em sua natureza de obra didática e iniciática, pode ser essa resposta para a pergunta sobre o mundo. Há muita

---

7. “[...] Um tipo de romance que mostra o desenvolvimento físico, psicológico, moral e social de um personagem geralmente desde a infância até a maturidade.”

8. “El término *bildungsroman*, que es el aceptado por la mayoría de los autores, fue acuñado en 1803 por Karl von Morgenstern, profesor de la universidad de Dorpat. El éxito de tal neologismo se debe, sin embargo, a Wilhem Dilthey en 1870 quien lo utiliza para denominar un corpus de novelas que se iniciaría con la obra de Goethe *Los años de aprendizaje de Wilhem Meister*. [...]” (LÓPEZ, *Ibid*).

“O termo *bildungsroman*, que é o aceitado pela maioria dos autores, foi acunhado em 1803 por Karl von Morgenstern, professor da universidade de Dorpat. O êxito de tal neologismo deve-se, sem embargo, a Wilhem Dilthey em 1870 que o utiliza para denominar um corpus de romances iniciado com a obra de Goether *Os anos de aprendizagem de Wilhem Meister*.”

literatura dramática para exemplificar, mas quero comentar como a obra do autor mexicano contemporâneo Flavio González Mello (CIDADE DE MÉXICO, 1967) *Cómo escribir una adolescencia* participa de ambos gêneros é tem uma finalidade educativa.

A obra tem por personagens principais dois adolescentes chamados simplesmente ESCRITOR I e II, os quais tentam escrever uma obra para um concurso de teatro sobre a adolescência. Eles, motivados pelo prêmio de cem mil pesos, procuram entender o que é ser adolescente. Encontram resposta em muitos termos: transformação, sexualidade, imposição adulta.

Enquanto estão em cena, que ocorre no cenário real do teatro, eles observam como espectadores sua própria criação. Eles têm muitas dúvidas sobre o que escrever. Começam com uma obra melodramática, mas um dos escritores não está certo sobre essa direção para obra, depois tentam outro estilo mais simbolista para falar da relação entre o mundo adulto e o mundo infantil.

Um dos personagens de sua obra, CHENTE, fala diretamente com os escritores e pede que decidam o que fazer com a obra, exigindo-lhes que conheçam a realidade para poder escrever a adolescência. Eles tentam entrevistar uma prostituta e são atacados por criminosos que os roubam. Ao final decidem escrever a obra sobre sua própria experiência de escrever. Ficam confusos e não sabem quem são eles mesmos. A obra de González fecha com um barulho no qual um dos VOCEADORES —personagens secundários— morre por uma bala perdida.

As obras didáticas, segundo o modelo de Claudia Cecilia Alatorre têm três partes constitutivas: a) Teses, b) Antíteses e c) Sínteses. A primeira é a apresentação do tema, a segunda é a obra em si mesma, com os desenvolvimentos dos personagens e a última parte é uma conclusão sobre o tema da obra (ALATORRE, p. 83).

O *Bildungsgroman*, por outro lado, inspirado nos ritos iniciáticos<sup>9</sup> tem uma estrutura tripartida: no início da narração o personagem vive um estado infantil que é interrompido pelo começo de um processo de iniciação, depois

---

9. Os ritos iniciáticos tem três partes também comentadas por López: a) o adolescente é retirado da sociedade, especificamente da mãe, b) ele, custodiado por alguns adultos, tem que voltar a sociedade por meio de provas físicas e psicológicas c) finalmente volta a sociedade já reconhecido como adulto, útil para as tarefas futuras da comunidade (LÓPEZ, p. 65).

uma parte media na qual o personagem vive sua iniciação passando provas e ao final uma conclusão na qual o personagem chega a um estado adulto.

A obra de Flavio González Mello tem essa mesma estrutura de três partes: um início no qual os escritores leem a convocatória do concurso e decidem participar, um desenvolvimento no qual eles tentam escrever a obra e um final onde escolhem escrever sobre sua própria experiência de escrita. Esta estrutura mesma é considerada pelos ESCRITORES durante a confecção da obra:

[...]

ESCRITOR I: Exactos. Esa para que veas, sí es nuestra realidad... Bueno, esquemáticamente la introducción sería...

ESCRITOR II: Pues cuando leen la convocatoria...

ESCRITOR I: (Asiente) Luego...

ESCRITOR II: El desarrollo,

ESCRITOR I: Ahora sí, el desarrollo... ¡pues todas las escenas que se nos han ocurrido!

[...]

ESCRITOR I: Bueno, ¿y el final?

ESCRITOR II: El final...

ESCRITOR I: El final... (GONZALEZ, 1984, p. 21-22).

A estrutura tripartida da obra corresponde a um processo iniciático e a uma obra didática? Acho que sim, já que no início os ESCRITORES são adolescentes que, motivados por o concurso, decidem entender o que é a adolescência e, por meio da escrita —que é seu processo de prova emocional e psicológico—, procuram entender eles mesmos, colocando-se em oposição ao mundo adulto —representado em sua obra pelo diretor da prisão e dono de fábrica— e ao final, com a morte do VOCEADOR, chegam a um estado mais maduro, talvez não totalmente adulto mais entendendo a morte<sup>10</sup> como um fenômeno da vida.

---

10. Compreender a morte é, popularmente, um traço que diferencia as crianças dos adultos.

Assim, é possível ver a função didática do *Bildungsroman* na obra de González, e observar a natureza educativa das obras didáticas o sistema que o autor quer mostrar na obra e a adolescência como um processo de mudança, transformação e maturação.

Ele escreve como duas pessoas acham a condição adolescente em geral e especificamente delas, reconhecem que estão confusos e perdidos em um mundo violento e perigoso. O grande sistema da adolescência é comparado a uma fábrica onde os adolescentes devem aprender a ser adultos para funcionar em uma maquinaria enorme que é a sociedade.

Uma leitura de um texto assim pode guiar o público a achar um tema como o da adolescência de um jeito diferente, pois a intenção educativa está clara na obra. O importante é que estas leituras possam chegar a quem precisa delas, já que um livro sem leitor é como um homem que canta no vazio, se bem que a solidão é também um fato da vida, e é certo que aprendemos em companhia.

## Referências

- ALATORRE, Claudia Cecilia. **Análisis del drama**. Cidade de México: Escenología. 1999
- COLLEL e ESCUDÉ. “La educación emocional”. In: **Revista dels Mestres de la Garrotxa**. 2003, p. 8-10.
- GÓNZALEZ, Flavio. **Cómo escribir una adolescencia**. Disponível em: <<http://documents.mx/documents/como-escribir-una-adolescencia.html>>. Acesso em: 20 jul. 2015.
- LÓPEZ, Manuel. El Bildungsroman. Historias para crecer. In: **Tejuelo: didáctica de la lengua y la literatura**. n. 18. Disponível em: <<http://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/tejuelo>>. Acesso em: 20 jul. 2015.
- RIVERA, Virgilio Ariel. **La composición dramática. Estructura y cánones de los siete géneros**. Cidade de México: Escenología. 2004.

# 21

## A utilização do texto dramático na sala de aula

Ester Abreu Vieira de Oliveira

Nos Parâmetros Curriculares traçados pelo Ministério de Educação do Brasil, num plano de aula deve haver três tipos de conhecimento: o do mundo, o da organização textual e o do sistêmico. O primeiro, o conhecimento do mundo, se refere à bagagem que possui o aluno, fruto de suas experiências, de seus interesses e de seu ambiente. O segundo, o conhecimento da organização do texto, se refere à identificação do texto segundo a tipologia textual (narração, descrição ou argumentação num texto narrativo, poético ou dramático). O terceiro, o do conhecimento sistêmico, se refere às informações lexicais, morfológicas, sintáticas e fonético-fonológicas, em fim os conhecimentos propriamente linguísticos. Para alcançar os objetivos propostos pelos documentos oficiais para a organização de um plano de aula, o professor pode utilizar o texto literário, em qualquer gênero. Entre eles o gênero dramático. Este se presta para a socialização do aluno e para o desenvolvimento da compreensão e produção oral (dicção), entre outras habilidades.

A literatura contém um conteúdo cultural que encerra valorizações e reflexões sobre comportamentos. Também manifesta sentimentos e se relaciona com a sociedade em que se escreve, o que permite ser abordada em relação com a história e a sociologia.

Aproximar-se do texto literário, desde o os primeiros passos do ensino é uma forma de ampliar os horizontes semânticos e retóricos ou expressivos dos alunos ao mesmo tempo em que os alunos se colocam a par do patrimônio cultural.



Cada texto constitui uma unidade dotada de sentido e de intenção comunicativa. Por detrás do texto se observa que alguém escreveu para comunicar sua sensibilidade diante de um mundo e esse fato é um feito estético, pela revelação que nos produz. Um texto contém aspectos semânticos; contudo determina possibilidades de leituras que, como um jogo de espelhos, refletem-se dentro de si *ad infinito*, e o leitor se valerá de recursos múltiplos para decifrar a variedade de conteúdos que uma escritura traz.

Nos textos o leitor terá pistas gráficas e/ ou sonoras, de ícones semânticos, de citações, entre outras pistas que lhe servirão para compreender a mensagem do autor que põe no papel suas intenções. Sobre a autoridade do escritor e a força da palavra escrita, no *Quijote* (cap. 16, 2ª. Parte), Cervantes escreveu que “la pluma es lengua del alma” e “letras sin virtud es perla en el muladar”.

Quanto à riqueza do texto literário e à multiplicidade de microtextos que ele traz, Borges (1983) explica, em “La flor de Coleridge”, que “[...] en el orden de la literatura, como en los otros, no hay acto que no sea coronación de una infinita serie de causas y manantial de una infinita serie de efectos”. Mas o leitor, em sua ação de desciframento, se apropria de seus conhecimentos de leituras anteriores, porque num texto há uma variedade de textos anteriores. Michel Foucault (*apud* LINDA HUCHEON, 1991, p. 167) formula a explicação do texto no texto:

As fronteiras de um livro nunca são bem definidas: por trás do título, das primeiras linhas e do último ponto final, por trás de sua configuração interna e de sua forma autônoma, ele fica preso num sistema de referências a outros livros, outros textos, outras frases: é um nó dentro de uma rede.

— Devido à importância do texto literário qual o melhor gênero para ser utilizado em uma aula? O que levar o professor para a sua aula? Uma poesia, um romance ou uma peça de teatro? —Qualquer gênero, mas variar é o melhor critério

— E o que é um texto literário? — Um texto literário pode ser uma obra completa (um romance, um drama, um conto, um poema), ou um fragmento de uma obra. Para interpretar um texto literário se requerem conhecimentos dentro de um sentido histórico-cultural, pois a literatura tem significado histórico e ideológico, o que faz surgir a confusão do discurso literário com outros discursos ideológicos, como o mítico, o religioso, o filosófico ou o histórico.

O discurso literário se diferencia dos não literários pelo potencial semântico, semiótico e expressivo, ou retórico e por cumprir funções comunicativas e cognitivas diferentes da comunicação prática. Se bem que os escritores não lancem mão de regras diferentes das regras com as quais diariamente são utilizadas pelos falantes como: ironia ou metáfora.

A leitura do texto literário serve não só para estimular o aluno a ler, como também para identificar que nos textos operam os mesmos fatores e regras com que falamos cotidianamente, que há variedade de textos, gêneros, registros e estilos, e que há vozes (polifonias, intertextualidades).

Um dos objetivos da utilização do texto literário é ampliar o mundo real e limitado que rodeia o aluno. O estudo da literatura proporciona um trabalho interdisciplinar e intercultural, que resulta em uma visão multiculturalista.

Em toda interpretação de um texto o leitor constrói um novo texto, atualizando-o, a partir de seus conhecimentos prévios, e tendo em vista os objetivos da leitura, pois esta lhe fornecerá novos caminhos, nos índices dos espaços em branco dos quais todo texto está impregnado. Estes espaços, para serem preenchidos, dependerão da experiência que o leitor tenha de outros textos. Naturalmente, para compreendê-los, o leitor necessitará de um conjunto diversificado de competências, e se apoiará primeiro no conhecimento do contexto enunciativo e depois no conhecimento da época, do autor, das circunstâncias imediatas e longínquas e do gênero do discurso ao que pertence a obra. Deve o leitor dominar a gramática da língua (pois aqui podemos observar essas normas no estudo de qualquer língua, seja a língua mãe ou a estrangeira) e deve o leitor possuir competência léxica do significado e dos valores dos vocábulos.

Lembramos que tanto o ensino da língua como o da literatura se fundamentam, principalmente, nos suportes teóricos oferecidos pela Linguística Textual, que procura orientar o leitor para o significado contextual, e pelo enfoque comunicativo, centrado, essencialmente, no aluno, procurando estimulá-lo pela aprendizagem. À Linguística Textual, se juntarão outras disciplinas que se preocupam por descrever e analisar os fatores linguísticos e extralinguísticos que intervêm quando fazemos uso da língua. Por exemplo: a sociolinguística, a psicolinguística e a etnografia, citando algumas ciências da linguagem.

A Linguística Textual e o ponto de vista comunicativo têm em comum o entendimento da língua como uma unidade impregnada de significados socioculturais e de intenções pessoais. Assim nesse aspecto todos os atos verbais

utilizam a linguagem com a intenção de conseguir diferentes alvos. Logo é a fala que realiza ações fundamentais para a vida social.

Os recursos verbais e não verbais pertencem às intenções humanas e, como são utilizados como meios linguísticos, a ênfase recai no **texto**, porque em uma comunicação há um intercâmbio de significados que se conformam em um texto, o qual determina possibilidades de leituras que se assemelham, pela repetição, a um jogo de espelhos que se repetem dentro de si mesmo *ad infinito*. Por essa causa tanto o ensino da literatura como o de língua é um aspecto parcial da formação linguística dos alunos. Também, se a educação linguística propõe o desenvolvimento de uma capacidade em todos os âmbitos da comunicação verbal, a literatura será o espaço auxiliar para a realização desse objetivo.

Sobre o ensino da gramática, William Rutherford (*apud* LLOVERA, M. *et al.* 1995, p. 17) explica que a gramática se introduz na experiência do aluno como uma rede de sistema e não como um corpo objetivado de conhecimentos desconhecidos que tem que dominar. É o aluno mesmo quem resolverá as implicações gramaticais com base nos exemplos que encontra.

Canale menciona (*apud* LLOVERA, *et al.*, 1995, p. 66) as áreas diversas que se incluem na competência comunicativa: “competência gramatical, competência sociolinguística, competência discursiva e competência estratégica.” Dessas indicações conclui-se que nos suportes fundamentais do ensino de uma língua se objetiva conseguir a competência comunicativa dos alunos. Esta aptidão será alcançada mediante conteúdos variados, mas sempre se destacando o desempenho da linguagem como meio de comunicação social humana e veículo de transmissão de conhecimento. Nesse sentido a análise de texto é um instrumento que permite aumentar a sensibilidade artística e saber como operar nas diferenças culturais. E, para esse fim, o texto dramático pode ser um grande auxiliar para assinalar o papel da linguagem na comunicação humana, tanto a verbal como a não verbal. Porque numa representação há a intervenção de vários sistemas de signos que exercem um fio comunicativo diferente dos que oferecem uma leitura. O teatro é considerado como a junção de um texto literário com o produto do desenvolvimento de uma representação que será contemplada por uns espectadores, mediante a teatralidade.

O leitor, ao aplicar a decodificação do texto escrito, faz uma representação ideal dos elementos teatrais. Para isso, se vale de sua criatividade inventiva, de

sua sensibilidade e conhecimentos e dos elementos propostos no texto do diálogo ou nas didascálias (ou rubricas). O texto “escrito dramático” é estímulo e começo de interpretações variadas e pode ter plurifuncionalidade, como a de ser lido como um romance ou um poema, quando em verso, e o de ampliar conhecimentos históricos e culturais.

Cabe aos educadores desenvolver a criatividade dos alunos, sendo o texto literário um grande auxiliar para fazer com que o aluno demonstre sua capacidade de criar, de estimular mais confiança em suas ações.

O teatro, utilizado nas salas de aula, não tem, basicamente, o objeto de formar atores, nem dramaturgos, mas de procurar levar o aluno a estruturar melhor suas atitudes, a adquirir uma expansão e afirmação de sua personalidade e de seus conhecimentos linguísticos e culturais, bem como desenvolver seu espírito de grupo, sua concentração, sua observação, sua liberação de movimentos e de imaginação.

O teatro é, sem dúvida, uma arte adaptável ao tempo histórico ou às representações. Como os conflitos sociais emergem de uma sociedade, o teatro tem um caráter epifânico. O dramaturgo é uma espécie de consciência da sociedade. E para indicar suas deficiências pode empregar elementos cômicos, fingimentos e divertimentos. Por exemplo, nas obras *La Niña de Plata* de Lope de Vega e *La Dama Duende* de Calderón de la Barca, para zombar ou confirmar o signo da ordem social do século XVII, seus autores, respectivamente, escolhem os temas do casamento e do amor e procuram fazer rir o espectador pelos meios próprios do teatro. Em *Liberdade, Liberdade*, escrito em 1965, por Millôr Fernandes e Flávio Rangel, é uma amostra de um teatro de resistência; de denúncia do golpe militar de 1964.

Durante um longo período, o teatro foi considerado uma parte da literatura, e uma parte do discurso literário, mas o aspecto cênico foi secundário, irrelevante para o ensino. Porém, motivos de doutrina foram levados a cenas para o ensino e a catequese. No Brasil Colonial, por exemplo, os jesuítas, como Anchieta, com suas peças teatrais, procuravam levar conhecimentos doutrinários, religiosos e culturais aos europeus (espanhóis e portugueses) e aos silvícolas.

A arte dramática tem sido usada, desde a antiguidade, como recurso metodológico. No século V a.C., Aristófanes, considerado o maior representante da comédia antiga, em suas peças, indica ao indivíduo bons costumes, como por exemplo, na peça *As vespas*. Nela ele destaca virtudes cívicas e mostra a

importância da verdade. Também nas tragédias gregas havia a finalidade de ensinar a convivência social. Os heróis seriam recompensados pela coragem ou punidos pela rebeldia. O teatro medieval religioso foi pedagógico, mostrando o caminho da perfeição e a salvação do homem. Com o teatro contemporâneo, o do século XX, exemplificamos com o dramaturgo Bertolt Brecht (1898 – 1956) que encenou peças com finalidades cívicas, com propósitos didáticos. Ele não procurava interpretar a realidade, mas transformá-la e despertar no espectador a vontade de agir na realidade. Em sua obra *Mãe Coragem*, por meio dos muitos sofrimentos de uma vendedora ambulante durante a Guerra dos 30 anos, mostra a dependência entre o capitalismo e a guerra. Mãe Coragem é uma comerciante e vive da Guerra, precisa que esta continue, mas ao mesmo tempo a guerra lhe ceifa filhos um a um.

Contudo, desde Platão (na *República*) o “espetáculo”, foi considerado um agregado superficial e supérfluo que só apela à imaginação e aos sentidos do público desviando-o das belezas literárias da fábula e da reflexão sobre o conflito. Conceito refutado por muitos ao longo do tempo. Mas o teatro, apesar de algumas vezes proibido, nunca perdeu o seu espaço nas representações populares, situando-se autônomo dentro dos sistemas artísticos, abandonando a dependência extrema da literatura.

As representações teatrais foram reconhecidas como um complexo de sistemas de signos que movimentam múltiplos enunciados icônicos verbais e não verbais, que podem conter um discurso próprio. Modernamente considera-se que a semiologia do teatro aparece quando se observam os sistemas de signos, verbais e não verbais, que intervêm na representação e que dão sentido à obra dramática na plenitude de seu processo de comunicação, que é sua representação num palco.

O texto dramático é o elemento fundamental do ato teatral. Nele existe uma virtualidade cênica rica que o leitor vai descobrindo. Por sua vez um diretor o lerá e dará a sua interpretação e o transformará de mera literatura em uma representação teatral. Mas podemos aproveitar a riqueza do texto teatral, no sentido de que seja literatura com todos os requisitos de um texto literário, e utilizá-lo em classe, não só pela variedade de diálogos que contém, mas porque ele nos aproxima de nossa realidade. O texto dramático presta-se para a socialização do aluno, para a compreensão do mundo e do ambiente cultural, para o desenvolvimento da apreensão e da produção oral (dicção), para uma aproximação com o real a partir da cena, entre outras habilidades.

No texto dramático estão todas as indicações que servirão para uma representação teatral. Ali elas estão nas explicações e nas didascálias (ou rubricas) dos diálogos, que são os fatos espetaculares do momento em que se põem em cena. Assim podemos dizer que há dois textos no texto dramático: o Texto Literário, que contém diálogos e didascálias, e o Texto Espetacular, em que as orientações para a fala do personagem e organização do cenário desaparecem para se tornarem ações e representação. Mas o Texto Dramático pode ser lido e ser representado em sua totalidade, ou não. Ele possibilita várias leituras mediante o objetivo e os leitores, isto é, um leitor comum, um diretor da representação, um iluminador, atores, etc., diferirão da leitura, pois diferenciam no Processo de Comunicação. Um leitor pode compreender o texto dramático só como uma possibilidade de apenas uma leitura, ou seja, ele é um Texto Literário, e um outro o entenderá como objeto para a representação, ou seja, um Texto Espetacular, que, uma vez em cena, o espectador faz dele outras leituras, dependendo da Representação e não do texto literário, porque não são produções equivalentes. Pretender que um texto dramático tenha uma só representação equivale a desejar que tenha uma só leitura apropriada, e isso é impossível, pois cada leitor terá a sua compreensão e agregará no todo um pouco mais.

Diversos aspectos são analisados de uma obra e, mais ainda, de uma obra dramática, pois o signo remete a um referente além da linguagem, enquanto que o sentido é intralinguístico. Mas como num texto literário, há um simulacro de referente, podem-se estudar nele diferentes níveis de conteúdos para identificação e delimitação do plano da conotação da obra. Só uma leitura atenta nos oferece uma resposta ideal.

Numa obra observam-se os personagens, a trama, os diálogos, a construção espetacular do texto e ainda o título, pois este é um signo e, em uma obra literária o título é uma forma de chamar a primeira atenção do possível leitor. Um mau título pode levar, numa análise textual, a fracassar os objetivos de interpretação imediata. Ele é como uma introdução da obra, que abrirá a porta para a busca da ideia básica do autor. E se se consegue esse primeiro contato há muita probabilidade de o texto ser lido. O leitor pode inferir, pelo título, que a obra vai tratar de uma pluralidade de acontecimentos.

O diálogo, elemento dominante numa obra teatral, tem duplo objetivo: construir a fábula e mostrar o caráter dos personagens, como um conto ou um romance. Além disso, é representável e para isso existem exigências espetaculares. Os personagens colocam-se presentes na atuação do ator e não deve ser um

diálogo narrativo ou descritivo, mas podem-se incluir indicações, que se convertem em referências sobre a cena. Mas as didascálias (as rubricas), orientações do dramaturgo para como devem ser expressas a fala do ator durante a representação do personagem, não se dizem durante a representação pois elas fazem parte do diálogo. Também as orientações para o diretor da representação como organizar o cenário, por exemplo, não se verbalizam.

Enfim o teatro é um grande auxiliar para o educador, pois é a arte que melhor expressa os conflitos da sociedade que ele testemunha, é a melhor integração multidisciplinar e a forma de arte que emprega gestos (mímicas) e palavras para que alguém se comunique. Tem um caráter inovador e atual. Sua voz é a do ator que transmite emoção, instinto e formação. Isso torna essa arte mais humana, já que a sua finalidade e instrumento é o próprio homem. Assim vemos o teatro como educação, como um trabalho de experiência, discussão, valorização e conclusão e uma tendência preponderante em educação.

## Referências

- ARISTÓFANES. **As vespas. As aves. As rãs**. Tradução Mário da Gama Kury. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- BRECHT, Bertolt. **Mãe Coragem e seus filhos. Uma crônica da guerra dos trinta anos**. Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/brecht-berltold-mae-coragem-e-seus-filhos.html>>. Acesso em: 26 jun. 2016.
- BORGES, Jorge Luis. La flor de Coleridge. In: \_\_\_\_\_. **Inquisiciones**. Madrid: Alianza Editorial, 1983, p. 17-20.
- CERVANTES, Miguel de. **Don Quijote de la Mancha**. Edición y notas de Francisco Rico. San Pablo (Brasil): Real Academia Española. Asociación de Academias de la Lengua Española, 2004.
- HUTCHEON, Linda. **Poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção**. Tradução de Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.
- LLOVERA Q. M. *et al.* **Competência comunicativa documentos básicos en La enseñanza de lenguas extranjeras**. Madrid: Edelsa, 1995.
- MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2016.
- OLIVEIRA, Ester Abreu V. de. **Ensaio sobre a dramaturgia do clássico ao contemporâneo**. São Paulo: Opção, 2016.
- PLATÃO. **A República**. Tradução de Albertino Pinheiro. 6. ed, São Paulo: Atena, 1956. v. 38.

# 22

## Macbeth no ensino fundamental público

Inês Aguiar dos Santos Neves

*Se eu ouço eu esqueço, se eu vejo eu lembro, se eu faço eu entendo.*

*Confúcio, ano 500 A. C.*

### Macbeth - teatro em sala de aula - consciência humana

Shakespeare traz às suas peças personagens profundamente humanos, descortinando ante nossos olhos as vísceras da consciência. Seus personagens “estão a tal ponto abertos a múltiplas perspectivas que se tornam instrumentos analíticos para julgarmos a nós mesmos”. (BLOOM, 1995, tradução nossa). Podemos e devemos conhecer mais e melhor a nós mesmos, e a literatura nos possibilita isso através da leitura da vida do outro, que bem poderia ser a nossa própria. Percebemos ali um homem que escuta a si próprio, o que nos permite ouvir a voz de nossa consciência. “Sentimos a consciência de Hamlet ou Iago, e nossa própria consciência se expande estranhamente.” (BLOOM, 2013).

A tragédia é o caminho mais certo para impingir-nos esse conhecimento. Através do sofrimento do outro percebemos melhor nosso próprio sofrimento. Sendo um instrumento que abala e transtorna confortos, a tragédia não apenas fala conosco, mas grita, e o que nos grita é lancinante e geralmente inesquecível.



Em sua capacidade de revelar todo o fardo de nossa mortalidade [...] (Shakespeare) nos ensina sobre a realidade de nossas vidas e a necessidade de enfrentarmos nossas limitações humanas comuns (BLOOM, 2013).

Acredito no aprimoramento pessoal através da literatura. “Quando eu era jovem, a liberdade me acenou por meio dos primeiros poetas que amei” (BLOOM, 2013). O amor literário de que fala Bloom o libertou, não podemos negar isso aos nossos alunos. Liberdade, autoconhecimento e conhecimento de mundo, por que não conscientizá-los sobre essas possibilidades? Os próprios especialistas confessam sua experiência nesse sentido: “Hoje, se me pergunto por que amo a literatura, a resposta que me vem espontaneamente à cabeça é: porque ela me ajuda viver” (TODOROV, 2012).

A importância da prática cênica em sala de aula vai muito além de termos pedagógicos como interdisciplinaridade e multidisciplinaridade. O teatro na escola evoca não somente aspectos linguísticos, históricos, geográficos, psicológicos, artísticos, entre outros tantos relativos às disciplinas regulares, mas também remete a atitudes como inspiração, motivação, ação, amor. Coloca o aluno em contato com a vida visualizada sob lentes de aumento, a vida em movimento. No entanto, há tão pouco de literatura na escola.

O caminho tomado atualmente pelo ensino literário, que dá as costas a esse horizonte (“nesta semana estudamos metonímia, na outra passaremos à personificação”), arrisca-se a nos conduzir a um impasse – sem falar que dificilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura (TODOROV, 2012).

O teatro na escola é essencial e deveria estar incluído nas matérias regulares. O desejo de levar Shakespeare à sala de aula como ferramenta de ensino sempre esteve em minhas cogitações como professora. Inibiam-me, porém, limitações óbvias como falta de tempo para planejamento ou execução, falta de estrutura física da escola ou falta de confiança na obtenção de um resultado prático satisfatório, medo de falhar, medo de trabalhar mais ainda e falhar. Eis que ano passado senti confiança suficiente para fazer a experiência em duas turmas com as quais já vinha trabalhando havia três anos. Confiança que surgiu através da identificação mútua entre alunos e professora. Resolvi arriscar.

A escolha da peça *Macbeth* se deu por ser uma das peças mais curtas de Shakespeare e uma das mais intensas, em minha opinião. Além disso, vejo claramente inserida na peça o recado moral de que “o crime não compensa”. Esse pensamento eu desejava passar aos alunos de maneira bem clara e objetiva através da leitura e representação da peça. Afinal, seria uma forma de atingir também e principalmente aqueles alunos já envolvidos num cotidiano de crimes, apresentando-lhes o problema sob outros ângulos e perspectivas e permitindo-lhes repensar e reavaliar a si próprios e ao mundo em redor.

Comecei timidamente com o que considerei serem os rudimentos didáticos cabíveis no caso: o autor, seu nome, sua biografia. Relacionando-o a *Romeu e Julieta* e a algumas curiosidades e mistérios que circundam sua vida consegui despertar o interesse dos alunos. O uso de textos biográficos em inglês como estratégias de leitura e conhecimento do autor foi o primeiro passo, ou seja, nada que diferisse muito das aulas de sempre: texto e exercícios de interpretação e linguagem. Logo me deparei com o grande desafio de como transmitir a história. Havia pensado em utilizar de algum modo uma *graphic novel* contendo o texto simplificado e apelo visual gráfico adequado para adolescentes, mas fazer cópias para 60 alunos seria muito dispendioso. Da mesma forma, a alternativa de escanear as páginas da revista e projetá-las no data-show do laboratório de informática não me pareceu eficaz.

Enquanto pensava em uma solução, selecionei e trabalhei temas e personagens em sala, usando o quadro e oferecendo aos alunos algum contexto histórico. A princípio, falei sobre reis e rainhas medievais e renascentistas, sua obsessão pelo poder, simbolizado na coroa, e o medo de perdê-la. Fiz uma breve introdução sobre o renascimento na Inglaterra e suas crenças no período de transição entre a Idade Média e o mundo moderno. Os temas levantados foram: ambição, loucura, culpa, insegurança, falsas aparências, o sobrenatural (as bruxas e as profecias) e o uso de paradoxos linguísticos.

Aqui abro parênteses para explicar uma ferramenta que uso diariamente e que também fez parte do projeto. *My dictionary* é um glossário que os alunos produzem durante o ano, nos três trimestres. É bem simples: eles reservam as últimas 26 folhas do caderno, uma para cada letra do alfabeto, e as vão preenchendo com novas palavras inglesas aprendidas durante a aula. A maioria dos alunos esperava que eu escolhesse as palavras que deviam entrar no dicionário, mas alguns mais autônomos já tomavam a iniciativa de fazê-lo por si mesmos. Toda aula, então, tínhamos palavras novas e expressões para

acrescentar ao *My Dictionary*. No caso de Macbeth, inserimos expressões como *Hail Macbeth, king of Scotland!*, *Fair is dark and dark is fair*, *Full of scorpions is my mind*, etc.; e palavras como *ambition*, *madness*, *blood*, *murder*, *kill*, *battle*, etc.

Com essas expressões, que transmitem muito da atmosfera da peça, fizemos uma exposição de pôsteres. Os alunos escolhiam uma expressão com que mais haviam se identificado e produziam o pôster ilustrativo com os dizeres. Antes de expor no mural de Inglês, eles fizeram uma breve apresentação sobre o significado da expressão e sua relação com algum tema da peça.

Depois de familiarizados com os personagens e os temas, comecei a contar a história a partir de cenas que julguei essenciais. Como recurso visual, usei cenas do filme *Macbeth*, de Roman Polanski (1971). A primeira cena exibida foi a do início da peça, em que as irmãs feiticeiras se reúnem para anunciar as primeiras profecias a Macbeth e Banquo, plantando assim em Macbeth a semente da ambição que selará seu destino. Durante cerca de seis aulas procedi assim: contava a história em português, exibia as cenas em inglês e passava exercícios de interpretação e linguagem pertinentes às cenas. Além disso, incluía reflexões e análises sobre questões interiores mais densas, sobretudo de cunho moral, ligadas aos temas mencionados acima. Não deixava de apontar aos alunos que aquele filme era bem diferente dos que estavam acostumados a assistir, pois era mais lento e continha menos diálogos. Surpreendentemente, eles não estranharam o filme e realmente se interessaram. Evitei também impor-lhes o filme inteiro em suas três horas de duração, o que podia ser cansativo. As cenas exibidas em cada aula não passavam de 30 minutos.

Os alunos mostraram grande interesse pelas cenas finais, quando se consumam as últimas profecias e acontecem a morte de Lady Macbeth e o combate entre Macbeth e Macduff. Para consolidar toda a trama, fizemos um *pocket book* com o resumo da história em suas cenas principais. Isso ajudou-os a perceber a narrativa por inteiro de forma cronológica e linear, em especial no caso dos alunos que tivessem perdido algumas aulas. Esse livrinho foi exposto na semana cultural da escola e depois cada aluno levou para casa o exemplar que produziu.

Todas essas atividades foram desenvolvidas no segundo trimestre, com avaliações referentes a (1) *My Dictionary*; (2) ao pôster e à apresentação; e (3) ao *pocket book*. No terceiro trimestre começamos a organizar as apresentações

teatrais das duas turmas, escolhendo os atores e os responsáveis por cenário, música, indumentárias e objetos. Mais um desafio se interpôs: eu teria que reescrever a peça para adaptá-la às cenas contadas em aula, o que fiz condensando-a em quinze cenas.

Começamos os ensaios e percebi que aquela atividade era realmente um prazer não só para mim mas para boa parte dos alunos. Se alguns se limitavam a assistir passivamente, outros declaravam que jamais esqueceriam aquelas aulas. Houve problemas, é claro, um deles devido à pequena carga horária da disciplina (duas aulas semanais), outro, mais grave, porque os alunos que interpretariam Macbeth e Banquo brigaram em sala de aula e foram suspensos por alguns dias. Vi-me obrigada a abrir meu horário de planejamento para ensaios no contra-turno, o que ajudou, mas outros problemas sempre acabavam surgindo.

A música foi parte fundamental da peça e acrescentou encantamento a momentos tensos da história. Além de imprimir leveza, ofereceu um elemento de identidade para aqueles que assistiam à peça. Foram usadas músicas atuais e clássicas, que os alunos escolhiam junto comigo em função das diferentes cenas. Entre elas, músicas de filmes como *Psicose*, de Hitchcock, e *A pantera cor de rosa* e o tema de *Star Wars*, e ainda músicas contemporâneas de artistas como “One direction”, David Guetta, Sia, “Fun” etc.

A peça foi apresentada para as turmas de 8º ano, que já estavam sendo preparadas para assistir e também para uma possível encenação no ano seguinte. A maioria dos alunos não tinha fluência em inglês, mas foi possível acompanhar a peça através da linguagem dramática típica do teatro e através da narração em português que acompanhava cada cena, após a narração em inglês.

Nesse terceiro e último trimestre, os alunos foram avaliados com uma prova sobre a peça com questões linguísticas e conteudísticas. A maioria dos alunos fez a prova (apesar de extensa) sem dificuldade alguma. Nesse momento pude ver com enorme satisfação que realmente eles haviam absorvido toda a história, seu contexto e sua linguagem. Foi uma sensação maravilhosa de tarefa cumprida.

O que eu faria ou não faria num retorno ao projeto da peça? Minha versão da peça parece-me que ficou muito extensa para uma turma de 9º ano, e a duração de uma hora também foi longa para a apresentação no palco. Algumas questões devem ser impostas aos alunos e não negociadas. Outro

ponto essencial numa peça é a indumentária, o que deixou a desejar nesta encenação. No entanto, apesar de tudo, os alunos conseguiram fazer uma leitura parodística da peça, contribuindo com toques pessoais para os personagens e cenas, refletindo toda graça da juventude.

A tragédia de *Macbeth* desnuda o que há de mais vil na alma humana e expõe o que temos de mais perverso em nossos recônditos. No entanto, confronta-nos com algumas questões primordiais que precisamos lembrar: o quanto podemos aceitar de sordidez dentro de nós sem nos abalar. Quanto vale o sonho? Até quando podemos viver de aparências sem que isso afete o que realmente somos? E o que realmente somos? Estas são as vozes sussurradas pela minha consciência sempre que volto à tragédia de *Macbeth*. E são também algumas das rumações que foram propostas aos alunos para ponderação sobre si mesmos. Menos pela verdade das respostas do que pela prudência das considerações feitas por ângulos diversos.

## Referências

BLOOM, Harold. **A Anatomia da influência – Literatura como modo de vida**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

\_\_\_\_\_. **The Western Canon**. New York: Riverhead Edition, 1995.

TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.

# 23

## Do papel ao ar: quando a dramaturgia navega nas ondas de uma rádio-escola

Jamille Ghil

### Reconhecendo o terreno...

Fundada em 1968, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Prezideu Amorim está localizada no bairro Bonfim, Vitória – ES, limítrofe ao bairro da Penha, Itararé, Maruípe e Consolação. O território do Bonfim, criado em 2000, abrange uma área de 4.260 m<sup>2</sup> e, segundo dados do IBGE<sup>1</sup>, sua população é estimada em 9.791 habitantes. Marcado por uma história de ocupações e resistência, o bairro já fora chamado de Morro do Teimoso e Morro do Martelo exatamente pelo histórico de luta dos moradores, majoritariamente pessoas das classes populares. O Plano Político Pedagógico dessa escola, ainda em construção e já defasado, aponta um número de 515 alunos matriculados e frequentes, sendo 204 crianças no turno matutino, 188 no vespertino e 123 no noturno - todos oriundos de famílias cuja renda gira em torno de 1 a 3 salários mínimos. Ainda de acordo com esse documento, a comunidade do Bonfim apresenta um grande número de jovens envolvidos com o tráfico de drogas, fato diretamente refletido na menor permanência masculina nos bancos escolares, bem como o elevado

---

1. Prefeitura Municipal de Vitória. Município de Vitória: população por região e território de saúde, segundo a faixa etária e sexo – 2009. Vitória: SEMUS/CICS, 2009.

número de faltas e evasão. É nesse contexto que se insere o curso de extensão *Escola no Ar: capacitação em rádio educativa com focos em Língua Portuguesa e Literatura*, uma proposta nascida do incômodo diante das escassas práticas pedagógicas engajadas na abordagem de conteúdos plurais e, sobretudo, referentes à História e Cultura africanas e afro-brasileiras. Partindo da relação entre música e poesia no Brasil, temos o objetivo de transformar a pequena estação radiofônica do Prezideu Amorim numa iniciativa para reverter a má recepção das referências culturais associadas aos afrodescendentes, no âmbito da escola integral, por meio de práticas de leitura literária e escuta musical com vistas à produção de programas radiofônicos.

Nessa simbiose entre rádio e educação literária, o texto teatral se mostrou um interessante ponto de partida à promoção da leitura, já que proporciona o desenvolvimento de hábitos cooperativos, enriquecimento da linguagem e possibilidade de as alunas e alunos aprimorarem suas capacidades expressivas, cognitivas e imaginativas. E é exatamente por oferecer essa rica experiência coletiva que pretendemos discutir, nas próximas linhas, o processo de representação do primeiro ato da peça *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna, no formato de rádio-teatro. Essa atividade foi desenvolvida durante o ano letivo de 2015, com a participação de 22 crianças do 5º ano e recursos provenientes do edital Proext 2015.

## Do papel ao ar: quando a dramaturgia navega nas ondas de uma rádio-escola

Não é sem motivos que “a maior parte das categorizações observadas no conjunto de estudos sobre rádio se apoia na tipologia definida pela Literatura (COSANI, 2007, p. 75) - embora isso não soe bem aos ouvidos de alguns estudiosos da Comunicação. A história dessa mídia nos mostra, na Europa Pós-Segunda Guerra, a programação das rádios assumir uma faceta cultural, veiculando atividades que *a priori* não tinham sido concebidas para esse espaço, tais como:

[...] concertos, canções, peças de teatro, conferências, leitura de extratos de livros ou de jornais; pouco a pouco, no entanto, sob a influência da nova técnica, apareceram os novos gêneros – rádio-teatro, folhetins radiofônicos - , cujos efeitos sobre os ouvintes foram impressionantes, tal como *A guerra dos mundos*, que deixou Nova Iorque em pânico (SILVA, 2002, p. 99).

Esse brevíssimo histórico nos leva a atentar para um dado que merece ser aprofundado em outra oportunidade, qual seja, a circulação oral de obras impressas e suas recriações no rádio, fato que lançou nesse meio de comunicação a possibilidade de uma prática de leitura literária viva e de tornar saberes da cultura letrada acessíveis também aos analfabetos. Nessa perspectiva, a experiência na EMEF Prezideu Amorim nos chama a atenção para as potencialidades dessa mídia na formação de leitores, na perda da timidez durante as leituras coletivas e em voz alta, e até mesmo nas possibilidades de escrita criativa dos roteiros e recriação de textos literários por meio da sonoplastia. Amparamo-nos, então, no pensamento de Roger Chartier (2009, p. 78) para quem a leitura é compreendida não como uma atividade passiva, mas sim uma prática criadora, inventiva, produtora, que não se anula no texto lido “como se o sentido desejado por seu autor devesse inscrever-se com toda a imediatiz e transparência, sem resistência nem desvio, no espírito de seus leitores”. Em nosso *corpus*, os variados significados dos textos nascem tanto quando são adequados às exigências formais do rádio, quanto na exploração de suas potencialidades sonoras durante os exercícios experimentais de sonoplastia e, vale destacar, na própria performance oral do leitor/locutor, etc.

A escolha de recriar o *Auto da Compadecida* para o rádio-teatro deu-se por dois motivos, inicialmente: a possibilidade de fomentar um debate racial a partir da personagem Jesus Cristo, cuja representação deve ser feita por um ator negro; e ao fato de as crianças já estarem familiarizadas com a obra, graças ao sucesso da minissérie global homônima, dirigida por Miguel Arraes. Dividida em 4 capítulos, trata-se de um grande sucesso de público da televisão brasileira, e talvez uma das muitas explicações para isso resida na catarse subversiva dos espectadores ao verem os pobres João Grillo e Chicó, interpretados por Matheus Nachtergaele e Selton Mello, inverterem as bases de uma estrutura social hierárquica e saírem vitoriosos sobre os ricos e/ou poderosos aprontando muitas “embrulhadas”. Esse tipo de humor oriundo de histórias tradicionais do povo, essencialmente, tem por objetivo, ao menos no campo das representações estéticas, “obter vitórias sobre aqueles que ao longo da história sempre venceram, ou, visto por outro lado, como uma forma de fortalecimento daqueles que sempre foram oprimidos e não possuem meios para um enfrentamento real” (CASER; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2004, p. 35).

Publicada em 1955, essa obra está inserida na tradição das peças da Alta Idade Média, comumente chamadas de Os Milagres de Nossa Senhora (séc. XIV) em que “numa história mais ou menos – e às vezes muito – profana, o



herói em dificuldade apela para Nossa Senhora, que aparece e o salva, tanto no plano espiritual como temporal” (MATOS, p. 9 – 10). No que diz respeito à forma e tratamento, a tendência é aproximá-la ao teatro espanhol do séc. XVII e, especialmente pela crítica aos representantes cristãos, aos autos de Gil Vicente, como o *Auto da Barca do Inferno* (CASER; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2004).

Em uma aula-espetáculo intitulada *Raízes Populares da Cultura Brasileira*<sup>2</sup>, Ariano Suassuna afirma que sua obra é baseada nos romances e histórias populares do Nordeste. Mais especificamente, afirma Luisa Trias Folch<sup>3</sup>, em três romances escritos em sextilhas de sete sílabas; o primeiro e o segundo atos em textos de Leandro Gomes Barros, *O enterro do Cachorro*<sup>4</sup> e *A História do Cavalo que defecava dinheiro*, respectivamente; já o terceiro ato é uma mistura de *O castigo da Soberba*, de Anselmo Vieira, com *A peleja da alma*, de Silvino Pirauá. No primeiro ato, foco de nosso trabalho, João Grillo e seu fiel companheiro, Chicó, conseguem o feito de enterrar o cachorro Xéreu, em latim, ao inventarem um testamento no qual o animal, agora inteligente e de sentimentos nobres, garantiria 10 contos de réis para o padre e três para o Sacristão a fim de cumprir seu desejo de ser “abençoado pelo padre e morrer como cristão”. Nessa manobra para convencê-los a realizar o enterro, acabam tendo que dar um jeitinho e incluir o Bispo na herança, de modo que tudo ocorresse conforme o “código canônico”.

Ao compreender sua condição humana, João Grillo se rebela utilizando como arma sua capacidade de manipular pessoas e contornar situações por meio da linguagem. Ele e seu parceiro Chicó “refletem toda uma tradição de representações que subvertem a ordem opressora imposta, são vingadores populares que, através da sabedoria comum, vão inverter a ordem natural existente entre exploradores e explorados” (CASER; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2004, p. 34). João Grillo, em especial, é pertencente a “uma linhagem muito popular e

---

2. Ariano Suassuna – aula-espetáculo *Raízes Populares da Cultura Brasileira*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=iuoaixwaq6w>>. Acesso em: 10 mai 2016.

3. O cancionero peninsular e o romanceiro nordestino em Ariano suassuna. Disponível em: <<http://www.omarrare.uerj.br/numero15/luizafolch.html>>. Acesso em: 1º mai 2016.

4. Há inúmeros relatos sobre a origem dessa história. De acordo com MATOS (1988, p. 19), Ariano Suassuna teria utilizado um fragmento do folheto “O Dinheiro”, de Leando Gomes Barros.

de histórica tradição”, a novela picaresca ibérica, cuja primeira manifestação foi *La Vida del Lazarillo de Torres*, de autor desconhecido (MATOS, 1988, p. 179). O pícaro é definido por Díaz-Plaja, em *Historia de la Literatura Española*, como um vagabundo cuja profissão mais frequente é a de criado, o qual surpreende a intimidade de figuras importantes como aristocratas, militares, religiosos. Assim, denuncia a falsidade e outras mazelas criticáveis nesses círculos sociais. Essencialmente satírica, na novela picaresca a sociedade está refletida com toda a crueza, deixando claro suas pequenas misérias e desvios morais. Ou seja, “O pícaro se vinga da miséria em que a sociedade o tem, mostrando-nos a ridícula realidade de quem aparenta grandezas” (MATOS, 1988, p. 107-108).

Retomando algumas linhas acima, havíamos dito sobre as motivações que nos levaram a escolher a obra de Suassuna: a problematização do Jesus Cristo negro e a facilidade de trabalhar uma obra popularizada pela televisão. Porém, como a sala de aula é uma caixa de surpresas em que planejamos, mas tudo pode acontecer, foi necessário estabelecer um recorte preciso a fim de otimizar o tempo, gravando apenas o primeiro ato da peça. Essa escolha foi feita e discutida juntamente com as crianças, que se sentiram muito entusiasmadas para representar o enterro do cachorro Xéreu.

Desde a exibição do filme até a finalização do rádio-teatro, atravessamos o ano letivo de 2015 e, nesse trajeto, percebemos o caminho da apropriação e o amadurecimento da leitura, a superação da timidez e a confiança em si, o despertar para uma sensibilidade artística, além da vivência enriquecedora proporcionada pelo trabalho em equipe. Munidos da imaginação teatral, esses leitores tendem a portar-se diante do texto como um diretor capaz de recriar a obra teatral sonoramente; porém, até chegar ao produto final, há um longo trajeto de superação e paciência determinado pela mediação de leitura. No caminho entre as crianças e os livros, entre elas e a descoberta da pronúncia e dos significados das palavras, estavam as mediadoras como pontes facilitadoras. Ainda que essas crianças vivessem em situação de exclusão social, os principais desafios para a conclusão dessa atividade não foram de ordem social ou econômica, nem tampouco pelo fato de trabalharmos com o texto integral - como se houvesse uma dificuldade intrínseca ao texto literário de modo a determinar o desempenho dos pequenos. Inclusive, defendemos a necessidade de lançar fora esse senso comum e levar o texto integral para a sala de aula como desafio que pode ser vencido, desde que haja uma mediação que não subestime a capacidade de leitura das alunas e alunos. Nosso principal desafio foi, então, superar a descrença dos colaboradores desse projeto na capacidade

das crianças e, sobretudo, perceber que o mais valioso nessa experiência não seria o resultado final, mas o processo, a vivência coletiva do texto, o lúdico. E por acreditar nisso, aos poucos, percebemos a prática de leitura coletiva, solidária, tornar-se prazerosa, e isso talvez justifique a permanência dos pequenos até o final das gravações. Nesse sentido, concordamos com Pedro Cerrillo Torremocha (2010, p. 251, tradução nossa) para quem a leitura literária

[...] só se converte em prazer quando ativa, criativa e habitual; e para chegar a isso é preciso percorrer um longo caminho em que são necessários o rigor, a solidão, a disciplina e a constância. O “prazer de ler” se faz, pois, pouco a pouco; e somos nós os adultos que temos que disponibilizar os meios para que as crianças possam chegar a tê-lo um dia.

Embora seja recorrente o debate sobre o teatro como “montagem, encenação, muito mais do que a peça escrita ou falada” (ARTAUD, p. 55), nosso trabalho desenvolveu-se num contexto escolar cujo objetivo principal era a prática de leitura literária com vistas à formação de “um sujeito leitor livre, responsável e crítico” (DALVI, 2013, p. 20), capaz de se apropriar da obra e, assim, imaginar e recriar, por meio da voz e da sonoplastia, as imagens plásticas sugeridas pela palavra escrita. Essa criticidade, acreditamos, pôde ser instigada a partir da compreensão do *Auto da Compadecida* como uma tragicomédia da condição humana atravessada pela fome. Esse foi o nosso ponto de partida porque, quando perguntamos às crianças os motivos pelos quais João Grilo mentia tanto, uma delas respondeu: “para sobreviver, tia”. As “embrulhadas” desse “amarelo safado” e seu amigo foram percebidas como estratégias de sobrevivência numa realidade opressora marcada pela hipocrisia, pela miséria e pela desigualdade social. O *insight* do aluno só reforça as sábias palavras de Michel de Certeau (2011, p. 248) quando nos alerta “sempre é bom recordar que não se devem tomar os outros por idiotas”.

## Mão na massa

Foram realizadas inúmeras atividades de leitura do texto integral em sala de aula com os 22 alunos e alunas, e no contraturno somente com os “atores” e “atrizes”. As personagens foram distribuídas conforme as predileções de cada

um. Evidentemente, houve quem não quisesse participar da leitura em voz alta, para quem foram sugeridas as atividades de identificação dos possíveis sons que seriam reproduzidos a fim de compor a sonoplastia do primeiro ato. Nesse caminho, os exercícios preliminares de leitura não foram atividades passivas, muito pelo contrário, uma prática criadora, inventiva. A recriação nascia tanto da necessidade de adequar o texto ao formato do rádio-teatro, quanto na exploração de suas potencialidades sonoras. Essas foram desdobradas em sonoplastia a fim de oferecer ao ouvinte um cenário, ou melhor, uma paisagem sonora. Nesse sentido, reforçam nosso pensamento as indicações de Umberto Eco (1989) sobre as pesquisas de Tanger e outros, para quem no teatro não existe som emitido que não seja significativo, “quem faz teatro e, portanto, deve articular significação em todos os níveis comportamentais, não pode ignorar essas técnicas que, por serem técnicas de esclarecimento do codificado, são instrumentos formidáveis para a articulação da simulação” (ECO, 1989, p. 43).

Todos receberam 4 oficinas especificamente para tratar da preparação vocal e da sonoplastia, de modo que puderam descobrir objetos do cotidiano, bem como as ferramentas tecnológicas para criar sons ou alterá-los, com o objetivo de reproduzir um cachorro morrendo, os galopes do cavalo bento de Chicó, a porta da igreja abrindo, os sinos, a tenção do major Antônio Moraes chegando, etc.

Após um longo período de ensaios, convidados o ator e dramaturgo Fernando Marques para ministrar uma oficina de interpretação. Esse encontro contribuiu muito para a performance das crianças durante a gravação. Sentimos nesse momento que elas, mais familiarizadas ao texto, tiveram condições de se apropriarem da leitura para imprimir na voz a emoção de cada ação.

Mesmo diante de uma obra desafiadora, complexa, os alunos e alunas não desistiram da participação porque, supomos, as atividades possuíam sentido lúdico e também em função do papel desempenhado pelas mediadoras. Ou seja, o prazer da leitura, nesse espaço, estava relacionado à intencionalidade que se deu à leitura (ir ao ar) e ao papel de mediação, que não subestimou a capacidade dos participantes.

## Últimas considerações

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (1997), no Ensino Fundamental o fracasso escolar está diretamente relacionado à questão da leitura e da escrita, à dificuldade que a escola tem para ensinar essas habilidades. As evidências de fracasso escolar apontam a necessidade de explorar formas alternativas de ensino da língua com o objetivo não só de garantir afetivamente a aprendizagem da leitura e da escrita, como também de transformar essa prática de ensino em algo atrativo, criativo e dinâmico.

Nesse sentido, a leitura de textos dramáticos no contexto de uma rádio-escola possibilita uma dinamização da proposta do curso de extensão Escola no Ar, “haja vista que se tem acesso a distintos modos de linguagem (verbal, corporal, musical, icônico) e constrói-se um sistema diferente de ensino, mais ativo, cooperativo e com componente implicativo maior por parte dos alunos” (FERNÁNDEZ; MARTÍNEZ; MUÑOZ, 2010, p. 233, tradução nossa). Ademais, o elemento lúdico, sem dúvidas, é um grande atrativo, porém, há que se tomar cuidado com o tempo da atividade, pois seu prolongamento pode comprometer o ânimo dos participantes.

Por últimos, gostaríamos de convidar você, leitor e leitora que chegou ao final deste texto, a conhecer e interagir com a Rádio Escola no Ar através da nossa página no Facebook: <https://www.facebook.com/radioescolanoar>.

## Referências

- ARTAUD, Antonin. A encenação e a metafísica. *In*: \_\_\_\_\_. **O teatro e seu duplo**. Tradução e posfácio de Teixeira Coelho. São Paulo: Max Limonad, 1987.
- CASER, Maria Mirtis; NASCIMENTO, Jorge Luiz do; OLIVEIRA, Ester Abreu V. de. O retablo de las maravillas: seu tempo e sua atualidade. *In*: **Retablo de las maravillas/ Retábulo de las Maravillas**. Brasília: Thesaurus, 2004.
- CERTEAU, Michel de. Ler: uma operação de caça. *In*: \_\_\_\_\_. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Trad. Epharim Alves. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. *In*: \_\_\_\_\_. (Org.). **Práticas de leitura**. Trad. Cristine Nascimento. Int. Alcir Pécora. 4. ed. Revista. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.
- CONSANI, Marciel. **Como usar o rádio na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2007.

- DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. *In*: Maria Amélia Dalvi; Neide Luzia de Rezende; Rita Jover-Faleiros. (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- ECO, Umberto. O signo teatral. *In*: \_\_\_\_\_. **Sobre os espelhos e outros ensaios**. Tradução de Beatriz Borges. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.
- MATOS, Geraldo da Costa. **O palco popular e o texto palimpséstico de Ariano Suassuna**. Juiz de Fora: Esdeva, 1988.
- SILVA, Ynaray Joana da. Rádio e educação – um diálogo possível. *In*: CHIAPPINI, Ligia; CITELLI, Adilson (Orgs.). **Aprender e ensinar com textos não escolares**. São Paulo: Cortez, 2002.
- TORREMOCHA, Pedro Cerrillo. Promoción y animación a la lectura. *In*: LÓPEZ, Amando; ENCABO, Eduardo (org.). **Didáctica de la literatura: el cuento, la dramatización y la animación a la lectura**. Barcelona: Octaedro; EUB, 2010.
- FERNÁNDEZ, Eduardo E.; MARTÍNEZ, Isabela J. MUÑOZ, Carmelo M. La palabra viva: el teatro como recurso para la animación a la lectura. *In*: LÓPEZ, Amando; ENCABO, Eduardo (org.). **Didáctica de la literatura: el cuento, la dramatización y la animación a la lectura**. Barcelona: Octaedro; EUB, 2010.
- SUASSUNA, Ariano. **Auto da Compadecida**. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

# 24

## Teatro e leitura: o ensino de literatura dramática

Marcela Oliveira de Paula

### Introdução

A presença do teatro na vida cultural contemporânea ainda é indispensável, devido ao modo como é articulado como arte e se constitui como linguagem; da mesma forma, sua presença é indispensável no ambiente escolar. O ensino do teatro propõe determinadas experiências para o indivíduo, que, por meio dele, “articula aspectos plásticos, audiovisuais, musicais e linguísticos em sua especificidade estética” (JAPIASSU, 2001, p. 28); além de ser uma forma de conhecimento, torna-se uma ferramenta construtiva no entendimento crítico da existência humana e do desenvolvimento cultural do educando. Entretanto, como constata o dramaturgo Alcione Araújo:

[...] a dramaturgia, base literária da expressão teatral, é ignorada pelos currículos acadêmicos, mesmo nos cursos de letras, e raramente utilizada nos níveis médios e fundamental do ensino no Brasil. Renuncia-se, assim, à sua utilização pedagógica como uma maneira de representar, interpretar e conhecer o homem e a sociedade criada pelos homens (ARAÚJO, 2009, p. 174).

Diante desse cenário, percebemos que, mesmo o teatro sendo uma arte milenar e envolver o interesse do público de vários períodos, culturas e línguas diferentes, é intrigante notar que essa arte é apropriada acriticamente por alguns educadores, apenas para fins de encenação. Na maioria das vezes, o primeiro contato com o teatro se dá, unicamente, pela disciplina de Artes e, quando acontece, nem sempre consegue dialogar com outras disciplinas. Isso não quer dizer que, atualmente, iniciativas não tenham sido tomadas por parte de professores e estudiosos para aderir ao teatro e sua linguagem no ensino de conteúdos de disciplinas diversas, porém nem sempre os professores são capacitados para trabalharem com o teatro como mecanismo de aprendizagem. Incluir a dramaturgia no ensino de língua materna nas aulas de português com a iniciação à leitura de peças teatrais pode ser uma grande contribuição para a superação de problemas que exigem a leitura e compreensão de textos; para o educador pode ser uma estratégia eficaz para auxiliar nas aulas de leitura e interpretação de textos. Ler peças teatrais não é apenas ler os diálogos, há um mundo de referências, como aspectos dinâmicos de uma peça, movimento, música, intenções, épocas, ou seja, é um incansável ato de descortinar uma fala e perceber como o diálogo dramático oculta propositalmente dados importantes para se entender o que está envolvido na trama do enredo. E os atributos ao ensino de literatura dramática não se findam nesses aspectos, como aponta Alcione Araújo:

Além de reforçar e renovar o prazer pela leitura, percebe-se que, na sua especificidade e sem o palco, o texto teatral instiga a curiosidade, mantém a tensão e a expectativa e estimula a imaginação a antever as ações num palco imaginário. Ler uma peça teatral é uma operação que se basta a si própria, independente de representação, pois dinamiza os processos mentais como ocorre em qualquer outra prática de leitura. Enfim, a leitura de peças teatrais induz, de maneira lúdica e natural, à atitude intelectual de compreender o que se lê para compreender o que acontece. Mas para que isso se dê, é preciso saber ler como ler uma peça teatral (ARAÚJO, 2009, p. 175).

Dessa forma, por mais que o teatro se pareça muito com qualquer outra forma de literatura, por também tratar de palavras, não é puramente literatura, pois seu texto é para ser encenado, entrar em ação, mimetizar ou representar



o comportamento humano (e, aliás, há também peças teatrais que prescindem do texto). Consequentemente, conclui-se que, no palco, o teatro encontra sua completude. Porém, isso não impede a sua leitura e a descoberta daquilo que é da estrutura do texto e de suas convenções para se ter uma montagem virtual, da mesma forma que não existe uma única e correta interpretação de uma peça – embora com conhecimento das especificidades do texto teatral se possa garantir uma leitura interpretativa válida e de valor teatral.

Ainda que a leitura dramática seja uma área ainda pouco estudada por parte de pesquisadores da área de Letras, essa prática pode funcionar como um instrumento de uso para estimular o gosto pela compreensão e análise desse tipo textual, procurando habituar o aluno ao texto teatral nas aulas de português. Para isso, todavia, é preciso ter algumas noções elementares da estrutura desse tipo de texto; assim, é importante que o professor as compreenda e aborde esses conceitos em suas aulas de literatura dramática para que os alunos saibam reconhecê-los posteriormente em suas leituras de forma natural em qualquer contexto em que estejam inseridos. A seguir, então, exporemos alguns conceitos basilares para a boa leitura de um texto teatral.

## O título

Para iniciarmos a leitura de uma peça teatral não podemos nos esquecer de um elemento- óbvio que, muitas vezes, passa despercebido no momento de análise: o título de uma peça. Segundo, Patrice Pavis, no *Dicionário de teatro*:

O título é um texto exterior ao texto dramático propriamente dito: ele é, com relação a isto, um elemento *didascálico* (extra- ou para-textual), mas seu conhecimento obrigatório [...] influi sobre a leitura da peça. Anunciando a cor, o título instaura uma expectativa que será ora frustrada, ora satisfeita: o espectador, na verdade, julgará se a fábula cola bem no rótulo escolhido (PAVIS, 2011, p. 410-411).

Sabendo disso, é muito importante que o professor junto aos alunos dialogue um pouco antes de ler a peça sobre o título que ela carrega e tente apontar possíveis caminhos para a investigação que se dará num momento posterior do texto.

## Os textos e paratextos: o “universo da peça”

De igual modo, é importante que os alunos saibam sobre as indicações cênicas ou rubricas de uma peça, que dispõem sobre os nomes dos personagens e sua posição em cena, indicam os locais de entradas e saídas, a iluminação etc.; ou seja, esclarecem a apresentação física da obra. Todo texto que não é pronunciado pelos atores serve para esclarecer aos leitores o modo de apresentação da peça; esse texto quase sempre é escrito pelos dramaturgos, mas, às vezes, em textos muito antigos como os textos de Shakespeare os editores incluem algumas indicações para facilitar a compreensão.

Cientes da relevância desses elementos, aproximamo-nos do que se pode chamar de “universo” da peça, assim definido por João das Neves: “O que é o ‘universo’ da peça? Informações contidas na peça sobre a época, local, hora, clima, relações econômicas, políticas, religiosas, sociais, enfim, fazem parte do ‘universo’ da peça.” (2010, p. 77). Para sua configuração, colabora o que chamamos de “espaço textual” (categoria importantíssima para o trabalho com o texto dramatúrgico em sala), ao qual diz respeito a enunciação do texto, seus diálogos, todo o conteúdo verbal colocado em cena pela voz dos atores – que, conforme a cadência rítmica ou a menção a um lugar ou um momento histórico e/ou ficcional, ajuda a configurar a ficção que se propõe; funde-se, portanto, com os outros elementos da obra – todos repletos de signos.

Diante disso, o professor deve sempre alertar os alunos aos elementos que compõe o “universo” da peça, pois muito eles têm a dizer sobre ela. Às vezes, não estão tão aparentes no texto, mas conseguimos identificar algumas informações nos gestos dos personagens, em seu discurso, em sua casa etc.

## O cerne do texto: o diálogo

Por conseguinte, alcançamos aquele que é o elemento essencial do gênero teatral: o diálogo. Diálogo teatral é a conversa ou troca e a alternância de comunicações; mais que isso, como aponta João das Neves:

Diálogo é texto, mas a ação dramática propriamente dita pode ser o “rio subterrâneo” do texto, pode estar por trás do texto. Em subtexto. É preciso, então, aprender a “ouvir o diálogo” como o “correr dos rios”.

Para melhor apreender seu subtexto é necessário, além disso, compreender a sua natureza, complexidade, a forma como é falado. [...] É através do diálogo, expressão da linguagem dramática, que podemos apreender o que há de essencial em cada personagem (NEVES, 2010, p. 79-80).

Além dessa forma de comunicação nas peças teatrais temos o aparte, o monólogo e o coro. Explicaremos de forma muito simplista, pois esses termos carregam muitas descrições e aplicações específicas. O aparte é “discurso da personagem que é não dirigido a um interlocutor, mas a si mesma (e, consequentemente, ao público)”, ou seja, as falas são destinadas ao público e não aos personagens: “Ele se distingue do monólogo por sua brevidade, sua interação ao resto do diálogo” (PAVIS, 2011, p. 21). Já o monólogo é o discurso que a personagem faz para si mesma, isto é, “se distingue do diálogo pela ausência do intercâmbio verbal e pela grande extensão de uma fala destacável do contexto conflitual e dialógico” (idem, p. 247). Por último, há o coro, que pode ser designado por um grupo de dançarinos e cantores que tomam a palavra para comentar uma ação coletivamente, ou seja, “é composto por forças (actantes) não individualizadas e frequentemente abstratas, que representam os interesses morais ou políticos superiores” (idem, p. 73).

## As frações do texto: quadro, ato e cena

João das Neves (2012) afirma que todas as peças são divididas em partes. As características dessas frações variam de acordo com a forma como foram escritas, o período histórico e até mesmo o espaço cênico em que acontece o espetáculo, capaz também de determinar a configuração com que o texto é escrito. Dessa forma, uma peça pode ser dividida em quadros, atos e cenas. Dessa tríade, os quadros devem ser destacados em virtude de não participarem exatamente da divisão actancial tal qual os atos e cenas; na verdade trata-se de um elemento muito mais vasto e impreciso, que dá conta de toda a ambiência espaço-temporal em que se circunscreve a cena: é, então, uma “unidade da peça do ponto de vista das grandes mudanças de lugar, de ambiente ou de época” – ou seja, “quadro é uma unidade espacial de ambiência; ele caracteriza um meio ou uma época; é uma unidade temática não-actancial” (PAVIS, 2011,

p. 313). Por sua vez, o ato se define pela reunião de cenas que se passam num determinado espaço, sendo que a transição de um ato para o outro se dá com uma mudança mais brusca desse espaço quando comparado com a mudança ocorrida entre as cenas – isto é, “quando há uma saída de todas as personagens ou quando há uma mudança notável na continuidade espaço temporal, sendo a fábula cortada então em grandes momentos” (PAVIS, 2011, p. 29). E as cenas, por fim, se constroem como “o segmento temporal no ato” (idem, p. 42), ou seja, são unidades de ação da peça marcadas pela entrada e saída dos personagens no palco.

## O gesto e a voz do texto: a personagem

Por fim, e não menos importante, tem-se a personagem de teatro, esta que traz tudo isso que vimos até agora para a boca de cena, sendo intimamente responsável pela ação dramática. Décio de Almeida Prado, em seu importante ensaio sobre a personagem no teatro, pontua a diferença entre a personagem do teatro e a do romance:

A personagem teatral, para dirigir-se ao público, dispensa a mediação do narrador. A história não nos é contada mas mostrada como se fosse de fato a própria realidade. Essa é, de resto, a vantagem específica do teatro, tornando-o particularmente persuasivo às pessoas sem imaginação suficiente para transformar, idealmente, a narração em ação: frente ao palco, em confronto direto com a personagem, elas são por assim dizer obrigadas a acreditar nesse tipo de ficção que lhes entra pelos olhos e pelos ouvidos (PRADO, 1998, p. 85).

Sendo assim, sem a mediação do narrador, a que o leitor muitas vezes está mais familiarizado, para se caracterizar uma personagem, além dos elementos didascálicos, deve-se dar especial atenção ao que ela revela verbalmente sobre si, seus gestos e atitudes e, finalmente, ao que as demais personagens revelam sobre ela (idem, p. 88). Além disso, é possível estabelecer divisões entre os personagens segundo seu grau de relevância para a ação dramática e segundo suas características próprias. A primeira classificação dá conta de subdividir personagens em principais e secundárias: as principais seriam “aquelas em

torno das quais a ação dramática se organiza”, sendo capazes “modificar as suas atitudes em relação ao universo em que estão inseridas”; e as secundárias seriam “organizadoras da ação dramática, além de instrumentos de modificação das atitudes das personagens em relação ao ambiente que contém os conflitos” (NEVES, 2010, p. 86-87). A outra classificação, que trata das peculiaridades de cada personagem, opera a distinção entre personagens simples e complexas: as personagens simples, mais frequentes durante muitos séculos de teatro, seriam aquelas imersas no “universo das indagações essenciais do homem no mundo” (idem, p. 88) – faltava-lhes, portanto, a densidade psicológica dos heróis problemáticos modernos (dos quais Hamlet talvez seja o primeiro exemplo); enquanto isso, complexas seriam, por excelência, as personagens modernas, como as de Brecht, imersas em tão bem tramada teia de incidentes e traços psicológicos “que se torna difícil distinguir os traços essenciais dos secundários e dar o devido destaque aos primeiros” (idem, *ibidem*) – o que se revela mais um desafio para a leitura, a cada vez mais complexa.

## Leitura dramática

Após essa breve remissão conceitual, chega-se finalmente ao momento de se pensar a prática de leitura do texto teatral. Sabe-se que a atividade de leitura dramática de textos teatrais se mostra uma ferramenta muito valiosa para o estudo da dramaturgia. É uma atividade que possibilita a apresentação de novos textos e novos autores, o desempenho contínuo de dirigir e atuar, além de proporcionar para o público fruição estética e conhecimento dessa atividade artística. A sua execução se dá em meio a círculos/oficinas de formação teatral, porém nada impede que essa prática ocupe um lugar importante nas aulas de literatura. Marta Metzler, estudiosa de teatro brasileiro, aponta a definição de leitura dramática (ou dramatizada) como:

A leitura dramatizada constitui-se na apresentação pública de uma leitura de texto teatral, em que atores interpretam uma peça ou parte dela com o texto em mãos. Em geral há um diretor da apresentação que define como ela se dará, podendo priorizar ou o poder de visualidade e ação da palavra, quando os atores interpretam sentados ou de pé, sem movimentação (neste caso, frequentemente leem-se também as rubricas); ou a cena, quando o diretor

cria algumas marcações que substituem a leitura de rubricas, e, em alguns casos, sugere figurinos, objetos cenográficos, trilha sonora, iluminação. A preparação da leitura inclui um breve estudo do texto e do autor pelo diretor e pelo elenco; seleção de partes do texto que serão lidas, quando não é possível apresentá-lo na íntegra; escalação do elenco e organização dos ensaios (normalmente acontecem de um a três ensaios). As leituras podem ser eventuais ou estar inseridas em ciclos ou séries que, por sua vez, podem definir um perfil de textos a serem lidos ou não (METZLER, 2006, p. 231).

Desta maneira, o professor pode realizar a atividade de leitura dramática em sala de aula, visando nas aulas de literatura a um importante incentivo aos meios cênicos e assim privilegiando a leitura de textos com enfoque diferenciado aos comumente usados para o ensino de literatura. Para que a leitura dramática aconteça não são necessários outros espaços físicos além da sala de aula. Entretanto, isso não impede que o professor explore outros ambientes, como a quadra, o auditório ou até mesmo – se a escola possuir – um palco. Assim, como afirma Metzler, é necessário todo um estudo para que aconteça a leitura, isso inclui os “aspectos importantes do texto em questão, tais como o contexto histórico, político e cultural da história, os costumes da época, as relações entre as classes sociais evidenciadas pela trama e a linguagem” (GRAZIOLI, 2007, p. 179), que serão evidenciados a partir da leitura e necessidade que o texto demonstrar desses aspectos para sua compreensão.

Dessa forma, o professor-diretor deve fazer a leitura antecipada para que possa compreender e levantar questionamentos que envolvem o enredo, além de fornecer o material necessário para a compreensão do texto em questão, pelo menos para o primeiro momento. É interessante também que os alunos-atores façam suas leituras prévias para o reconhecimento do texto, do que se trata a história, da divisão de atos e personagem, ou seja, para que os alunos compreendam o texto dramático e suas questões de análise. O professor pode dividir a turma em elencos e plateia, fazendo sempre um intercâmbio entre as cenas ou até mesmo na repetição das cenas no caso de textos pequenos, assim como escolher os personagens e um narrador (que lerá somente as rubricas) para que comece a leitura. O narrador pode organizar os atores como também dizer e deixar claro seus nomes para a plateia ou, caso o professor-diretor queira

incrementar, poderá usar elementos cênicos para ajudar na identificação dos personagens, no ambiente da cenas, luzes e músicas etc. Todo esse aparato pode colaborar para que as leituras fiquem mais dinâmicas. Além disso, não se pode esquecer dos conceitos particularmente teatrais para a compreensão do texto. O professor-diretor deve sempre mediar a leitura para que os alunos desenvolvam sua expressão vocal e de dicção para o público, fazendo com que as exposições das falas dramáticas cheguem de forma mais clara para a plateia fictícia.

Essa é uma das muitas maneiras de como o professor de Língua Portuguesa pode conduzir suas aulas de literatura dramática; entretanto, existem diversas outras formas que podem auxiliar o trabalho do professor em sala de aula. Hoje, no mercado editorial, encontramos alguns estudos que podem auxiliar o trabalho do teatro em sala de aula e os assuntos são variados, indo de acordo com o desejo e o círculo de formação teatral que se deseja fazer presente na escola. Sobre teatro e leitura, por exemplo, o trabalho de Fabiano Tadeu Grazioli (*Teatro de se ler: o texto teatral e a formação do leitor*) é uma ótima referência, oferecendo um estudo voltado para o texto em si.

## Considerações finais

De um modo geral, pode-se dizer então que, apesar de alguns críticos e estudiosos acreditarem que o texto teatral tem como finalidade apenas a encenação, o professor comprometido com a formação de seu aluno-leitor deve habilitar esse gênero em suas aulas de literatura, consciente de que o aluno necessita conhecer o texto teatral, entender sua estrutura e interagir com ele como qualquer outra obra literária. Deve-se sempre quebrar essa barreira e completar essa lacuna que ainda existe nas salas de aula brasileiras. Desse modo, a leitura da dramaturgia pode servir para o aluno introduzir-se no universo do teatro, estabelecendo uma ponte para as diversas atividades cênicas e para o espetáculo teatral.

Com este breve estudo, percebemos o quanto é necessário que o teatro, obra de arte viva, esteja presente e transforme os meios escolares, seja por meio do jogo dramático, pela encenação ou pelo foco do estudo deste trabalho: a leitura dramática. Por sua vez, a leitura dramática se adapta muito bem ao contexto de sala de aula, fazendo com que o professor utilize esse recurso nas aulas de leitura, buscando sempre o entendimento do aluno acerca desse gênero.

## Referências

- ARAÚJO, Alcione. Do impresso à cena: o papel do teatro na formação de leitores. *In*: NETO, José Castilho Marques; SANTOS, Fabiano; ROSING, Tania Mariza K. (Org.). **Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores**. São Paulo: Global, 2009, p. 171-192.
- GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. **Teatro de se ler**: o texto teatral e a formação do leitor. Passo Fundo: Ediupf, 2007.
- JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do ensino de teatro**. Campinas: Papyrus, 2001.
- METZLER, Marta. Leitura dramatizada: objeto de fruição. *In*: RABETTI, Maria de Lourdes. **Anais do IV Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas**. Rio de Janeiro: Letras, 2006, p. 231-232.
- NEVES, João das. **Análise do texto teatral**. Rio de Janeiro: Funarte, 2012.
- PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- PRADO, Decio de Almeida. A personagem de teatro. *In*: CANDIDO, Antonio *et al.* **A Personagem de Ficção**. São Paulo: Perspectiva, 1998. Coleção Debates, p. 85-95.



## Sobre os autores

### Adriana Vieira de Souza

Doutoranda em Educação e Mestre em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora efetiva da Educação Infantil, da Prefeitura Municipal de Colatina. Docente dos cursos de Pedagogia e Letras, da pós-graduação lato-sensu e do curso de extensão “Alfabetização: teoria e prática” na Faculdade Castelo Branco.

### Amanda Valiengo

Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus de Marília (2005). Concluiu Mestrado em Educação (2008) e Doutorado em Educação, com estágio em Portugal (2012) pela mesma Universidade. Atualmente, é professora Adjunta da Universidade Federal de São João Del Rei - MG, no Departamento de Ciências da Educação. É pesquisadora na área de Educação Infantil, brincadeira e leitura para a infância. Membro dos grupos de pesquisa: Grupo de Estudos e de Pesquisa em Especificidades da docência na Educação Infantil (GEPEDEI, Unesp - Marília) e Grupo de Pesquisa sobre Formação Docente e Práticas Pedagógicas à luz da Psicologia da Educação e da Didática (Ufla, Lavras). Foi professora na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - MG, nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Bacharelado em Humanidades (2013-2016). Atuou como Vice-coordenadora da Licenciatura em Pedagogia (2013-2015). Coordenou o subprojeto PIBID Interdisciplinar Ler e Ser (UFVJM - Campus JK), envolvendo três áreas de conhecimento: Educação Física, Letras e Pedagogia (2014-2016). Exerceu atividades de docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental na Prefeitura de Mogi das Cruzes - SP, de Vera Cruz - SP e na rede estadual de Ensino do estado de São Paulo. Foi professora universitária na UNISUZ (Suzano) (2008-2013) e Universidade Brás Cubas (Mogi das Cruzes) (2012-2013).

## **Bárbara Cristina da Silva Sousa**

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Processos de Apropriação da Língua Portuguesa e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo.

## **Claudia Leite Brandão**

Doutoranda em Educação na Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, graduada em Pedagogia com especialização em Recreação e Lazer e Mestrado em Educação, na Linha de Pesquisa Linguagens, Cultura e Construção do Conhecimento, na Universidade Federal de Mato Grosso. Professora da Educação Básica na rede estadual de ensino no Estado de Mato Grosso, atualmente em exercício como Professora Formadora no Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Professores de Primavera do Leste (MT).

## **Clesiane Bindaco Benevenuti**

Doutoranda e Mestre em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense. Especialista em Literatura e em PROEJA. Graduada em Letras Português/Literatura. Professora de Língua Portuguesa, Literatura e Redação nas redes estadual do Rio de Janeiro e particular do Espírito Santo.

## **Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto**

Livre-docente em Leitura e Escrita pela Universidade Estadual Paulista. Pós-doutora em Leitura e Literatura Infantil pela Universidade de Passo Fundo. Doutora em Educação pela Unesp. Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Pedagoga pela Universidade Estadual Paulista. Atuou entre os anos de 1992 a 2000, em instituições públicas e particulares. Desde 2000 é professora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Câmpus de Marília, junto ao Departamento de Didática, onde integra o corpo docente da graduação em Pedagogia, ministrando aulas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Compõe, na mesma unidade universitária, o quadro de orientadores do programa de Pós-Graduação em Educação.

## David Rivera Batista

Possui graduação em Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas - Universidad Veracruzana. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Latinoamericana, atuando principalmente nos seguintes temas: actualización de profesores, ELE, lenguaje poético, canciones, literatura infantil, análise dramática, teoría dramática, teatro latinoamericano do século XX.

## Emerson Campos Gonçalves

Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. É pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Filosofia e Linguagens do Centro de Educação. Foi professor substituto no Departamento de Comunicação Social da Ufes entre março de 2015 e março de 2016 e, até julho de 2017, professor voluntário do Departamento nos cursos de Jornalismo e Publicidade. É Mestre em Estudos de Linguagem pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais e possui graduação em Comunicação Social com ênfase em Jornalismo pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. É, ainda, licenciando em Letras/Português pelo Instituto Federal do Espírito Santo.

## Ester Abreu Vieira de Oliveira

Possui graduação em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Espírito Santo, Especialização em Filologia Espanhola e Mestrado em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Doutorado em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e Pós-Doutorado em Filologia Espanhola: Teatro Contemporâneo pela Universidade de Madrid. Atualmente é aposentada e trabalha como professora voluntário da Universidade Federal do Espírito Santo. Foi professora e diretora de Pesquisa e Pós-Graduação do Centro de Ensino Superior de Vitória. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, com estudos sobre a poesia, o teatro e a narrativa das literaturas hispánicas e literatura brasileira. Pertence à Academia Espírito-santense de Letras, à Academia Feminina Espírito-santense de Letras, ao Instituto Histórico, Geográfico do Espírito Santo, Associação Brasileira de Hispanista, Asociación Internacional de Hispanistas.

## **Fabiani Rodrigues Taylor Costa**

Mestra em Letras e especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Espírito Santo. Possui graduação em Letras/Literatura pela Faculdade de Ciências e Letras Madre Gertrudes de São José. Pós-graduada em Literatura Brasileira pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá. Atualmente é escritora e professora de Língua Portuguesa da EEEFM Prof<sup>a</sup> Filomena Quitiba. Escreve para o jornal Espírito Santo Notícias. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras, atuando principalmente no seguinte tema: Educação.

## **Inês Aguiar dos Santos Neves**

Possui mestrado em Estudos Literários pela Universidade Federal do Espírito Santo. Atualmente é professora da Faculdade Saberes e da Prefeitura Municipal de Vitória.

## **Jamille Ghil**

Possui graduação em Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Espírito Santo e mestrado em Letras pela mesma instituição (2018). Atualmente, é membro grupo de pesquisa Literatura & Educação. É professora de Língua Portuguesa e Literatura, com experiência nas áreas de jornalismo, rádio e produção cultural.

## **João Vicente**

Pós-Graduando em Literatura pela Universidade de Brasília.

## **Letícia Queiroz de Carvalho**

Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, com lotação no campus Vitória e atuação na Área de Letras e Educação, na graduação presencial em Letras-Português, na graduação a distância em Letras-Português e nos Programas de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Mestrado Profissional em Letras. Doutora em Educação, Mestre em Estudos Literários e Licenciada em Letras-Português pela Universidade Federal do Espírito Santo. Integra o grupo de pesquisadores do Grupo de Pesquisas Culturas, Parcerias e Educação do Campo e de Grupo de Estudos Bakhtinianos. É líder do grupo de pesquisas Núcleo de Estudos em Literatura e Ensino.

### **Marcela Oliveira de Paula**

É graduada, mestre e doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo. Tem experiência na área de Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: Caio Fernando Abreu, teatro brasileiro, memória e tempo-espaço.

### **Márcia de Assis Ferreira**

É graduada em Português/Literaturas e especialista em Literatura Brasileira pela Universidade Federal Fluminense; é especialista em Letras Vernáculas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. É mestre em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Atualmente, tem interesse em pesquisas relacionadas às áreas de leitura e escrita, além de letramento literário. Desde 2015 é professora do Colégio Universitário da Universidade Federal Fluminense.

### **Maria Amélia Dalvi**

Licenciada e mestra em Letras e doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Realizou estágio pós-doutoral junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, com períodos nas universidades de Coimbra, Minho, Kentucky, Purdue e SFA-Texas. Foi professora da educação básica e, desde 2010, é professora da educação superior na Ufes, vinculada ao Departamento de Linguagens, Cultura e Educação. Atua também, na mesma instituição, nos cursos de mestrado e doutorado em Educação e em Letras. Integra, na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Letras e Linguística, o GT Literatura e Ensino. Fundou e coordena o Grupo de Pesquisa Literatura e Educação ([www.literaturaeeducacao.ufes.br](http://www.literaturaeeducacao.ufes.br)).

### **Maria da Glória Magalhães dos Reis**

Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, mestrado e doutorado em Letras (Estudos linguísticos, literários e tradutológicos em francês) e realizou estágio pós-doutoral em Teatro e Educação na Escola de Comunicação e Arte da Universidade de São Paulo. Foi leitora de português na Université de Franche-Comté, ministrando aulas de teatro brasileiro para o curso de Artes do Espetáculo (Arts du spectacle). Atualmente é professora

associada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, da Universidade de Brasília e realiza pesquisas sobre Dramaturgias contemporâneas na África sub-saariana de expressão francesa e pesquisas interdisciplinares envolvendo as áreas de Literatura, Educação e Teatro. Orienta mestrado e doutorado no Programa de Pós-Graduação em Literatura da Universidade de Brasília.

### **Patrícia Peres Ferreira Nicolini**

Mestre em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro, com bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio de Janeiro. Especialização em Docência do Ensino Superior e Graduação em Letras/Literatura, também pelo Centro Universitário São Camilo. Trabalha na área de Letras, lecionando, como Professora Efetiva do Estado do Espírito Santo, a disciplina de Língua Portuguesa para alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. É também professora de Língua Portuguesa do Centro Educacional São Camilo.

### **Paulo Vitor Lopes Saiter Soares**

Advogado. Mestre em Direitos e Garantias Fundamentais pela Faculdade de Direito de Vitória. Membro do Grupo de Pesquisa Teoria Crítica do Constitucionalismo. Especialista em Direito Público pela Universidade Cândido Mendes. Especialista em Direito Constitucional Aplicado pela Faculdade de Direito Damásio de Jesus. Bacharel em Direito pelas Faculdades Integradas Espírito-Santenses.

### **Ravena Brazil Vinter**

Doutoranda e Mestra em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo. Especialista em Letras pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá. Graduada em Comunicação Social - Jornalismo pela Faculdade Batista de Vitória. Atua como Pedagoga no município de Guarapari e como professora de Língua Portuguesa pela Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo. Integrante do grupo de pesquisa Literatura e Educação.

### **Regiane Pradela da Silva**

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Riopretense de Filosofia, Ciências e Letras. Especialização em Metodologia da Língua Portuguesa para as séries iniciais e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso.

Atualmente é professora da educação básica da Escola Estadual Santo Antônio. Atuou no Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. É membro da Associação Brasileira de Alfabetização.

### **Renata Junqueira de Souza**

Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, mestrado em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, doutorado em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e é livre-docente pela mesma Instituição no conjunto das disciplinas Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Leitura, Literatura e Interpretação de Textos no Processo de Formação de Professores. Atualmente é professor visitante da Universidade do Minho e professor assistente doutor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

### **Renato Pereira Aurélio**

Doutorando em Estudos de Linguagens pelo Centro Federal de Educação Tecnológica da Minas Gerais. Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo. Especialização em Língua Portuguesa pela Faculdade do Noroeste de Minas. Graduação em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual da Bahia. Graduação em Pedagogia pela Faculdade Unisaber. Graduação em Tecnologia de Gestão de Recursos Humanos pela Faculdade de Nanuque. Atualmente é professor do Instituto Federal do Espírito Santo (campus Montanha).

### **Sandrina Wandel Rei de Moraes**

É licenciada em Letras, especialista em Educação Básica e mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. É especialista em Língua Portuguesa, Gestão Escolar com Habilitação em Administração e Supervisão, Psicopedagogia Clínico e Institucional e Educação Inclusiva. Trabalha como professora na Prefeitura Municipal de São Mateus e Coordenadora Pedagógica na Prefeitura Municipal de Pinheiros.

### **Sarah Vervloet**

Licenciada em Letras (Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa) e mestra em Letras (Estudos Literários), pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora de Língua Portuguesa de Ensino Básico Técnico e Tecnológico

no Instituto Federal Fluminense, no campus Bom Jesus do Itabapoana (RJ). Cursa doutorado em Educação, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Participa, como estudante, dos grupos de pesquisa Linguagens na Educação e Literatura e Educação.

### **Silvana Athayde Pinheiro**

Doutoranda em Letras e Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal do Espírito Santo, com Licenciatura Plena em Letras e Pedagogia e Especialização em Revisão Textual. É escritora e revisora textual.

### **Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues Bastos**

Possui graduação em Letras e em Pedagogia, mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso e doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Realizou seus estudos de pós-doutoramento na Universidade Estadual de São Paulo. Atualmente é professora associada da Universidade Federal de Mato Grosso e trabalha no curso de Pedagogia e no Mestrado em Educação.

### **Soraya Ferreira Pompermayer**

Mestre em Letras pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Vitória. Especialista em Literatura Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Licenciada em Letras-Português pela Universidade Federal do Espírito Santo. Atuou na Secretaria Municipal de Educação de Vitória. Tem experiência na área de Pedagogia e Letras.

### **Suellen Pereira Miotto Lourenço**

Mestra em Letras pelo Instituto Federal do Espírito Santo e doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo. Possui Especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e graduação em Letras Português/Inglês pela Faculdade Capixaba de Nova Venécia. É professora de Língua Portuguesa e Literaturas em Língua Portuguesa do Instituto Federal do Espírito Santo (campus São Mateus).



## **Taiga Bertolani Scaramussa**

Bacharela em Serviço Social pela Universidade Federal do Espírito Santo (2013).

Esta obra foi composta nas tipologias Minion Pro/Cabin e foi impressa em papel  
off-white® 80 grs./m<sup>2</sup>, no verão de 2018.



Ensinar literatura não é fácil, mas é necessário para ampliar e melhorar capacidades linguísticas e conhecimentos culturais. Para tanto, conhecer estudos variados (sejam delineados por pesquisas individuais e/ou coletivas, mestrados, doutorados, relatos de experiências, dentre outros) pode nos ajudar nessa difícil tarefa.

Durante séculos, a literatura tem desempenhado – e continua a desempenhar – um papel importante nas instituições de ensino, bem como na nossa compreensão do que significa ser educado, principalmente dentro da concepção e princípios de uma educação literária humanizadora – o que de longe não significa redundância, a considerar as práticas pedagógicas pouco humanizantes presentes no entorno de tantas escolas dos nossos “brasis”.

CYNTIA GRAZIELLA GUIZELIM SIMÕES GIROTTO

ISBN 978-85-5635-092-3



9 788556 350923

