

Organizadores

Antônio Carlos Gomes
Letícia Queiroz de Carvalho
Nelson Martinelli Filho

LITERATURA, LINGUAGENS E EDUCAÇÃO

REFLEXÕES E PROPOSTAS



ISBN: 978-85-8263-222-2



Editora do Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
Avenida Rio Branco, nº 50 – Santa Lúcia
29056-264 – Vitória – ES
www.edifes.ifes.edu.br
editora@ifes.edu.br
Reitor: Denio Rebello Arantes
Pró-Reitor de Administração e Orçamento: Lezi
José Ferreira
Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional:
Ademar Manoel Strage
Pró-Reitora de Ensino: Araceli Verónica Flores
Nardy Ribeiro
Pró-Reitor de Extensão: Renato Tannure Rotta
de Almeida

Mestrado Profissional em Letras – Proletras
Av. Vitória, nº 1729 – Jucutuquara,
29040-780 – Vitória – ES
(27) 3331-2257
Presidente do Conselho Superior: Fernanda
Nervo Raffin (UFRN)
Presidente do Conselho Gestor: Maria das Graças
Soares Rodrigues (UFRN)
Coordenador local: Antônio Carlos Gomes (Ifes)

Campus Vitória
Diretor Geral: Ricardo Paiva
Diretor de Ensino: Hudson Luiz Cogo
Diretora de Pesquisa e Pós-graduação: Marcia
Reginaa Pereira Lima
Diretor de Extensão: Sergio Zavaris
Diretor de Administração: Roseni da Costa Silva
Pratti

Comitê Científico
Profª. Drª. Fernanda Zanetti Becalli
Profª. Drª. Ilioni Augusta da Costa
Profª. Drª. Karina Bersan Rocha

Revisão: Os autores
Projeto Gráfico e Diagramação: Assessoria de
Comunicação Social do Ifes
Capa: Assessoria de Comunicação Social do Ifes

Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo

L777 Literatura, linguagens e educação : reflexões e propostas / Antônio Carlos Gomes, Letícia
Queiroz de Carvalho, Nelson Martinelli Filho (orgs.). Vitória : Edifes
22 p. ; 22 cm.

ISBN: 978-85-8263-222-2 (digital)
ISBN: 978-85-8263-179-9 (impresso)

1. Leitura - Estudo e ensino. 2. Literatura - Estudo e ensino. 3. Linguagem e educação. I.
Gomes, Antonio Carlos. II. Carvalho, Letícia Queiroz de. III. Martinelli Filho, Nelson. IV.
Título

CDD: 372.4

© 2017 Instituto Federal do Espírito Santo
Todos os direitos reservados.

É permitida a reprodução parcial desta obra, desde que citada a fonte.
O conteúdo dos textos é de inteira responsabilidade do autor.

Conteúdo

Reflexões sobre o leitor e a leitura no contexto digital 9

Alcione Aparecida Azevedo

Ângela Almeida Nascimento Entringer

Antonio da Silva Pereira Neto

Letícia Queiroz de Carvalho

A literatura no livro didático: desafios e possibilidades no cotidiano escolar 28

Ana Paula Cardoso dos Santos Tavares

Thayana Carpes

Reni Klippel Machado

A seleção de obras e as estratégias de leitura: sua importância para a formação de leitores.....45

Cristiane Corrêa

Ivone Barros

Taiomara Rangel

Perguntas de leitura: o professor como mediador da leitura na escola 60

Giovanna Carrozzino Werneck

Priscila Chisté de Souza Leite

Shirlei C. A. de Freitas

Leitura de literatura e documentos oficiais 86

Janielly dos Anjos Oliveira Dornelas

Norma Malaquias dos Santos Bayer

Rogério Carvalho de Holanda

**Metacognição e leitura: apoio no processo
de formação do leitor 104**

Nara Baiense Gianizelli

Regina Celia Peccini Fonseca Silva

Washington Adriano da Silva

Literatura no campo de lutas da cidade 118

André Luiz Neves Jacintho

Letícia Queiroz de Carvalho

**História em quadrinhos e prestígio literário:
o que o diálogo com a literatura pode ensinar
aos criadores de HQs 136**

Antônio Carlos Gomes

Clériston Nascimento da Silva

**O poema na sala de aula: uma proposta de resgate da
literariedade dos escritos poéticos 156**

Jacimara Ribeiro Merizio Cardozo

Anexo I – Poema analisado 180

Minicurrículo dos autores 183

Currículo dos organizadores 192

Prefácio

Ao ser convidada para escrever o prefácio deste um livro que versa sobre literatura, linguagens e leitura na escola, fui tomada por um profundo sentimento de empolgação e alegria. Um misto de satisfação e de responsabilidade ao lidar com temas que pesquiso-milito há algumas décadas e, exatamente, por isso, compreendo, mesmo que de forma aproximada, a necessidade visceral de espalhar em solo brasileiro sementes emancipatórias de formação de sujeitos leitores, leitores de leituras insubordinadas, inconformadas, esperançosas... Leituras avassaladoras, invasoras, incorrigíveis. Leituras que nos formam, transformam e transcendem.

A leitura da presente obra se constituirá em grata oportunidade para refletir sobre as epistemologias do ser, do ler e do escrever; da literatura; da linguagem e da educação. Certamente, seus leitores travarão contato com a natureza e qualidade de pesquisas fundamentadas nos pressupostos do ler e do escrever, ancoradas em solo escolar. Refiro-me à árvore do conhecimento, por meio da qual os novos seres surgirão, quiçá mais humanos, justos e éticos. Seres capazes de trabalhar na seara da emancipação humana. Na emancipação do homem: * “Das grandes populações/ Homens pobres das cidades/Das estepes dos sertões”. Também, porque não dizer, homens das comunidades... Todos, independente do espaço geográfico que ocupam, são sobreviventes do flagelo social brasileiro que encontra no analfabetismo da população um forte aliado para a dominação.

Em uma sociedade cujos governantes tramam contra o futuro de crianças e jovens, ameaçam o futuro da população de múltiplas e variadas formas, a partir de políticas públicas equivocadas para a educação, desmontam o sistema educacional e o fragiliza, trabalhar na formação educacional, com leitura, linguagens e educação passa a ser uma atitude revolucionária, através da qual a emancipação humana se dará apesar do projeto de sociedade de homem e de mundo.

Aproveitem! Boa leitura!

Lumiar, 25 de janeiro de 2017.

Prof^a. Dr^a. Margareth Martins

Docente do Departamento Educação Sociedade e
Conhecimento da Faculdade de Educação da
Universidade Federal Fluminense.

Apresentação

O ensino de língua e literatura no contexto escolar suscita acalorados debates e mobiliza opiniões diversas acerca da escolarização da leitura, da produção textual e da repercussão dessas práticas no universo educacional, em razão da dissonância ainda existente, em muitas escolas brasileiras, entre as propostas legitimadas pelos documentos oficiais e algumas práticas docentes ainda arraigadas a modelos historiográficos e formalistas.

No contexto do Mestrado Profissional em Letras, tal discussão tem se tornado presente – principalmente – nos encontros voltados às questões da leitura do texto literário e ao ensino da língua e da produção de textos, uma vez que os mestrandos são professores da rede pública de ensino e vivem cotidianamente a realidade escolar e todas as angústias e alegrias decorrentes da docência da língua e da literatura.

Desse modo, os textos apresentados neste livro apontam caminhos e alternativas concretas para o trabalho com a leitura e a escrita na escola básica, por meio de propostas metodológicas sugeridas nas pesquisas realizadas pelos mestrandos da segunda turma do Profletras – Mestrado Profissional em Letras e PPGEH – Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades, do Instituto Federal do Espírito e Santo, campus Vitória, a partir dos encontros e das discussões realizadas nas disciplinas cursadas, bem como das interações advindas dos seminários e encontros de orientação durante a realização das suas propostas de intervenção na escola.

Em meio às concepções dos discentes, emergem valores e saberes essenciais à revisão crítica da prática docente da Literatura, vista aqui como expressão viva da linguagem e das questões humanas, sempre em diálogo com a realidade e a experiência advinda do contato com os livros.

Esperamos que a organização desta coletânea possa manter vivo o debate sobre o ensino da literatura nas escolas, a partir da ruptura com os programas curriculares engessados e desvinculados do contexto social mais amplo.

Boa leitura!

Os Organizadores

Reflexões sobre o leitor e a leitura no contexto digital

Alcione Aparecida Azevedo
Ângela Almeida Nascimento Entringer
Antonio da Silva Pereira Neto
Letícia Queiroz de Carvalho

Introdução

A comunicação é o traço que nos distancia, e muito, das outras espécies com as quais dividimos o planeta. Por meio da linguagem e, mais especificamente, da oralidade, o ser humano teceu intermináveis redes de relacionamentos (familiares, sociais, econômicos e religiosos), possibilitando a expansão da cultura humana em todos os recantos da Terra. Desse modo, a constituição do homem se dá a partir da linguagem, como apontam, frequentemente, os filósofos modernos, e tal modelo é encontrado em toda atividade social (TODOROV, 2006).

Contudo, pelo seu caráter efêmero, a oralidade carecia de uma contrapartida que pudesse perenizar o seu cabedal de cultura. Surge, então, a escrita como forma de materializar visualmente e, ainda melhor, perpetuar o que a produção oral realizava. Com isso,

as informações já podiam aspirar à longevidade, que ultrapassaria séculos, milênios.

Atualmente, vivemos cercados de tecnologia. Esse avanço tecnológico trouxe consigo novas modalidades de práticas sociais de leitura e escrita. E para corresponder à necessidade de interação que o computador e a rede (a *web*) requerem, é importante que o leitor desenvolva habilidades necessárias para atuar nesse contexto digital. Neste capítulo faremos uma reflexão sobre o leitor e a leitura no contexto digital.

Baseando-nos em Todorov (2006), Cosson (2014), Soares (2002), Lévy (1992), Coscarelli e Novais (2010), Bunzen (2015), transcorremos, sucintamente, sobre a evolução da leitura e da escrita e seus suportes até os mais recentes recursos tecnológicos disponíveis e, também, sobre a inclusão digital, a escola e a tecnologia, o perfil do leitor e a leitura no contexto digital.

1. A evolução da leitura e da escrita e seus suportes

Nem só de pão viveu o homem, de linguagem ele viveu e se constituiu. Não se pode compreender a humanidade a não ser pelas linguagens por ela criadas para os mais distintos usos. Cosson (2014, p. 15) defende que:

[...] nosso corpo é a soma de vários corpos. Ao corpo físico, somam-se um corpo linguagem, um corpo sentimento, um corpo imaginário, um corpo profissional e assim por diante. Somos a mistura e todos esses corpos e é essa mistura que nos faz humanos.

Se concordamos com a proposta de Cosson (2014), podemos, ainda, pensar o “corpo linguagem” constituído por diversas expressões, entre elas a oralidade e a escrita. Pela sua natureza mais

próxima aos processos mais mecânicos e primários da constituição humana, a oralidade foi uma das primeiras expressões a se desenvolver, ao lado da gesticulação.

O homem, no mundo, construía – coletivamente – o seu “mundo cultural”. A cultura, construção coletiva, utiliza a linguagem como matéria-prima e instrumento para os seus fazeres. Assim, “Como bem diz o pensamento popular, se uma imagem vale por mil palavras, mesmo assim é preciso usar a língua para traduzir as imagens e afirmar esse valor” (COSSON, 2014, p. 15).

Infelizmente, a escrita – pela sua complexidade – não chegou (ao que se sabe) a ser uma habilidade que toda uma população pudesse usufruir. Sempre encastelada e à disposição das elites governantes e do clero das mais diversas tradições religiosas, a escrita permaneceu, por muito tempo, distante dos olhos do povo que suava o rosto, nos mais rudes trabalhos que a humanidade conheceu.

À mercê de técnicas de produção bastante precárias, a confecção de material para a leitura (tábuas, papiros, livros etc.) pouco evoluiu durante muitos séculos. Ofício de escribas e copistas, a arte da escrita carecia de tecnologia para que pudesse expandir a oferta, mesmo que “o público da procura” ainda não tivesse, ainda, sido formado. Somente no século XV, Gutemberg, na Alemanha, consolidaria a técnica da impressão de livros. De lá para cá, a produção gráfica só tem crescido. No entanto, será que a leitura tem acompanhado a evolução da escrita?

Se, com a invenção da imprensa e sua progressiva sofisticação, o surgimento das escolas e bibliotecas modernas, a leitura ensaiava a popularização, os estudos sobre essa leitura demorariam, ainda, para engatinhar. Impérios se ergueram e quedaram-se, enquanto a democratização da leitura caminhou a passos pouco perceptíveis, em algumas regiões. Todavia, diversos segmentos da sociedade se empenharam para que leitura e escrita fossem direitos de todo ser humano, pejeja que ainda continua necessária, mesmo no século XXI. A contemporaneidade ainda abriga milhões de cidadãos que,

por motivos socioeconômicos e culturais distintos, ainda não foram alcançados pelo direito à cultura letrada. Porém, os mecanismos culturais que guiam a evolução dos povos nunca emperram totalmente. Há ebulição cultural, perceptível ou não. Valorizada ou não. Mdiatizada ou não.

Até meados do século XX, o suporte impresso imperou. As gráficas levaram para o papel a produção intelectual da humanidade, perenizando o acervo cocriado por incontáveis mentes. Com a aurora da era digital, a leitura expandiu seus limites. O suporte impresso viu-se obrigado a compartilhar os seus leitores com um meio novo, que apresenta possibilidades e recursos inimagináveis até então. A era digital acena para os povos, apresenta-lhes o hipertexto, convidando à interação, ao compartilhamento rápido e a um deleite até pouco tempo impensável.

Sobre a evolução da escrita e, conseqüentemente, da leitura, Soares (2002, p. 7) afirma:

Nos primórdios da história da escrita, o espaço de escrita foi a superfície de uma tabuinha de argila ou madeira ou a superfície polida de uma pedra; mais tarde, foi a superfície interna contínua de um rolo de papiro ou de pergaminho, que o escriba dividia em colunas; finalmente, com a descoberta do códice, foi, e é, a superfície bem delimitada da página – inicialmente de papiro, de pergaminho, finalmente a superfície branca da página de papel. Atualmente, com a escrita digital, surge este novo espaço de escrita: a tela do computador.

Novo suporte de escrita levaria a novas perspectivas de leitura? A escrita pode apresentar uniformidade, condicionada ao estilo, à intencionalidade e à capacidade criativa do autor. Já a leitura, cada leitor fará a sua. Acerca dessa discussão, Soares (2002, p. 7) aponta que “O espaço de escrita relaciona-se também com os gêneros e usos de escrita, condicionando as práticas de leitura e de escrita”. Portanto,

há que se aceitar que a leitura digital trará mudanças em diversos aspectos da leitura. Isso, no entanto, não é motivo para temores.

Observa-se que, ultimamente, professores, estudiosos, pais e demais membros da comunidade escolar têm manifestado preocupação com o advento da leitura digital, temerosos de que ela possa afastar os estudantes dos livros, ou da leitura formal que eles representam. Devido à insuficiente inserção da população no meio digital, ainda é cedo tanto para temores, quanto para bravatas. Talvez seja tempo da aceitação e da observação. Assim, como o rádio não acabou com a leitura no início do século XX, nem a televisão, a partir dos anos de 1950, por que então temer que a era digital pulverize a leitura?

O ser humano tem sido hábil em utilizar a tecnologia a serviço da dinamização da linguagem, criando circunstâncias que possibilitam a versatilidade e a rápida propagação cultural e tecnológica. A respeito desse fenômeno, manifestou-se Lévy (1993, p. 46) afirmando que:

Ao conservar e reproduzir os artefatos materiais com os quais vivemos, conservamos ao mesmo tempo os agenciamentos sociais e as representações ligados a suas formas e seus usos. A partir do momento em que uma relação é inscrita na matéria resistente de uma ferramenta, de uma arma, de um edifício ou de uma estrada, toma-se permanente. Linguagem e técnica contribuem para produzir e modular o tempo.

No século XX teve início a revolução digital que presenciamos na atualidade. Isso tem influenciado a forma como nos relacionamos, comercializamos e, também, como lemos. Se a inteligência humana soube deixar a rocha bruta que guarda a arte rupestre e deslocar a escrita para outros suportes que registraram a epopeia da escrita humana, também saberemos lidar com a tela do computador, pois ela é invenção nossa, e não o contrário. O que faremos com as novas possibilidades e facilidades será escolha individual e coletiva, que poderá gerar riqueza material e cultural ou nos separar

em “cavernas” hipermodernas, reduzindo nossa capacidade de nos relacionarmos e de criarmos cultura, tecnologia e felicidade.

1.1 Inclusão digital

Com o advento da difusão da internet e conseqüentemente das redes sociais e *sites* de buscas, as informações são propagadas com mais rapidez, em qualquer parte do mundo, qualquer pessoa que possua acesso a um computador ou um *smartphone* pode reproduzir, comentar qualquer informação e conhecer pessoas do mundo todo. As relações humanas em geral ficaram mais próximas e toda essa rapidez e facilidade trouxeram benefícios e problemas à sociedade.

Há muito se discute sobre o impacto da internet na vida das pessoas, fala-se em vício, exclusão social e também o contrário, proximidade entre pessoas de qualquer parte do mundo, difusão de informações, debates de assuntos pertinentes, enfim, o indiscutível é que a internet e seus suportes de acessos já fazem parte da vida da sociedade. Mesmo aqueles que afirmam não usar a internet sabem de sua importância e necessidade, a grande questão é se essa acessibilidade abrange toda a população.

Segundo a 11ª edição da pesquisa TIC Domicílios, divulgada no dia 13 de setembro de 2016, 32,8 milhões de domicílios não são conectados à rede e 60% desse número afirmam que o valor do serviço é o impedimento para o acesso, isso porque 30 milhões pertencem às classes C, D e E (Agência Brasil, 2016). Em entrevistas pessoais em 23.465 domicílios, em todo o território nacional, entre novembro de 2015 e junho de 2016, percebe-se um número considerável de casas que não possuem acesso digital, devido a preços abusivos, como aponta a pesquisa:

Entre o último estudo, feito em 2014, e amostra atual, houve variação de apenas 1 ponto percentual no número de domicílios com acesso à rede. Eram 50% e agora são 51%,

totalizando 34,1 milhões de residências. A barreira do custo é uma das razões, segundo o gerente do Cetic.br, Alexandre Barbosa, para a qual não houve avanço significativo no uso de 2014 para 2015 (base atual). O que pode significar, de acordo com ele, que a expansão no modelo atual possa ter chegado ao limite (Agência Brasil, 2016).

Sendo assim, percebe-se pouco aumento no número de casas com acesso à internet devido à fragilidade dos serviços, que apresentam alto custo e baixa qualidade. O que chama atenção também é a disparidade entre as classes A e B e as classes C e D:

Nas classes A e B nós podemos dizer que temos os mesmos índices de países europeus”, acrescenta Barbosa. Nos domicílios da classe A, o índice de acesso é de 97% e nos da classe B, 82%, enquanto nos de classe C o índice fica em 49% e nos de classes D e E 16% (BARBOSA, apud Agência Brasil, 2016).

Além disso, existem regiões do país sem nenhum tipo de serviço oferecido, como em parte do Norte e em regiões rurais, as quais o acesso à internet só poderia ser possível via satélite, o que é inviável financeiramente. Outro fator importante é que o uso do celular para conectar à internet já superou o computador:

[...] O telefone celular é o dispositivo utilizado para o acesso individual da internet pela maioria dos usuários: 89%, seguido pelo computador de mesa (40%), computador portátil ou notebook (39%), tablet (19%), televisão (13%), e videogame (8%). De acordo com o levantamento, 56% da população brasileira usaram a internet no telefone celular nos três meses antes da pesquisa. A proporção era de 47%, em 2014, e de 31% em 2013. O tipo de conexão mais utilizada nos celulares passou a ser o wifi, com 87% dos usuários, seguido pelo 3G ou 4G (72%). Em 2014, o wifi correspondia a 74%, e o 3G ou 4G, a 82% (AGÊNCIA BRASIL, 2016).

O problema é que a conectividade via celular também causa transtornos, por conta de tarifas abusivas cobradas pelas operadoras

e problemas com velocidade da internet. Assim, é possível perceber que o uso da internet é limitado a uma parcela da população com poder aquisitivo maior e, mesmo assim, esse acesso à internet é precário em relação à prestação de serviços das empresas responsáveis. Nesse contexto, é necessário pensar também como a escola tem absorvido as novas tecnologias e o uso da internet, já que faz parte do contexto social dos alunos, mas ainda apresenta sérios problemas como os até aqui expostos.

1.2 A escola e a tecnologia

Para Bunzen (2015), estamos vivenciando um marco histórico em que os sujeitos interagem com diferentes tecnologias, mídias e gêneros sem quase nenhuma interferência do processo de escolarização. O autor ainda aponta que, muito provavelmente, a aprendizagem para lidar com os recursos digitais ocorrem “de forma pouco sistemática e fora do contexto escolar, isto é, distante das práticas, eventos, crenças e valores que perpassam o processo de escolarização” (p. 108).

Porém, não se pode generalizar, porque essas práticas variam muito de escola para escola. Quando se fala do ensino público, por exemplo, há escolas inseridas nos mais diferentes contextos, e o professor precisa estar preparado para cada situação. Isso porque em algumas escolas pode-se encontrar alunos altamente conectados, capazes de desenvolver facilmente ações tecnológicas, bem como alunos que, por não possuírem acesso à internet e aos recursos digitais, tenham dificuldades em atividades tecnológicas consideradas simples.

Em pesquisa divulgada no Portal Brasil feita pelo CGI.br (Comitê Gestor da Internet no Brasil) em 2014, percebe-se um sutil crescimento do número de alunos com acesso à internet, porém a pesquisa só abrange escolas urbanas públicas e particulares, onde estas acabam endossando o resultado da pesquisa: “[...] entre alunos de escolas públicas, o percentual chega a 79%, enquanto em colégios

particulares 84% acessam. Entre os professores que acessam a internet, a pesquisa aponta que o percentual passou de 36%, em 2013, para 64%” (PORTAL BRASIL, 2015).

É preciso lembrar que, na escola, a internet e os recursos tecnológicos como computadores e *tablets* devem estar a serviço da aprendizagem e não podem ser um agravante da fragmentação desta, sendo assim, se a escola e, conseqüentemente, o professor se propuserem a usar esses recursos, devem certificar-se de que seus alunos saibam usá-los, ou criar condições para que se familiarizem os tais. Para Pretto (2014, p. 71):

O fato é que continuamos a observar a escola pensando nas tecnologias digitais [...] como meros recursos auxiliares ou animadores da educação, e, dessa forma, seu uso não possibilita aquilo que desejamos, que é tê-las como “obstáculos construtivos” e “desafiadores” para a criação. Insistimos no sentido de que as políticas públicas que buscam levar as TIC para as escolas não podem continuar com esta perspectiva e muito menos referir-se a elas como sendo “tecnologias educativas”. Por isso, desde a década de 1990 afirmávamos em alto e bom som que não queríamos a internet nas escolas e, sim, as escolas na internet e, para tal, necessário se faz fortalecer a interação – o estabelecimento de redes – onde se darão os processos de aprendizagem, a partir da construção dos conhecimentos, de forma colaborativa, e não do consumo de informações

Outro fator que requer atenção é o modo como esses recursos digitais estão sendo usados, porque eles devem otimizar a aula, tornando-a mais atrativa e dinâmica. Sendo assim, trocar o quadro branco por um aparelho projetor de mídia, por exemplo, é apenas uma troca de instrumento, e não há consequência direta na qualidade da aprendizagem.

Segundo o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), a falta de formação e de infraestrutura ainda são barreiras para professores utilizarem recursos

educacionais digitais com propósito pedagógico. Estudos realizados pela instituição mostram que menos de um terço dos professores de escolas públicas têm a sala de aula como principal local de uso dessas tecnologias de comunicação.

Além disso, os livros didáticos – que ainda são a principal ferramenta utilizada pelos professores na sala de aula – apresentam-se tímidos e pouco inovadores em relação ao contexto digital. Segundo Caiado e Morais (2010, p. 10), “os dados apontam que a realidade digital apresenta, ainda, baixa representatividade nos manuais didáticos que acompanham o cotidiano do trabalho do professor e do aluno em nossas escolas” (apud BUNZEN, 2015, p. 112). Assim, percebe-se que o uso das tecnologias a favor da leitura ainda é muito fragilizado no contexto escolar.

2. O perfil do leitor no contexto digital

As novas tecnologias suscitam grande interesse no alunado, para muitos elas já funcionam como ferramentas de expressão e comunicação cotidianas. De acordo com Bunzen (2015), os sujeitos podem usar computadores, celulares, controle remoto, *tablets/iPads*, caixas eletrônicos e máquinas fotográficas digitais ao mesmo tempo, de maneira pouco crítica e sem uma reflexão mais consciente sobre o papel das múltiplas linguagens nos diversos tipos de interação (não) humana de que participam.

Observa-se ainda uma absorção das informações com pouco critério ou seleção, cabendo à escola o papel de estimular nos alunos a leitura crítica e autônoma. Barreto (2001, p. 199-200) explica que:

O leitor-professor é o sujeito que deve estar preparado para lidar com as tecnologias de leitura. E, é claro, com as leituras das tecnologias. Ser preparado para formar novos leitores no processo de ensinar/apreender novos gestos de leitura de diferentes suportes, materiais, texturas, configurações textuais

etc., num movimento de apropriação das novas tecnologias. Novas tecnologias implicam novos modos de relação entre os sujeitos cognoscentes e os objetos do conhecimento. Abrangem textos e leituras, ambos necessariamente plurais.

A internet permite buscas mais rápidas em comparação ao texto impresso, o leitor pode interagir facilmente com o autor do texto, ou até mesmo com o site difusor da informação, o que permite rapidez nas respostas, correções, críticas e comparações. Contudo, é necessário que o leitor/navegador esteja disposto a pesquisar, o que requer leitura e demanda tempo. Isso leva a crer que o bom leitor, aquele que já consome a leitura impressa, terá, na maioria das vezes, mais facilidade de fazer uma triagem no ato da consulta aos conteúdos *on-line*.

O comportamento do leitor/escritor muda de acordo com o espaço em que os conteúdos são divulgados. Como exemplo, em *sites* de jornais e revistas há maior formalidade nas interações e intervenções, enquanto que em espaços como *Facebook* e *blogs* essa formalidade tende a não existir.

Bunzen (2015) apresenta relato de Ribeiro (2013), em pesquisa com alunos que mostraram facilidade na navegação em jornais digitais, mas demonstraram algumas dificuldades para interpretar os textos noticiosos lidos. Portanto, apesar de apresentarem certa desenvoltura no manuseio de instrumentos digitais, esses sujeitos não desenvolveram habilidades e competência leitora eficiente. Ribeiro (2013, apud BUZEN, 2015, p. 119) afirma que:

não basta navegar, é preciso ler. [...] E a escola, até hoje, tem feito poucas incursões no campo da navegação (impressa também), presumindo que isso seja “natural” ou um passo que o leitor dá sem a necessidade de ajuda”.

As TIC devem ser analisadas pelos professores do ponto de vista da formação do leitor com bom senso, sem otimismo exagerado,

como se fossem a solução de todos os problemas e também sem aversão ao novo. O objetivo maior é a leitura e, quando o objeto passa a ser mais importante que o objetivo, há desvio de foco e isso precisa ficar claro tanto para o aluno, quanto para o professor que sempre será indispensável nessa mediação.

3. Leitura em ambientes digitais

As novas tecnologias de informação, sobretudo com o advento da internet, possibilitaram novos espaços para interação do leitor e acesso a diferentes textos. Diante disso, o leitor foi exposto a novos gêneros textuais e a novos desafios de leitura.

Sobre o processo de leitura, Coscarelli e Novais (2010, p. 36) ensinam que:

Ler envolve desde a percepção dos elementos gráficos do texto até a produção de inferências e a apreensão da ideia global, a integração conceptual, passando pelo processamento lexical, morfossintático, semântico, considerando fatores pragmáticos e discursivos que são imprescindíveis à construção do sentido.

No contexto digital, muitas vezes, o texto verbal se apresenta cercado de elementos não verbais. O *design*, as imagens, as cores, os ícones, fontes, barras e diagramações surgem na tela e fazem com que o leitor necessite procurar e selecionar a informação que deseja com um foco e uma concentração maior. Ler em ambiente digital requer do leitor como navegador o processamento de outras unidades sintáticas, diferentes das acionadas para a leitura do texto impresso.

Como afirmam Coscarelli e Novais (2010, p. 36), hoje temos uma realidade diferente na qual “o leitor é navegador de alto mar e não mais de águas rasas, porque temos a internet, ambiente em que

podemos encontrar as mais diversas informações”. Devido a isso é preciso ser cauteloso com o meio em que o leitor está inserido.

As autoras apontam ainda que a construção do sentido de um texto está atrelada a vários fatores, dentre eles: a familiaridade do leitor com os elementos linguísticos, com o campo semântico em questão, com o gênero textual e com a função a que o texto se presta, além de seguirem um padrão mais frequente da língua. A observação desses fatores pode contribuir para o sucesso da leitura, enquanto a inobservância deles, ao insucesso.

Os processos cognitivos que são desenvolvidos nos sujeitos se auto-organizam para se adaptarem aos sentidos que estão sendo criados durante a leitura. Nesse processo, o conhecimento prévio acerca do gênero textual e do suporte de leitura contribui para que o leitor se prepare para a finalidade do texto. Portanto, é importante que o leitor, em ambiente digital, esteja familiarizado com o espaço e os recursos disponíveis para que possa integrar essas informações ao conteúdo verbal do texto.

Lévy (1992) lembra que o texto digital não é lido ou interpretado como um texto clássico, ele geralmente é explorado de forma interativa. A possibilidade de explorar o texto digital e de interagir com ele pode proporcionar às aulas uma nova dinâmica e ser enriquecedor para a construção do conhecimento do aluno.

Quanto ao professor, é importante que esteja familiarizado a novas possibilidades tecnológicas para que possa oferecer ao aluno acesso a outros suportes e gêneros textuais que contribuirão para a formação do leitor, lembrando que o contato com a diversidade amplia o conhecimento de mundo. Caso haja dificuldade do leitor diante de determinado texto, o professor deve estar atento aos fatores que comprometem o desenvolvimento da leitura e criar estratégias para ajudar o aluno a superá-los.

O ato de leitura é particular e isso gera um processamento mental ímpar de cada leitor. Corroborando com essa ideia, Coscarelli e Novais (2010, p. 40) afirmam que:

Saber das possibilidades e limites das interfaces digitais auxilia, portanto, a realização de operações cognitivas importantes para o processamento da leitura, como, por exemplo, fazer previsões ou generalizações. Diante de situações inéditas, com novos *inputs*, o leitor precisa a todo tempo testar seu conhecimento prévio, reformular esse conhecimento e integrar a todo tempo o processamento das partes do texto num todo coerente.

Portanto, tais habilidades só serão desenvolvidas a partir do acesso a novos espaços e a novos textos. É também válido ressaltar que mesmo os usuários considerados “nativos digitais”, ou seja, aqueles que se movem com facilidade nas redes sociais, não podem ter tal agilidade associada ao domínio da compreensão dos textos na tela (PRENSKY, apud MELÃO; BALULA, 2012). Nesse aspecto a leitura digital requer mais que o domínio das ferramentas e equipamentos digitais, exigindo do leitor competências múltiplas que se revestem de maior complexidade.

Pearson, Roehler, Dole e Duffy (apud MELÃO; BALULA, 2012, p. 238) ensinam que bons leitores utilizam estratégias que lhes possibilitam compreender com sucesso aquilo que leem. Pesquisando sobre o tema, os autores observaram sete estratégias usadas por esse tipo de leitor: (1) utilizar conhecimentos prévios; (2) monitorizar a compreensão; (3) reajustar a compreensão; (4) identificar as ideias mais relevantes; (5) sintetizar; (6) fazer inferências; (7) colocar questões.

A estratégia “colocar questões” merece destaque no que diz respeito à leitura em ambientes digitais, tendo em vista que, ao ler *on-line*, o leitor deve sempre ter presente a questão que guia a sua leitura, caso contrário correrá o risco de perder de vista o seu objetivo e poderá sentir-se desmotivado. Ler *on-line*, no entanto, abre novas e mais complexas dimensões da leitura já que implica que os leitores se baseiem em duas fontes adicionais de conhecimento prévio: o conhecimento da estrutura informacional do *website* e o

conhecimento das ferramentas de busca da internet (SCHMARDOBLER, apud MELÃO; BALULA, 2012, p. 239).

Sendo o ato de ler, por si só, uma atividade complexa que exige que o leitor mobilize um amplo conjunto de competências adquiridas ao longo da sua formação, importa que nos interroguemos sobre a necessidade de incluir, no percurso escolar dos atuais (ciber)leitores, linhas orientadoras que fomentem a compreensão dos textos aos quais acessam *on-line* e/ou leem a partir da tela (MELÃO; BALULA, 2012). Nesse contexto, cumpre destacar a importância de pesquisas que busquem compreender e definir estratégias educacionais para o ensino e aprendizagem dos gêneros textuais que emergiram do ambiente digital, tais como: *e-mail*, comentário *on-line*, *blog*, *chat*, dentro outros.

De acordo com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998, p. 89), cabe à sociedade em geral e à escola, em particular, a tarefa de educar crianças e jovens para a recepção dos meios de comunicação, ressaltando que não se trata de torná-los recursos didáticos pedagógicos, mas de considerar as práticas sociais nas quais estejam inseridos para ensinar o aluno a analisar criticamente os conteúdos dos textos, identificar valores e conotações veiculadas; fortalecer a capacidade crítica; produzir mensagens próprias e interagir com os meios.

Todavia, apesar de os PCNs abordarem o assunto, percebe-se na realidade escolar da grande maioria das escolas brasileiras uma incapacidade de cumprir a função de iniciar os alunos de maneira sistemática e crítica no contexto de leitura digital. Cumpre destacar ainda que os PCNs são de 1998, e de lá para cá muitas avanços ocorreram nas relações com às TIC. Nesse contexto, o surgimento da onda das redes sociais introduziu elementos novos no ambiente de leitura e escrita que carecem de estudo. Percebe-se que o uso das tecnologias a favor da leitura ainda é muito fragilizado. O ambiente escolar tradicional apresenta uma defasagem quanto à utilização desses novos meios de comunicação e isso, como outros problemas

da educação escolar brasileira, afeta o desenvolvimento dos nossos alunos e traz para a população a sensação de haver um atraso na educação do país.

4. Conclusão

A partir das leituras realizadas, podemos constatar que os estudiosos pesquisados concordam que a mudança do suporte da escrita, durante a História, impactou as práticas de leitura. No entanto, não a empobreceu. Enriqueceu-a, trazendo novas possibilidades.

A era digital traz o desafio do novo e do imponderável. Não devemos ser simplistas e entender a leitura digital apenas como um livro em PDF. A rede mundial de computadores traz possibilidades que superam a estaticidade do texto na tela do PC. A leitura digital não aposentará o livro impresso, assim como o rádio e a televisão não o fizeram. O que importa é conectar todas as possibilidades de leituras: impressa, digital, audiolivro, textos em braile, a conversação via Língua Brasileira de Sinais (Libras) etc.

É preciso, também, pensar o papel do professor como mediador nesse novo contexto. Muitos profissionais da educação ainda não tiveram acesso ao mundo digital. Ter um *e-mail* ou participar de redes sociais não é o suficiente. É preciso criar uma rede viva de colaboração, como vem fazendo o Mestrado Profissional em Letras (Profletras), que tem apoiado professores-pesquisadores que se dedicam a essa temática, e provado que é possível que professores sejam protagonistas nesse processo. Um exemplo disso é a tese defendida por Adoniran Oliveira Leite (Universidade Federal da Bahia / Profletras), intitulada *Leitura, literatura e hipermídia: uma proposta didática de leitura literária em ambiente digital*, que já é uma proposta notável do Profletras para o ensino mediante a atualidade da educação nas escolas brasileiras. De acordo com Adoniran Oliveira Leite (2015, p.14-15):

Desde as últimas décadas do século passado, as discussões sobre o uso do computador e das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC), doravante denominadas NTIC, no âmbito educacional são efervescentes. Aliar o uso de ferramentas contemporâneas da pós-modernidade com o tradicionalismo que ainda marca o processo de ensino desenvolvido na grande maioria das escolas de Ensino Fundamental não é fácil, uma vez que, mesmo que muitas pesquisas sejam feitas sobre como se estabelece essa relação, uma incompletude marca esse caminho, já que lidar com o novo em sala de aula é tarefa que muitos docentes ainda não querem enfrentar.

Contudo, não é nossa intenção culpabilizar o profissional da educação pelas carências que caracterizam o sistema educacional brasileiro, mas antes lançar luz sobre a pauperização da profissão, que ainda não superou o “quadro e giz” por falta de investimento, interesse político e conscientização da população, que permanece anestesiada via desinformação que vem embutida no “pão e circo” que jorra desde os programas televisivos matutinos até os do “horário nobre”. Nosso intuito é reavivar o debate e o interesse pelo tema, a fim de que – mesmo na precariedade – os professores busquem formação continuada, tornem-se pesquisadores dentro de suas redes de ensino e possam se defender de imposições e críticas destrutivas e infundadas que partem de pessoas leigas no assunto.

A leitura digital veio para ficar. É tarefa de todos que seja democratizada, encaminhada para fins benéficos e enseje o progresso material e cultural da humanidade. O ser humano, constituído – também – de linguagem, como sugere Cosson (2014), poderá resolver seus conflitos utilizando-se da ferramenta digital; pois o “computador” mais surpreendente (ainda) é o cérebro humano.

Referências:

AGÊNCIA BRASIL. Mais de 32 milhões de casas não têm acesso à internet; preço é maior barreira. Disponível em: <<http://agencia-brasil.ebc.com.br/geral/noticia/2016-09/328-milhoes-de-domicilios-nao-tem-acesso-internet-preco-e-maior-barreira>>. Acesso em: 22 out. 2016.

BUNZEN, Clécio (Org.). **Livro didático de português: políticas, produção e ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

COSCARELLI, Carla Viana; NOVAIS, Ana Elisa. Leitura: um processo cada vez mais complexo. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 35-42, jul./set. 2010.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: Teoria e prática**. Contexto: São Paulo, 2014.

DIB, Simone Faury et al. **Roteiro para apresentação das teses e dissertações da Universidade do Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: UERJ, Rede Sirius, 2007.

LEITE, Adoniran Oliveira. **Leitura, Literatura E Hipermissão**: uma proposta didática de leitura literária em ambiente digital. Disponível em: <http://www.profletrasdch5.uneb.br/imagens_sys/ADONIRAN_LEITE.pdf>. Acesso em: 18 out. 2016.

LEVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: O futuro do pensamento na era da informática**. São Paulo: Editora 34, 1992.

MELÃO, Dulce Helena; BALULA, João Paulo R. Ler no ecrã: contributo para uma reflexão sobre estratégias de ensino da leitura na aula de Português. **Exedra: Revista Científica**, n. 6, p. 229-242, 2012.

Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4223027>>. Acesso em: 20 out. 2016.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNs). Língua Portuguesa. Ensino. Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PRETTO, Nelson. Escolas Muradas. **Tic Educação 2014**. São Paulo: Comitê gestor de internet no Brasil. Disponível em: <https://www.academia.edu/19174517/Escolas_Muradas>. Acesso em: 20 out. 2016.

PORTAL BRASIL. Acesso à internet via celular cresce entre alunos e professores. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/09/acesso-a-internet-via-celular-cresce-entre-alunos-e-professores>>. Acesso em: 20 out. 2016.

PORTAL G1. GLOBO. Telefonia lidera índice de reclamações entre consumidores, diz Procon-AM. Disponível em: <<http://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2015/07/telefonialidera-indice-de-reclamacoes-entre-consumidores-diz-procon-am.html>>. Acesso em: 20 out. 2016.

RIBEIRO, Roza Maria Palomanes. O Processamento Metacognitivo No Ato De Leitura: Repensando O Ensino. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 26, n. 52, 2016. Disponível em: <<http://www.cadernosdeletras.uff.br/index.php/cadernosdeletras/article/view/74>>. Acesso em: 18 out. 2016.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935>>. Acesso em: 18 out. 2016.

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

A literatura no livro didático: desafios e possibilidades no cotidiano escolar

Ana Paula Cardoso dos Santos Tavares

Thayana Carpes

Reni Klippel Machado

Introdução

O ensino da literatura no Brasil, abordado pelos livros didáticos, sempre esteve muito voltado para a história e a periodização literárias, em especial no Ensino Médio, visto que os estudos literários são conteúdos obrigatórios. Já no Ensino Fundamental, os textos literários aparecem de forma “diluída” entre os capítulos, como gêneros textuais, misturados com outros textos não literários.

Criado como um material de apoio e direcionamento para o professor e, ainda, como um recurso de pesquisa e organização para o aluno, o livro didático tornou-se uma fonte de renda para autores, editoras e livreiros, como uma questão mercadológica, produzido principalmente com intuito de atender às expectativas da escolha dos municípios, das escolas e dos professores. Para tanto, sua estrutura está pautada na normatização, na concisão e na multiplicidade de abordagens, o que confere, muitas vezes,

à configuração final um aspecto de montagem, pela falta de linearidade dos conteúdos e multiplicidade de recortes que ilustram os diversos gêneros textuais. Não há uma preocupação com a formação do leitor literário, tampouco com a fruição ou com a ampliação da cultura.

Mesmo diante de todos esses desafios, acreditamos que é possível formar um bom leitor literário, já que o LD é um dos recursos utilizados no cotidiano escolar, e não o único. Além disso, a prática escolar do professor, o planejamento e o conhecimento do LD poderão auxiliá-lo e inspirá-lo para a elaboração de outras atividades mais direcionadas às necessidades do aluno, já que sabemos da importância da literatura, não apenas para o desenvolvimento intelectual, mas também para a formação humana de todos aqueles que passam pela escola.

[...] a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano (TODOROV, 2009, p. 23-24).

A partir dessa perspectiva, estruturamos o capítulo em seções, sendo apresentados: os desafios do livro didático para o ensino da literatura, a importância da literatura e da mediação do professor para a formação do aluno, as possibilidades do trabalho literário no livro didático e a formação cognitiva e metacognitiva do aluno, e uma análise da abordagem literária do livro didático de Língua Portuguesa adotado na Rede Municipal de Vila Velha.

1. Os desafios do livro didático para o ensino da literatura

Muitos são os desafios acerca do estudo literário no livro didático. Infelizmente, é possível perceber uma quase ausência no Ensino Fundamental, quando se privilegia uma abordagem gramatical a partir de textos curtos, como tirinhas, propagandas, anedotas e pequenas fábulas, com vistas a otimizar o espaço, contemplar diferentes gêneros e promover o letramento, sem grandes cuidados com a formação cultural, porém incentivando a participação social por meio da linguagem.

Dentre outras, uma das justificativas para esse novo enfoque é bem conhecida: dado o alto número de alunos das classes populares, que entraram para a escola com a democratização da educação desde os anos 80, privilegia-se o ensino de gêneros que circulam, sobretudo, no uso público formal, de modo a favorecer, no sentido de ampliar, seu universo de letramento. Um dos principais objetivos dessa orientação é incrementar o uso da linguagem em diferentes situações de comunicação para que esses alunos tenham plena participação social. Os textos literários deixam de ser privilegiados no estudo da língua (PINTO, 2014, p. 459).

A interpretação textual, geralmente, está estruturada em exercícios de perguntas tendenciosas e pouco criativas, que não incentivam a reflexão e desprezam a riqueza semântica do texto. Além disso, a previsibilidade dos enunciados evidencia essa tentativa de treinar o aluno para situações características do cotidiano, de forma que seja capaz de responder com agilidade às investidas da sociedade; assim, está pronto para ler um *outdoor*, preencher um cheque, escrever um anúncio, fazer saques e outras transações em equipamentos eletrônicos, mas não tem paciência e nem interesse para abrir um livro e iniciar uma leitura, porque ainda não teve a sensibilidade despertada, não conhece o sabor de viajar por entre

palavras desconhecidas e combinações inteligentes que descontinham mundos novos e influenciam comportamentos.

No Ensino Médio, a literatura passa a ter espaço reservado e obrigatório no livro de Português, porém, é subutilizada, preocupa-se com caracterizações genéricas para obras de escritores pertencentes a uma mesma época; retoma a vida pessoal dos autores, como se pudesse encontrar indícios para a genialidade de estilos; traz conceitos prontos; está presa ao tempo, dificultando o diálogo com a contemporaneidade. São páginas e mais páginas tentando relacionar a literatura com a linguagem, realidade e interação; sequencialmente, mais páginas demonstram a preocupação em definir as funções da literatura, conceitos de recursos sonoros e figuras de linguagem; depois, há uma necessidade em diferenciar os gêneros literários e sugestões de ferramentas de leitura, que passam pela historiografia e vão até outros campos dos saberes humanos, como a sociologia, psicologia, mitologia e filosofia. Entretanto, toda essa formatação se distancia do texto literário propriamente dito, já que utopicamente pretende preparar e direcionar o olhar do leitor, que após tantas investidas, sente-se cansado e nada curioso para construir as próprias críticas.

E como esse conhecimento pode se processar se o contato com a literatura não se estrutura no texto? Se as grandes obras são apenas citadas e recortadas para descrever um determinado contexto histórico, cultural ou literário? Como promover o deleite, o estranhamento e a humanização, como sugerem Salgueiro (2008), Eagleton (2003) e Candido (2004), se a obra não chega ao leitor? Por que Gregório de Matos, Tomás Antônio Gonzaga, José de Alencar, Aluísio de Azevedo e Manuel Bandeira são, respectivamente, apenas representantes do Barroco, Arcadismo, Romantismo, Realismo e Modernismo?

Não há um convite à reflexão após a surpreendente batalha com a escrita de Machado de Assis, ou um mergulho interior como propõe Ana, personagem do conto “Amor” (1998), de Clarice Lispector, nem

mesmo um olhar sensível à morte apresentada por Guimarães Rosa, simplesmente porque esses contos dificilmente são trazidos pelos livros didáticos. Essa postura de negação ao texto, para uma abordagem de estudo das características de escolas literárias, resulta em um distanciamento do aluno da própria cultura e do conhecimento da sociedade em que está inserido.

2. A importância da literatura e da mediação do professor na formação do aluno

Não se aprende a ler nem mesmo se encontra motivação para a leitura somente ouvindo falar sobre os autores, suas obras e características de cada uma delas. Tais práticas afastam o aluno da literatura, quando se espera que a escola os aproxime. Não se pode afirmar, porém, que informações contextualizadas historicamente sejam desprezíveis, pois, segundo Franchetti (2009, p. 5), “é o passado que dá sentido ao presente da literatura. Uma obra solta no tempo não tem significação literária”. E acrescenta:

A mais rica fruição da literatura pressupõe ainda um exercício amplo da cultura, naquilo que ela tem de relação com o passado, de continuidade, de ponte a transcender os limites do tempo e as formas de sensibilidade do presente (FRANCHETTI, 2009, p. 5).

Entretanto, apenas a historicidade não é suficiente. Observa-se, também, com bastante frequência, a fragmentação de textos literários em materiais didáticos, o que desprestigia a arte literária. A leitura do texto literário no livro didático deveria, portanto, ser um convite à leitura da obra completa. Não se pode negar ao aluno o contato com a literatura, pois ela “faz girar saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso” (BARTHES, 2000, apud SALGUEIRO, 2008, p. 18).

O livro didático é um importante instrumento utilizado no processo de ensino-aprendizagem e espera-se que colabore na formação da capacidade leitora dos educandos, valendo-se dos caminhos percorridos na literatura. Pois, segundo Salgueiro (2008), a literatura transforma mentes a todo momento. Ainda sugere aos professores se deixarem “superfluir”, como faz a literatura. E, em vez de impor a verdade, questioná-la, privilegiando um olhar plural, semiológico. É preciso potencializar esse instrumento de aprendizagem para que possa criar condições ao leitor em formação de se encontrar com a literatura propriamente dita. Como afirma Compagnon (1995, p. 51): “A literatura nos ensina a melhor sentir, e como nossos sentidos não têm limites, ela jamais conclui, mas fica aberta”.

O processo de escolarização da literatura no livro didático de Língua Portuguesa passa por questões políticas, sociais, históricas e culturais, sendo a leitura literária uma atividade que estimula a postura reflexiva e possibilita ao leitor o desenvolvimento da sua intelectualidade e criticidade, de modo a inserir-se na realidade social que o cerca. Dessa forma, os estudos literários tornam-se uma ameaça para um governo dominador. Como destaca Franchetti,

O processo da leitura promove um deslocamento da perspectiva, um entregar-se a tudo que se move no texto, que é o que faz da literatura uma arte e não uma ciência [...]. Esse deslocamento, esse mergulhar no texto, na vivência dos sentimentos e das paixões que ele expõe, faz da literatura uma forma eficaz de convencimento, de moldagem de opiniões – fato reconhecido por todos os governos autoritários, que veem (e com razão) na arte e na literatura em particular uma ameaça à sua vontade de dominação (FRANCHETTI, 2009, p. 2-3).

O texto literário apresenta um potencial inesgotável para ampliar o universo de significados na existência humana. Como afirma Paulino (2004, p. 56):

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus afazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção.

Sendo assim, não é possível esperar que o aluno por si só chegue a um nível de compreensão satisfatório do texto literário. Isso decorre de um longo aprendizado, que precisa de mediação paciente do professor. Não basta colocar o leitor diante do texto; é preciso desenvolver um trabalho de treinamento. Será que as atividades propostas nos livros didáticos de interpretação e compreensão textual possibilitam a formação de um aluno leitor? E a seleção dos textos literários nos livros didáticos objetiva à formação do leitor literário? Infelizmente, a resposta nem sempre é afirmativa. Então, percebe-se a importância do professor frente à formação do leitor. O livro didático deve ser, portanto, apenas um dos recursos à sua disposição nesse processo educativo. Eis aí o agente mais importante no manejo do livro didático: o professor.

Sabemos que o livro didático exerce grande influência no exercício de inúmeros professores atuantes na Educação Básica, pois muitos desses profissionais praticamente só possuem o livro didático para o preparo das aulas. Pudera todo professor ter se formado como leitor e amante do texto literário. Dessa forma, o ensino seria de fato influenciado pelas experiências com a leitura, e a mediação seria embasada na oferta de obras que retomassem todo o contexto cultural, político e social em questão.

Ciente dessa realidade, cabe ao professor, a partir das suas condições de realidade e de trabalho, ao usar o livro didático, enriquecer

essa ferramenta com outros livros, obras e relatos de sua própria vivência como leitor. Nesse sentido, é imprescindível ressaltar a importância do investimento em capacitação do professor, oportunizando o diálogo e a troca de conhecimentos com outros profissionais, de forma a conduzir o contato com novas práticas de abordagem do texto literário.

Ressaltamos, também, que as mudanças necessárias para ampliar as possibilidades de uso dos livros didáticos não dependem apenas das experiências acadêmicas praticadas no período de formação regular. As condições de trabalho nas quais os professores atuam constituem elementos condicionantes no exercício docente, além da continuidade de formação.

A literatura, segundo Candido (2004), é um bem incompressível e um direito do homem, direito que não pode ser negado a nenhum indivíduo. Cada professor de Língua Portuguesa deve ter essa consciência. E não podemos nos esquecer de que “sendo o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano” (TODOROV, 2009, p. 92-93).

3. As possibilidades do trabalho literário no livro didático e as experiências metacognitivas do aluno

Embora muitos sejam os desafios do livro didático para o ensino da literatura, não pretendemos condenar os livros didáticos nem os seus organizadores, mas sim refletir acerca dos desafios e das possibilidades do seu uso no cotidiano escolar. Como já citado, em várias localidades deste país, é bem provável que o livro didático ainda seja o único meio de acesso à leitura literária. Assim, nota-se tamanha responsabilidade delegada a quem organiza um livro didático, de quem faz a sua escolha e de quem o utiliza mediando o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, o professor. Para Rangel,

Boa parte das coleções propõe projetos, nos quais a intervenção, as escolhas e o planejamento do professor são pressupostos. Além disso, algumas delas admitem ou mesmo convocam explicitamente diferentes “formas de usar”, devidamente discutidas no manual do professor. [...] Quanto ao docente pressuposto, na maioria dos casos, assemelha-se mais à figura do parceiro que à do executor acrítico de uma proposta previamente elaborada (BUNZEN, 2015, p. 24).

Vale considerar que a aceitação de livros didáticos no PNLD – Programa Nacional do Livro Didático – está condicionada a princípios e critérios estabelecidos pelo MEC – Ministério da Educação e Cultura –, observando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em consulta ao edital de convocação 04/2015 para o PNLD 2018, encontramos a seguinte redação no item dos critérios e objetivos, no que diz respeito à literatura no livro didático, do Componente Curricular Língua Portuguesa no Ensino Médio:

No campo mais amplo da Linguagem, é no ensino médio que os conhecimentos sobre literatura são apresentados ao estudante; nesse sentido, a proposta deve contribuir para uma prática de leitura focada na formação do leitor literário, organizando diferentemente o livro didático, no sentido de, no primeiro ano, propiciar o contato efetivo do estudante com textos de gêneros variados, com foco na relação destes com o mundo e na discussão dos temas, perspectivas e formas que caracterizam a obra dos autores estudados; e, nos demais anos constituintes do ensino médio, além dos critérios já apresentados acima, situar, de modo crítico, os textos em seu contexto de produção e, sobretudo, nas escolas literárias, observando sua obediência e sua ruptura ao paradigma interpretativo dos estilos de época (EDITAL PNLD, 2015, p. 37).

E, mais adiante, consta que estará eliminado do PNLD o livro didático de Língua Portuguesa que não atender, entre outros, ao seguinte critério:

Propiciar a formação do leitor de literatura, focalizando a leitura literária numa perspectiva intertextual, inter-semiótica e interdisciplinar, pela qual os textos literários possam ser compreendidos em suas dimensões estética, histórica e cultural, a partir das relações, observações e reflexões construídas no próprio ato de ler, afastando-se, assim, de um ensino pautado na aplicação de conceitos teóricos prontos e na simples memorização de um grande número de escritores(as) e obras, sem uma vivência efetiva com o texto literário (EDITAL PNDL, 2015, p. 37).

Dessa forma, mesmo que a literatura esteja “diluída” em meio aos conteúdos apresentados no LD, o professor, como mediador, poderá valorizar em seus planejamentos a ampliação e o aprofundamento dos textos literários apresentados, instigando o aluno a ler e a se encantar pela literatura. Muitas vezes, o livro didático apresenta um gênero literário apenas por intermédio de fragmentos, leitura e compreensão textual, mas nada impede que o professor leve para os alunos o texto completo, realize discussões, dialogue com outras linguagens e produza oficinas literárias a partir do tema proposto. Sendo assim, haverá uma contribuição de fato para a formação crítica e humana do estudante, além de propiciar uma experiência metacognitiva por meio da literatura.

As experiências metacognitivas prendem-se com o foro afetivo e consistem em impressões ou percepções conscientes que podem ocorrer antes, durante ou após a realização de uma tarefa. Geralmente, relaciona-se com a percepção do grau de sucesso que se está a ter e ocorrem em situações que estimulam o pensar cuidadoso e altamente consciente, fornecendo oportunidades para pensamentos e sentimentos acerca do próprio pensamento (RIBEIRO, 2003, p. 111).

Segundo Flavell (1987), a fim de que o aluno tenha experiências metacognitivas em qualquer disciplina, é necessária a utilização de

algumas estratégias que irão avaliar as ações cognitivas do indivíduo em relação à dificuldade ou facilidade da aprendizagem do conteúdo.

Já que metacognição, segundo Flavell (1987), é ação de pensar e refletir sobre o próprio ato de conhecer, ou seja, conscientizar, analisar e avaliar como se conhece, acreditamos que para o ensino da literatura algumas dessas estratégias são fundamentais para alcançarmos o objetivo de ensino-aprendizagem. Um deles é a influência da afetividade nos processos de metacognição, relacionada às impressões ou às percepções que ocorrem durante a realização da tarefa, bem como as relações interpessoais envolvidas no processo. Além disso, é necessário que o aluno desenvolva sua autonomia, a partir da mediação do professor, fazendo com que ele mesmo avalie o seu conhecimento e busque novas estratégias para adquirir outros entendimentos. Sendo assim, “as estratégias cognitivas podem surgir na sequência da ação das estratégias metacognitivas, quando, face a uma avaliação da situação, o aprendiz conclui pela necessidade de utilização de novas estratégias” (BROWN; CAMPIONE; DAY, 1981, apud RIBEIRO, 2003, p. 112).

4. Uma análise da abordagem literária do livro didático de Língua Portuguesa adotado na Rede Municipal de Vila Velha - ES

Neste capítulo, realizamos uma análise da abordagem do ensino da literatura no livro didático de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, adotado pela Prefeitura Municipal de Vila Velha (PMVV) - ES para os anos letivos de 2014 a 2016.

O livro didático de Língua Portuguesa adotado por todas as escolas da rede é o mesmo: *Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem*, dos autores: Laura de Figueiredo, Marisa Balthazar e Shirley Goulart. Vale ressaltar que esse material foi escolhido pelos professores da rede no ano de 2013, nos encontros de formação. Todos os professores de Língua Portuguesa foram convidados a

participar da análise e escolha do livro em um encontro coletivo da rede, a fim de que todo município trabalhasse com um único material. O formador orientou a escolha e, em grupos, os professores verificaram se os livros atendiam aos critérios estabelecidos pelo PNLD e às necessidades do município.

O livro está dividido em três partes: Caderno de leitura e produção, em que o destaque das atividades está voltado para a leitura e produção de textos orais e escritos; Caderno de estudos de língua e linguagem, cujas atividades apresentam as regras da gramática normativa para o uso das normas urbanas de prestígio, mas sem deixar de considerar a existência das outras variedades da língua; e um Caderno de práticas de literatura. O diferencial do livro em análise está exatamente nesta última parte, visto que, na maioria dos livros didáticos do Ensino Fundamental, os gêneros literários se apresentam “diluídos” em todo o livro didático, e esta coleção apresenta um caderno específico destinado à abordagem mais enfática da leitura literária, compreensão e produção dos gêneros apresentados.

O livro também traz alguns gêneros literários no Caderno de leitura e produção, entretanto, é no caderno específico que a literatura é trabalhada de forma mais ampla, configurando-se como um convite à leitura de diferentes gêneros textuais que dialogam com outras linguagens artísticas e finaliza com uma oficina literária. Para cada série, o caderno de práticas aborda um determinado tema.

No 6º ano, o objetivo é levar o aluno a conhecer melhor a biblioteca da escola e apresentar os diferentes gêneros literários que lá estão. No 7º ano, inicia-se um trabalho mais específico em relação ao gênero, e o tema escolhido para leitura, diálogos e oficinas é a poesia. No 8º ano, o caderno apresenta os contos de enigmas e os contos fantásticos. Já no 9º ano, há uma proposta de experimentar a linguagem teatral, por meio do gênero teatral escrito.

Consultamos doze professores de Língua Portuguesa da rede municipal de Vila Velha, de seis escolas diferentes, sobre o uso do Caderno de práticas literárias. Cinco professores disseram que não

utilizam esse caderno, por considerarem os textos longos, cansativos e que o conteúdo não agrada aos alunos. Além disso, as atividades foram classificadas por eles como de difícil compreensão para a turma. Quando perguntados sobre como trabalham a literatura, esses professores responderam que preferem levar os alunos à biblioteca para a escolha de livros de interesse pessoal, ou utilizar apenas o tema sugerido pelo livro didático e trabalhar outros textos e filmes que dialoguem com o gênero sugerido.

Das professoras que utilizam o material, uma considera o Caderno de práticas de literatura regular, cinco o consideram bom e uma o considera ótimo. Todos os professores que usam o caderno afirmaram que para fazerem um bom trabalho é necessário escolher os textos mais apropriados para a turma e utilizar algumas sugestões das atividades de oficina literária. Uma professora do 9º ano disse que sempre aproveita o tema do texto teatral escrito para fazer uma apresentação na escola, abordando outros textos que não são apresentados no livro didático.

Constatamos aqui que, para a maioria dos professores entrevistados que usam o Caderno de práticas literárias, há uma consideração ao caráter inspirador para o trabalho com a literatura, visto que os gêneros apresentados são utilizados total ou parcialmente e que, a partir do tema, conseguem desenvolver aulas mais dinâmicas e criativas. De acordo com Eagleton (2003), a forma de abordagem de um texto literário é tão importante que “A definição de literatura fica dependendo da maneira pela qual alguém resolve ler, e não da natureza daquilo que é lido”.

Como o professor de Língua Portuguesa tem como um de seus objetivos formar bons leitores, fica a indagação se ele próprio teve essa formação enquanto aluno e se usa os textos selecionados para o livro didático apenas como suporte pedagógico ou sob a ótica de um leitor, como um texto literário. Todorov (2009) fala da literatura em perigo, alertando exatamente a respeito de como a literatura tem sido oferecida aos jovens, desde a escola primária até a faculdade.

[...] o perigo não está no fato de que, por uma estranha inversão, o estudante não entra em contato com a literatura mediante a leitura dos textos literários propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária. [...] Para esse jovem, literatura passa a ser então muito mais uma matéria escolar a ser aprendida em sua periodização do que um agente de conhecimento sobre o mundo, os homens, as paixões, enfim, sobre a vida íntima e pública (TODOROV, 2009, p. 10).

Por isso, acreditamos que o professor de literatura deve ser antes de tudo um amante de livros, que no decorrer de toda a sua vida profissional ele se forme intelectual e pedagogicamente, e que, apesar das condições de trabalho ou dos livros didáticos que ele tenha acesso, ele consiga ser criativo e um bom mediador entre o conhecimento e o aluno.

5. Considerações finais

Acreditamos que o debate sobre a abordagem da literatura nos livros didáticos deve continuar ocorrendo entre os estudantes de Língua Portuguesa, nas Universidades, nos cursos de formação continuada e, principalmente, entre os que organizam, escolhem e o utilizam na mediação do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, o professor.

Constamos, neste capítulo, que muitos são os desafios para a utilização do livro didático, visto que, principalmente no Ensino Fundamental, a literatura é apresentada de forma “diluída” e fragmentada. Destacamos que o PNLD muito tem contribuído para apresentar os princípios e critérios estabelecidos pelo MEC, observando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Mas ainda não é o suficiente, já que muitos professores apontam erros de conteúdo, questões mal formuladas, textos que reforçam ideologias e,

sobretudo, livros que subestimam a capacidade autônoma do aluno e do professor, direcionando a compreensão e a prática escolar.

Por outro lado, ressaltamos a importância da mediação do professor para que o aluno não somente estude literatura, mas se humanize e se encante com os textos literários, a partir da prática de alguns professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, da Prefeitura Municipal de Vila Velha (PMVV). Que apesar da falta de conteúdo literário nos livros didáticos, os profissionais da educação possam buscar outros recursos e metodologias para incentivar o aluno ao gosto pela literatura.

Referências:

BRASIL. **Edital de Convocação 04/2015** – CGPLI. Brasília: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: file:///D:/Documents/pnld_2018_edital_alteracao-junho-2016.pdf. Acesso em: 28 outubro 2016.

BUNZEN, Clécio (Org.). **Livro didático de português: políticas, produção e ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: _____. **Vários escritos**. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre Azul/ Duas cidades, 2004. p. 169-191.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. Duas Cidades, 1995.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: Uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular e Plural: Leitura, Produção e Estudos de Linguagem – 6º Ano**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2012.

_____. **Singular e Plural: Leitura, Produção e Estudos de Linguagem – 7º Ano**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2012.

_____. **Singular e Plural: Leitura, Produção e Estudos de Linguagem – 8º Ano**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2012.

_____. **Singular e Plural: Leitura, Produção e Estudos de Linguagem – 9º Ano**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2012.

FRANCHETTI, Paulo. Ensinar literatura para quê? **Revista Desenredos**, Teresina, ano I, n. 3, nov./dez. 2009.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2006.

LISPECTOR, Clarice. **Laços de família**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, v. 17, n. 1, 2004.

PINTO, Mayra. Alguns descompassos no ensino de literatura: documentos e práticas oficiais. **Revista Remate de Males**, Campinas, v. 34, n. 2, jul./dez. 2014.

RIBEIRO, Célia. Metacognição: Um apoio ao processo de aprendizagem **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 1, p.109-116, 2003.

SALGUEIRO, Wilberth. A escola, eu e a literatura: a lei, o leite e o deleite. NASCIMENTO, Evando; OLIVEIRA, Maria Clara Castellões de (Org.). **Leitura e experiência**: teoria, crítica, relato. São Paulo: Annablume; Juiz de Fora; PPG-Letras UFJF, 2008.

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

A seleção de obras e as estratégias de leitura: sua importância para a formação de leitores

Cristiane Corrêa
Ivone Barros
Taiomara Rangel

Introdução

A fim de compreender como a escola, também na figura do professor, contribui para a formação do leitor literário por meio da escolha das obras que serão lidas pelos alunos, e quais os procedimentos que esses, desde a Educação Infantil, devem seguir para compreender melhor os textos – principalmente os literários –, abordaremos, neste capítulo, reflexões acerca da seleção das obras literárias e as estratégias de leitura desse tipo de texto, ressaltando como esses dois aspectos colaboram para a formação desse tão almejado leitor literário.

A 1ª questão que norteia nossos estudos é “O que ler de literatura na sala de aula?”, uma vez que o acesso a esses textos dá-se ou pelos trechos literários apresentados nos livros didáticos, ou

disponibilizados nas bibliotecas escolares (quando a escola a possui), ou por meio das editoras e seus catálogos e propostas de transformar o leitor em consumidor, seleção da qual o professor não participa há muito tempo. Daí consultarmos as considerações de Graça Paulino, em artigo publicado na *Revista Portuguesa de Educação*, e a obra de Marisa Lajolo, *Do mundo da leitura para a leitura do mundo* (1993). A outra questão são as estratégias que os alunos, orientados inicialmente por seus professores, podem aprender e desenvolver para compreender melhor o texto literário. E para nos ajudarmos nessa reflexão, fomos, além dos autores citados, a Isabel Solé, Antonio Candido, Wilberth Salgueiro, Paulo Franchetti, dentre outros.

Finalmente ressaltamos a participação de dois outros “personagens” fundamentais para a formação desse leitor literário: a família e a escola. Aquela incentivando, já ambiente familiar, a leitura de literaturas diversas e o desenvolvimento do senso crítico literário; e esta representada principalmente pela figura do professor, que também precisa ser bom leitor, ter familiaridade com diversas tipologias textuais, o que o torna não apenas um professor modelo, mas um modelo de leitor literário. Se a escola não tem conseguido, por meio de suas práticas de leitura, fazer com que o aluno perceba o texto dando sentido ao mundo, é urgente repensar nos rumos que norteiam as políticas de leitura atualmente em prática (LAJOLO, 1993).

1. A seleção das obras

A literatura na sala de aula tem sido desde muito tema quase obrigatório nas discussões acerca do ensino, bem como em pesquisas de graduação e pós-graduação. Apesar de todo o esforço empregado nesse sentido, aparentemente não se chegou ainda a uma proposta de ensino de literatura que seja realmente eficaz e adaptável aos vários contextos nos quais está inserida a escola brasileira. Lajolo posta isso da seguinte forma:

Técnicas milagrosas para convívio harmonioso com o texto não existem, e as que assim se proclamam são mistificadoras, pois estabelecem uma harmonia só aparente, mantendo intato – quando já instalado – o desencontro entre leitor e texto (LAJOLO, 1993, p. 15).

Uma das questões primordiais a serem discutidas é: que literatura ler na sala de aula? A quem cabe o direito ou o dever de definir o que será lido pelos alunos? Que critérios adotar para tal escolha e de acordo com que parâmetros? Lajolo afirma que tal escolha deixou de ser tarefa do professor já há algum tempo. A autora critica o fato de os professores não terem participação ativa na seleção do que deve ou não ser ensinado aos alunos, uma vez que recebem tudo pronto, mastigado e mesmo digerido nos livros didáticos. É claro que o professor tem a opção de seguir ou não o que está posto, de concordar ou não com os manuais. Mas a lei do menor esforço parece se aplicar aqui: se está pronto, para que fazer de novo?

Um dos aspectos vistos como negativos na abordagem que o livro didático faz de literatura são as atividades propostas com o intuito de motivar o aluno à leitura. A autora cita as palavras cruzadas, dramatização do texto entre outros como atividades periféricas ao ato da leitura do texto literário, pois este exige um “contato solitário e profundo”. Obviamente, não se tem aqui a intenção de demonizar o livro didático e pesar sobre ele todos os desencontros entre texto e aluno. O livro didático tem sim suas virtudes e contribuições ao ensino de literatura. Lembro-me de ainda nos anos oitenta, numa escola multisseriada, conheci através do livro didático um menino chamado Marcelo, que não se conformava com os nomes estabelecidos das coisas e queria mudá-los de qualquer forma. Mesmo diante da reprovação dos adultos e da insistência para que ele aceitasse as coisas como elas são, ele não se conformou e conseguiu provocar mudanças, ainda que tenha sido somente em seu ambiente familiar. Mas me lembro também que esse aspecto de rebelião que o texto traz não foi trabalhado. Os exercícios

desenvolvidos no livro didático se limitaram a uma relação entre o nome oficial das coisas e os nomes que Marcelo gostaria de lhes dar. De qualquer forma, foi esse primeiro contato que despertou em mim o interesse pela leitura do texto integral.

Um das frases mais impactantes do texto de Lajolo talvez seja a que ela diz sobre a função do texto: “Ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. E o mesmo se pode dizer de nossas aulas” (1993, p. 15). Tal afirmação nos leva a refletir sobre o tipo de leitura que – se é que alguma – estamos propondo para nossos alunos. Essa leitura vai dar algum sentido ao mundo do aluno ou poderá, de alguma forma, apresentar-lhe sentido novo para o mundo? Se a resposta for negativa, melhor seria, talvez, não propor leitura alguma. O fato é que, para essa análise seria preciso conhecer as leituras que propomos aos nossos alunos, o que não ocorre muitas vezes. Se não conhecemos o roteiro completo – o que seria desejável –, é preciso ao menos algum conhecimento sobre o autor, sobre as condições de produção, local de onde ele fala e sobre as ideologias que permeiam a obra.

Concordamos com Lajolo (1993) que não existem técnicas milagrosas para “o convívio harmonioso” entre leitor e texto. Mas escolher o que vamos propor que nossos alunos leiam é fundamental para o restante do processo. Cremos que o conhecimento que o professor tem sobre o aluno, mesclado ao conhecimento que o professor tem sobre a obra literária, poderia, sim, ser o marco inicial de uma relação – que como toda relação, marcada por encontros, desencontros e reencontros – entre aluno e literatura, que irá iniciar na sala de aula mas se ampliará para muito além dela.

2. Estratégias de leitura

Sendo o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise

literária, mas um conhecedor do ser humano. 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, 1939, p. 93)

Literatura, segundo alguns livros didáticos, é a arte que utiliza a palavra como matéria-prima de suas criações, expressando os sentimentos, crenças e valores dos seres humanos, esses seres históricos cujos anseios se modificam constantemente e cujas adaptações refletem seu modo de ver a vida e de estar no mundo. E embora o seu ensino tenha como um dos objetivos desenvolver a sensibilidade e a capacidade de observação e de leitura, ampliando horizontes quanto às culturas universais, é notório que essa tarefa não tem sido efetivamente realizada desde a Educação Infantil até os cursos de formação de professores, e muitos são os entraves.

Por ser um texto plurissignificativo, que se abre a diferentes interpretações, sua leitura e compreensão exigem do leitor todas as suas capacidades intelectuais e afetivas (inteligência, sensibilidade, cultura, domínio da língua, vivências e conhecimentos de mundo), além do seu repertório acumulado e o conhecimento da tradição literária. No ato de ler, portanto, o leitor deve compreender as relações de plurissignificação dos discursos contidos nesse tipo de texto, ou discutir os diferentes sentidos que outros leitores percebem. Contudo, muitas vezes essas descobertas (pois ler literatura é sempre uma descoberta, a cada nova leitura) passam despercebidas pelo trabalho mal desenvolvido em sala de aula, seja pela escolha dos textos ou obras, seja pela abordagem do docente (em alguns casos, voltada apenas para a aprendizagem de vocabulário, ou para a sistematização de contextos históricos), ou pelas atividades propostas a partir deles.

Bakhtin afirma que a leitura é um ato interativo, dialógico, constituído pela tríade leitor / autor / texto, e reforça que a compreensão é um processo que envolve o sujeito e suas experiências sócio-históricas e culturais, fato comprovado pela *perspectiva interacionista*

de Moita (2001, p. 149), que propõe ser a leitura um ato que envolve tanto a informação impressa na página quanto a informação que o leitor traz para o texto. Daí não termos um leitor passivo, pois a ele, determinado por seu histórico de leitor, cabe tornar vivos os significados que existem potencialmente na obra, fazendo uma leitura criativa, mas, a princípio, necessariamente orientada pelo professor (de preferência), a fim de que consiga alcançar os objetivos propostos e, mais adiante, uma leitura e compreensão autônomas. Orlandi (2001) também afirma que o leitor interage com o texto e com o autor para atingir um processo de significação por meio da leitura, realizando uma *atividade cooperativa*. No entanto, ao analisarmos como a literatura é desenvolvida na sala de aula, nos deparamos com o enfoque às informações técnicas do texto abordado, a enumeração das características que o inserem em uma determinada escola literária (contexto temporal e espacial), leitura de fragmentos dos clássicos e atividades interpretativas muito técnicas, desconsiderando toda a literariedade dessas produções. Segundo Graça Paulino (2004), na escola, os modos escolares de ler literatura distanciam-se de comportamentos próprios de leitura literária, assumindo objetivos práticos, que passam da morfologia à ortografia, e não colaboram com o letramento literário, que continua sendo uma apropriação pessoal de práticas sociais de leitura/escrita, em sua maioria iniciada (e influenciada) no ambiente escolar. O resultado dessa abordagem não poderia ser outro: o pouco ou total desinteresse do aluno para esse tipo de leitura e o seu distanciamento pela incompreensão dos textos literários, pois não consegue perceber a relação desses textos com sua realidade nem compreender o porquê de sua adoção (intencionalidade, praticidade).

E como seria esse leitor literário que tanto almejamos, aquele que interage com os textos clássicos e/ou contemporâneos e cujo desejo pelas letras avança além dos muros da escola? Segundo Paulino (2004, p. 56), seria aquele que

[...] escolhe suas leituras, que aprecia construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus afazeres e prazeres. [...] que saiba usar as estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada [...] e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção.

Porém, desenvolver essas habilidades de leitura requer o que Solé (1998) chama de *estratégias*, ou seja, procedimentos que auxiliam no processo de compreensão de um texto, exercícios de inferências que se concretizam com base no comportamento que o leitor apresenta diante do texto. Cantalice (2004) discrimina que são técnicas usadas pelos leitores para facilitar o processo de compreensão de um texto, e Kleiman (2001) afirma que elas se dividem em duas categorias: *metacognitivas*, procedimentos conscientes adotados pelos leitores no ato da leitura, quando reconhecem falhas na compreensão; e *cognitivas*, ações realizadas de forma inconsciente pelo leitor no intuito de alcançar o objetivo de leitura. Enfim, para que esses métodos alcancem seus objetivos – a leitura e compreensão de textos, especificamente os literários –, convém que sejam apresentados e exercitados com a orientação e o incentivo do professor ou de um outro especialista no texto/obra em questão. No entanto, é fundamental que esses responsáveis pela iniciação na leitura, como especifica Lajolo (1993, p. 108), sejam

[...] bons leitores. Um professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê. [...] Muito além do conhecimento mecânico de metodologias e técnicas de desenvolvimento da leitura, a formação de um leitor exige familiaridade com grande número de textos.

Finalmente, Duke e Pearsson (2002) sistematizaram seis procedimentos que os leitores podem usar para compreender melhor o texto: *predição* (antecipação das informações), *pensamento em voz alta* (por parte dos alunos), *estrutura do texto* (o gênero e a organização textual auxiliando no processo de recordar o tema e discutir o texto), *representação visual do texto* (elaboração mental do texto lido), *resumo* (seleção das informações principais) e *questionar o texto* (compreensão global do texto). Tais estratégias, segundo seus autores, auxiliam o leitor a compreender melhor o texto, recuperando os vazios textuais deixados pelos alunos na leitura literária.

Isabel Solé (1998, p. 73-74) ressalta as estratégias propostas por Palincsar e Brow (1984), organizadas em questões que deveriam ser formuladas ao leitor e cuja resposta é necessária para poder compreender o que se lê. Tais indagações vão desde *compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura*, até *elaborar inferências de diversos tipos*, como interpretações, hipóteses, previsões e conclusões, ressaltando que se deve pensar naquilo que as diferentes estratégias utilizadas devem possibilitar quando na leitura e no que terá de ser levado em conta na hora de ensinar.

Consideramos ainda o *Ensino em progressão ao longo de três etapas*, modelo proposto por Collins e Smith (apud SOLÉ, 1998), que se inicia com a participação do *professor enquanto modelo*, seguida da *participação do aluno* e finalmente na *leitura silenciosa*, quando o educando realiza sozinho as atividades anteriormente desenvolvidas com o auxílio do docente.

Bauman (1985; 1990, apud SOLÉ, 1998) também propõe um *método de ensino direto da compreensão leitora* em cinco etapas, organizadas em *introdução* (objetivos do trabalho e forma de sua realização), *exemplo* (explicação das estratégias e do que vão aprender), *ensino direto* (o professor mostra, explica e descreve a habilidade em questão), *aplicação dirigida pelo professor* (alunos em prática sob o controle e supervisão do professor) e *prática individual* (o aluno utiliza sozinho a habilidade requerida com material novo).

Finalmente, em meio a tantas estratégias de épocas e autores distintos, ressaltamos que todos os procedimentos sugeridos pretendem que o aluno planeje a tarefa de leitura e sua própria localização (motivação e disponibilidade) diante dela, uma vez que facilitarão a comprovação, a revisão, o controle do que se lê e a tomada de decisões adequada em função dos objetivos perseguidos (SOLÉ, 1998). Ainda assim, convém reforçar que, antes da escolha pela estratégia a ser utilizada, é conveniente que se faça uma atividade/leitura diagnóstica da turma, dos objetivos almejados, do gênero escolhido e do trabalho que se pretende realizar a partir dele, pois mesmo que seja a leitura prazerosa de um determinado texto literário (sem a proposta da resolução posterior de exercícios), clássico ou não, quanto mais a atividade for criteriosamente preparada, mais chances de fazer sentido para o aluno e, possivelmente, despertar nele o gosto pela leitura. Convém, ainda, que o aluno conheça os objetivos da leitura, a fim de que ele determine as estratégias responsáveis pela compreensão do texto e atribua sentido, condicionando-o numa atuação leitora com maior segurança e autonomia.

Por fim, entendemos que “o ensino de literatura precisa ser reconfigurado, repensado, e por uma equipe que esteja, de fato, envolvida com essa arte da palavra, falada ou escrita, convergência de vários conhecimentos e uma forma eficaz de convencimento, de montagem de opiniões” (FRANCHETTI, 2009, p. 2-3). Esses profissionais da leitura, especificamente os professores, precisam ter muito bem definidos os propósitos da leitura, trabalho ou projeto que vão propor com textos literários. Temos o auxílio do livro didático, embora com trechos pré-selecionados dos grandes clássicos, mas nos convém expandir nosso repertório de textos e autores, pesquisando referências mais atuais até para relacionar diferentes línguas e culturas, autores brasileiros de diferentes épocas porém ligados pela mesma tradição, aproximar linguagens diferentes e afirmando, a cada leitura, a literatura como uma das fontes principais do vínculo com o passado e sua projeção no futuro.

Ensinar literatura, segundo Franchetti (2009), é criar as condições para que o estudante, o leitor em formação, possa tornar-se ele também um herdeiro desse manancial, mas um herdeiro que não só compreende, mas vivencia em si mesmo o passado. No ambiente escolar, ainda que enfrentemos os aspectos pragmáticos da leitura da literatura na escola, relacionados por Salgueiro (2006), como a concorrência com a mídia visual, as adaptações de livros, o monstro do vestibular, as relações entre autor e leitor, o acesso às publicações, a leitura livre e a língua literária, precisamos construir um espaço de maior liberdade possível, pois a leitura só se torna livre quando se respeita, ao menos em momentos iniciais do aprendizado, o prazer ou a aversão de cada leitor em relação a cada livro (LAJOLO, 1993).

3. Considerações finais

Toda a discussão levantada neste capítulo foi sustentada basicamente por duas perguntas. A primeira é: *Por qual motivo devemos formar leitores literários?* Seguindo os textos que nos serviram de apoio teórico podemos destacar uma possível resposta: Para satisfazer uma necessidade do ser humano de entender e explicar o mundo por meio de símbolos. Segundo Candido, existe um questionamento sobre o fato de a literatura ser um bem incompressível e por essa razão necessária ao desenvolvimento humano:

Bens incompressíveis: são aqueles que não apenas asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual... mas a fruição da arte/literatura estaria mesmo nesta categoria? Como noutros casos, a resposta só pode ser dada se pudermos responder a uma questão prévia, isto é, elas só poderão ser consideradas bens incompressíveis segundo uma organização justa da sociedade se corresponderem a necessidade do ser humano, a necessidades que não podem deixar de ser satisfeitas sob pena de desorganização pessoal, ou pelo

menos de frustração mutiladora. A nossa questão básica, portanto, é saber se a literatura é uma necessidade deste tipo (CANDIDO, 1995, p. 35).

O questionamento levantado por essa referência é respondida em outro texto do próprio autor, confirmando a literatura como um instrumento de satisfação dessa necessidade inerente ao homem em buscar elementos simbólicos para enfrentar sua rotina.

A produção e fruição desta se baseiam numa espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia, que de certo é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares. E isto ocorre no primitivo e no civilizado, na criança e no adulto, no instruído e no analfabeto. A literatura propriamente dita é uma das modalidades que funcionam como resposta a essa necessidade universal, cujas formas mais humildes e espontâneas de satisfação talvez sejam coisas como a anedota, a adivinha, o trocadilho, o rifão. Em nível complexo surgem as narrativas populares, os cantos folclóricos, as lendas, os mitos. No nosso ciclo de civilização, tudo isto culminou de certo modo nas formas impressas, divulgadas pelo livro, o folheto, o jornal, a revista: poema, conto, romance, narrativa romanceada. A fantasia quase nunca é pura. Ela se refere constantemente a alguma realidade: fenômeno natural, paisagem, sentimento, fato, desejo de explicação, costumes, problemas humanos, etc. Eis por que surge a indagação sobre o vínculo entre fantasia e realidade, que pode servir de entrada para pensar na função da literatura.

A segunda resposta possível à primeira pergunta é *Estimular a criatividade e astúcia comunicativa*, de acordo como os PCNS (1998):

O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada

tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua (PCN, 1998, p. 54).

Por meio do texto literário o indivíduo pode desenvolver competências discursivas que poderão melhorar sua interação social. A segunda questão que sustenta este trabalho é “*Como criar leitores literários?*”. Para essa pergunta formulamos duas possíveis respostas. Primeiramente, por meio da participação da família, Vieira (2004, p. 6) afirma que:

O leitor formado na família tem um perfil um pouco diferenciado daquele outro que teve o contato com a leitura apenas ao chegar a escola. O leitor que se inicia no âmbito familiar demonstra mais facilidade em lidar com os signos, compreende melhor o mundo no qual está inserido, além de desenvolver um senso crítico mais cedo, o que é realmente importa na sociedade.

Proporcionar ao indivíduo desde a tenra idade oportunidades de acesso ao texto literário é fundamental para se construir um bom leitor. As experiências que a família pode e deve oferecer a essa criança são de extrema importância.

Nessa busca pela formação de leitores literários, cabe também à escola proporcionar o acesso ao livro, é na figura do professor que essa atividade será desenvolvida. Como foi destacado anteriormente, Lajolo (1993) afirma que:

Os **profissionais mais diretamente responsáveis pela iniciação da leitura** devem ser bons leitores. Um professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê. [...] Muito além do conhecimento mecânico de metodologias e técnicas de desenvolvimento da leitura, a formação de um leitor exige familiaridade com grande número de

textos. É preciso, pois, que haja espaço para leitura nos cursos destinados a profissionais de leitura. [...] A leitura consiste na interação leitor-livro (LAJOLO, 1993, p. 108).

Lajolo também destaca que:

A **prática de leitura patrocinada pela escola** precisa ocorrer num espaço de maior liberdade possível. A leitura só se torna livre quando se respeita, ao menos em momentos iniciais do aprendizado, o prazer ou a aversão de cada leitor em relação a cada livro (LAJOLO, 1993, p. 109).

O processo de formação de leitores é árduo, ele perpassa pela escolha da obra e das estratégias que orientaram a leitura eficaz. O caminho a ser seguido deve contar sempre com a participação da família em parceria com a escola para que no fim da jornada escolar

Referências

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: _____. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

FRANCHETTI, Paulo. Ensinar literatura para quê? **Revista Desenredos**, ano 1, n. 3, nov./dez. 2009.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. Série Educação e Ação. São Paulo: Ática, 1993.

NASCIMENTO, Priscila Rodrigues. Contribuições de Bakhtin para a leitura literária: instrumentalizar para desenvolver o leitor estrategista. **Anais do SILEL**. Volume 2, Número 2. Uberlândia: EDUFU, 2011.

PALINCSAR, A. S.; BROWN, A. L. **Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities**. *Cognition Instruct.* 1:117-75. 1984. [Center for the Study of Reading, University of Illinois, Champaign-Urbana. IL]

PARÂMETROS Curriculares Nacionais (PCNs). Língua Portuguesa. Ensino. Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998

PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 17, n. 1, p. 47-62, 2004.

SALGUEIRO, Wilberth Claython F. A escola, eu e a literatura: a lei, o leite e o deleite. NASCIMENTO, Evando; OLIVEIRA, Maria Clara Castelhães de (Org.). **Leitura e experiência: teoria, crítica, relato**. São Paulo: Annablume; Juiz de Fora; PPG-Letras UFJF, 2008. p. 253-264.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

VIEIRA, L. A. Formação do leitor: a família em questão. In: Seminário Biblioteca Escolar, III, 2004, Belo Horizonte. **III Seminário Biblioteca Escolar**: espaço de ação pedagógica, Belo Horizonte: Escola de Ciência da Informação da UFMG, 2004. Disponível em: <<http://gebe.eci.ufmg.br/downloads/308.pdf>>. Acesso em: 09 fev. 2017.

Perguntas de leitura: o professor como mediador da leitura na escola

Giovanna Carrozzino Werneck
Priscila Chisté de Souza Leite
Shirlei C. A. de Freitas

Introdução

A leitura tem sido objeto de investigação de vários teóricos que trazem problematizações sobre as práticas desenvolvidas na sala de aula. Nesse sentido, o presente capítulo procura analisar como as perguntas de leitura formuladas pelo professor para interpretação e compreensão do texto literário podem influenciar na relação que o aluno-leitor vai estabelecer com os sentidos permitidos pelo texto. Sendo assim, na primeira seção apresentamos o processo de leitura como réplica baseado nos pressupostos dialógicos de linguagem preconizados por Mikhail Bakhtin. Ancorados em Menegassi (1999, 2010a, 2010b) propomos que o docente auxilie o aluno a construir-se como leitor ativo, criativo e crítico, capaz de produzir palavras próprias a partir de sua interação com o texto e, para tanto, exige-se o conhecimento acerca das etapas que compõem o processo leitor: a decodificação, a compreensão, a

interpretação e a retenção, que são explicitadas na primeira seção deste artigo. Em seguida, tratamos das concepções de linguagem, texto e leitura que podem embasar a construção de atividades de leitura. São enfocadas, principalmente, as concepções de leitura com foco no autor, no texto, no leitor e na interação autor-leitor-texto (MENEGASSI, 2010a). Nessa mesma seção, ressaltamos a importância da fruição do texto literário em sala de aula, de forma a ultrapassar o caráter utilitário das práticas de leitura usualmente aplicadas pelos professores que podem atuar por meio de perguntas adequadas ao processo de leitura e possibilitar a formação e desenvolvimento do aluno-leitor crítico. Por fim, apresentamos uma análise de uma poesia com sugestões de perguntas de leitura em que o professor atua como mediador do processo, a partir de uma perspectiva vygotskyana.

1. O processo de leitura

A concepção dialógica e sociointerativa de linguagem proposta por Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975), filósofo russo, tem contribuído para as mudanças que se desenvolvem, atualmente, nos diversos domínios de estudo da linguagem e das práticas de leitura nas salas de aula. De acordo com a concepção bakhtiniana, a linguagem, sendo uma atividade mental humana, caracteriza-se ao mesmo tempo como um processo pessoal e social, só podendo ser analisada em sua complexidade através de um viés sociológico, histórico e cultural. Em outras palavras, o paradigma sociointeracionista de linguagem proposto por Bakhtin (2003) ultrapassa as fronteiras do sistema linguístico e privilegia a pluralidade, a dinamicidade e a diversidade dos fatos humanos.

Essas postulações relativas à linguagem assumidas pelo Círculo

de Bakhtin¹ determinam a leitura não como um ato monológico, de mera identificação ou repetição, mas como atividade, réplica, ação entre interlocutores e dialogicidade. Uma das características da leitura réplica e dialógica é que através dela os sujeitos constroem refrações da realidade, ou seja, não ocorre apenas uma reprodução (no sentido de repetição) do mundo, mas, sim, uma refração, pois é na leitura que produzimos diversas interpretações desse mundo a partir da diversidade de experiências históricas e socioculturais em que estamos inseridos (BAKHTIN, 1999). Assim, ao ler, o leitor não apenas espelha ou descreve o mundo que se inscreve nas palavras, mas realiza reflexões, constrói refrações acerca do modo como se revela nos textos a multiplicidade e as contradições oriundas das experiências históricas das sociedades humanas.

Menegassi (2010b) recupera os fundamentos bakhtinianos da linguagem no que tange à leitura como réplica, ou seja, como uma ação de colocar-se em frente aos textos e discursos em voga na sociedade, de dialogar com os textos, respondendo e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos. A leitura é concebida por Menegassi (2010a, 2010b) como uma ação de trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela, produzindo sentidos a partir dessa relação dialógica. Para que o aluno-leitor construa a leitura réplica, Menegassi (2010b) propõe que o docente auxilie o aluno a construir-se como leitor ativo, criativo e crítico, capaz de produzir palavras próprias a partir de sua interação com o texto e, para tanto, exige-se o conhecimento acerca das etapas que compõem o processo leitor: a decodificação, a compreensão, a interpretação e a retenção. É importante salientar que, embora se detalhe separadamente cada

1 Círculo de Bakhtin é uma expressão convencionalizada por estudiosos contemporâneos e refere-se ao grupo de pensadores de diferentes formações, interesses intelectuais e atuações profissionais (para o qual se considera que Mikhail Bakhtin tenha prestado a maior contribuição, ao lado de Valentin Nikolaevich Voloshinov e Pavel Nikolaevich Medvedev) que se reuniu regularmente de 1919 a 1929, na Rússia, em torno de projetos filosóficos os quais tinham como ponto de convergência a concepção de linguagem (MARCUIZZO, 2008).

uma dessas etapas para fins didáticos, o processo de leitura acontece de forma que as etapas

[...] ocorrem concomitante e recursivamente, dependendo uma da outra para sua realização, possibilitando um conjunto harmônico de estratégias e habilidades no leitor. Dessa forma, cabe ao leitor, discernir seu objetivo de leitura frente ao texto, para poder ou não chegar à interpretação, que o leva ao desenvolvimento como leitor crítico (MENEGASSI, 2010b, p. 52).

Inicialmente, é durante a decodificação que o aluno entra em contato com o texto, reconhecendo elementos na superfície textual, como reconhecimento de palavras, busca pelo autor, título ou expressões desconhecidas.

A decodificação é a primeira das etapas do processo de leitura. Sem ela, todo o processo fica emperrado e não permite que as demais etapas se concretizem. Nessa etapa, ocorre o reconhecimento do código escrito e sua ligação com o significado pretendido no texto (MENEGASSI, 2010b, p. 44).

Para que a decodificação seja considerada como uma das etapas do processo de leitura, “[...] deve ser aliada à compreensão, iniciando o processo de apreensão de significados. Decodificação mal feita implica compreensão mal sucedida” (MENEGASSI, 1999, p. 87). Assim, a etapa da decodificação é basilar para que o leitor atinja a compreensão – segunda etapa do processo –, na qual o leitor atua de forma crítica, não apenas extraindo informações através da decodificação, mas também produzindo inferências, isto é, procurando estabelecer relações entre as informações explícitas no texto e os seus conhecimentos prévios e experiências individuais (MENEGASSI, 2010b). Compreender um texto é, portanto, “mergulhar” nele e retirar a sua temática e as ideias principais e, para isso, o leitor precisa realizar inferências.

Compreender um texto é captar sua temática; é resumi-lo. Para que isso aconteça o leitor deve conseguir reconhecer as informações e os tópicos principais do texto, assim, como, também, dominar as regras sintáticas e semânticas da língua usada (MENEGASSI, 2010b, p. 45).

A terceira etapa é a interpretação, que se refere ao momento da utilização da competência crítica do leitor. Considerando a concepção sociointerativa e dialógica de linguagem, essa é a etapa em que o leitor assume uma postura ativa no processo de leitura, estando em condições de construir “palavras próprias”. A interpretação é “[...] a etapa da utilização da capacidade crítica do leitor, o momento em que analisa, reflete e julga as informações que lê” (MENEGASSI, 2010b, p. 50), produzindo, assim, um novo texto, fruto das inferências realizadas na etapa anterior e que servem como pontes de sentido que o leitor faz entre si e o texto, entre o texto e ele próprio. Assim, ao interpretar um texto, o leitor é capaz de produzir um novo texto com base em seus próprios argumentos, conhecimentos prévios, experiências, reflexões e julgamentos sobre o que foi proposto pelo autor.

A última etapa do processo da leitura descrita por Menegassi (2010b) é a retenção, que se destina a armazenar as informações consideradas relevantes pelo leitor. O leitor pode tanto armazenar os dados textuais sem analisá-los ou julgá-los, como também pode reter as informações que resultaram em análise e julgamento realizado a respeito do texto lido. Menegassi (2010b) pontua que a retenção pode acontecer em dois momentos: após a compreensão e após a interpretação.

A última etapa do processo de leitura é responsável pelo armazenamento das informações mais importantes na memória do leitor. [...] pode se dar em dois níveis. O primeiro é resultado do processamento da compreensão [...] o leitor armazena na memória a temática e as informações

principais sem analisá-las. O segundo nível de retenção ocorre após a interpretação, quando são alterados os conhecimentos prévios do leitor, o que altera seu ponto de vista sobre o tema e possibilita a construção de um novo texto (MENEGASSI, 2010b, p. 54).

A fim de promover um leitor que atue em refração² e construa réplicas, consideramos necessário problematizar as perspectivas de leitura propostas por Menegassi (2010a), os tipos de perguntas vinculadas a tais perspectivas e a importância da sequenciação e ordenação de perguntas de leitura produzidas pelo professor para a leitura do texto literário.

2. Concepções de linguagem, texto e leitura: implicações na formulação das perguntas de leitura

A questão da promoção de práticas de leitura pela escola é evidenciada por Silva (1999), para quem a leitura constitui-se em uma prática social e histórica que precisa ser compreendida como um processo no qual se envolvem vários objetos e temas a serem desvendados.

Nesse sentido, as atividades de leitura na escola perpassam por concepções de texto, língua e leitura que podem ou não dar condições ao aluno de desenvolver seu potencial crítico de maneira autônoma e singular, promovendo a reflexão sobre diferentes realidades e interferindo na formação de um aluno-leitor crítico. Assim, apresentaremos diferentes perspectivas de leitura, cujos focos de trabalho se concentram no autor, no texto, no leitor e na interação autor – texto – leitor, conforme expõe Menegassi (2010), que dialogará com outros autores que tratam dos mesmos temas.

Na concepção de leitura com foco no autor, explicitada por

2 Segundo Bakhtin (1999), a refração remete à mudança de direção do discurso em relação aos discursos do outro. Por conseguinte, ao atravessar o discurso do outro, o sujeito opera uma mudança no próprio discurso, apontando para diferentes ideias e possibilidades de significação.

Menegassi (2010), o texto é visto como um produto lógico do pensamento, isto é, como uma representação mental das ideias do autor, cabendo, assim, ao leitor “captar” essa representação materializada no texto e identificar os significados³ pretendidos. Dessa forma, o leitor exerce um papel passivo de apenas ser um receptor das informações que o texto apresenta. Por conseguinte, a leitura é compreendida como atividade de captação de ideias do autor (o foco é o autor e suas intenções), sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor. O aluno é, conseqüentemente, impedido de produzir sentidos próprios ao texto, porque a informação que lhe é solicitada nas perguntas de leitura com foco no autor é a de repetição, reprodução, não sendo permitida a réplica, no sentido bakhtiniano de responsividade ativa⁴ (BAKHTIN, 2003), isto é, no sentido de produção de uma leitura própria em que as experiências e conhecimentos do leitor são considerados. De acordo com essa concepção de leitura, a língua é vista como instrumento, como transmissora de informações e sistema de codificação, desvinculada de seus aspectos cognitivos e sociais (MARCUSCHI, 2008). Como exemplos de perguntas de leitura com foco no autor, podemos citar: “O que o autor (poeta, escritor) quis dizer...?”; “De acordo com o autor (poeta, escritor)...”.

Na concepção de leitura com foco no texto, este é concebido como simples produto da codificação de um emissor (o autor) a ser decodificado pelo leitor, bastando a ele o conhecimento do código utilizado, o foco na materialidade e linearidade linguística, uma vez que tudo está dito no texto (MENEGASSI, 2010). Nesse sentido, a língua é concebida da mesma forma que na concepção de leitura com foco no autor, isto é, é “[...] vista como um código, ou seja, um

3 O sentido exige uma compreensão ativa dentro do momento enunciativo, ao contrário do significado, que compreende um caráter reprodutivo e estável.

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

conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor para um receptor” (TRAVAGLIA, 1996, p. 22). Assim, o leitor continua assumindo uma atitude passiva, pois realiza apenas atividades de reconhecimento, extração reprodução de informações textuais decodificadas, impossibilitando a compreensão responsiva.

Essa concepção de leitura tem uma perspectiva ideológica definida. Quanto mais o aluno responde perguntas de identificação textual, menos desenvolve a capacidade de produção de sentidos, conseqüentemente, não amadurece posição crítica frente aos textos que circulam em seu grupo social, na sociedade como um todo e na própria escola em que se encontra (MENEGASSI, 2010, p. 170).

Considerando tal concepção de leitura, cabe ao professor oferecer ao aluno questões de decodificação textual, nas quais, simplesmente, ele vai ao texto e em um rápido passar de olhos encontra a resposta e a cópia. São exemplos de perguntas de leitura focadas no texto: “Retire do texto.....”, “Em qual parte do texto...”, “Procure no texto...”. As perguntas são, então, construídas com o objetivo específico de serem respondidas a partir da identificação de informações codificadas no texto, e não com o objetivo de permitir ao aluno a produção de sentidos. No entanto, Menegassi (2010a) ressalta que tais perguntas são importantes na etapa inicial de aprendizado da leitura “[...] quando o aluno está em pleno processo de formação como leitor; por isso as perguntas com foco no texto são pertinentes, permitindo-lhe a apropriação do código escrito e o desenvolvimento do trabalho com leitura, a partir de perguntas do texto” (MENEGASSI, 2010a, p. 171). Assim, as perguntas de leitura com foco no texto estão relacionadas à primeira etapa do processo de leitura: a decodificação. Considerada tão relevante quanto as demais etapas já abordadas, Menegassi (2010b) adverte que é preciso atentar para que não aconteça um monopólio de perguntas relativas à etapa da

decodificação, tornando o processo de leitura estático e impossibilitando a formação e o desenvolvimento⁵ de um aluno-leitor.

Ressaltamos que as duas primeiras concepções de leitura (com foco no autor e no texto) são pautadas nos mesmos conceitos de língua e texto, assumindo o leitor um papel passivo e não atingindo, assim, a etapa de compreensão, pois o leitor se prende somente à decodificação e a seus significados, e não aos sentidos que podem ser construídos a partir das relações entre o texto e o leitor.

Na leitura com foco no leitor, cabe a ele atribuir sentidos ao texto considerando os conhecimentos prévios armazenados em sua memória. Nessa concepção, a obtenção dos sentidos de um texto fica por conta exclusiva do leitor e seus conhecimentos, isto é, “[...] valem as informações que o leitor trouxe para o texto, não as que o texto fornece através das pistas linguísticas-discursivas” (MENEGASSI, 2010a, p. 173). Por conseguinte, as respostas possíveis para perguntas com foco no leitor permitem considerar qualquer significado apresentado como possível, dando origem ao que Marcuschi (2008) classifica como perguntas subjetivas e “vale-tudo”:

Subjetivas: essas perguntas em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a resposta fica por conta do aluno e não há como testá-las em sua validade. A justificativa tem um caráter apenas externo. [...] Vale-tudo: são as perguntas que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta, não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta (MARCUSCHI, 2008, p. 271).

5 Angelo e Menegassi (2014) diferenciam perguntas que promovem a formação do leitor daquelas que suscitam o seu desenvolvimento. As primeiras orientam leituras que não ultrapassam a superfície textual, isto é, que determinam respostas de pareamento de informações presentes no texto trabalhado. As perguntas que promovem o desenvolvimento do leitor partem do princípio de que a formação já foi estabelecida e, portanto, as respostas devem conduzir o aluno-leitor à reflexão e produção de sentidos diversos ao tema abordado no texto, relacionando-o a sua vida, a seus conhecimentos prévios, de modo que a leitura lhe faça sentido(s).

São exemplos de perguntas de leitura dessa concepção: “Comente sobre...”, “Na sua opinião...”, “Explique com suas palavras...”. Para Menegassi (2010a), perguntas de leitura que adotam essa perspectiva (foco no leitor) não levam o aluno ao desenvolvimento como leitor competente e crítico, manifestando apenas a continuação do processo de formação do leitor, sem ampliações nos seus horizontes de leitura.

A leitura com foco na interação autor-leitor-texto recupera os fundamentos da teoria bakhtiniana ao conceber a leitura como réplica. Desse modo, nessa perspectiva, o leitor é aquele que dialoga com o texto lido, posicionando-se como respondente ativo e crítico frente ao material linguístico e discursivo do texto, permitindo a produção de sentidos próprios, que se revelam por meio de palavras próprias, direcionando-se à construção do pensamento autônomo (MENEGASSI, 2010b) e à existência de uma atividade responsiva ativa que surge, justamente, do processo de interação autor-leitor-texto:

[...] o ouvinte ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso ocupa, simultaneamente, em relação a ele, uma ativa posição responsiva; concorda ou discorda dele (totalmente ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc. [...] Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Nesse processo de leitura são considerados os elementos linguísticos que compõem o texto e como estão organizados, porém é necessário que o leitor acione os seus conhecimentos prévios (linguísticos, de mundo) para que realmente se efetive a interação e o processo de construção de sentidos a partir de uma atitude responsiva. Tal concepção está estruturada sob a visão de uma língua que se constitui como atividade sociointerativa, na qual os sentidos são

produzidos nos processos de enunciação e o foco da leitura está na interação autor-leitor-texto. Diante dessa perspectiva, é pertinente verificar o conceito de língua proposto por Marcuschi (2008):

A língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas [...] Tomo a língua como um sistema de práticas cognitivas abertas, flexíveis e indeterminadas quanto à informação ou estrutura. De outro ponto de vista, pode-se dizer que a língua é um sistema de práticas sociais e históricas sensíveis à realidade sobre a qual atua, sendo-lhe parcialmente prévio e parcialmente dependente esse contexto em que se situa. Em suma, a língua é um sistema de práticas com o qual os falantes/ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância (MARCUSCHI, 2008, p. 61).

Nesse sentido, o texto, considerando a perspectiva bakhtiniana⁶, deixa de ser uma unidade fechada, acabada em si, e passa a ser analisado como um tecido estruturado, uma entidade significativa de comunicação, um artefato sócio-histórico e uma dimensão discursiva considerada em suas múltiplas situações de interlocução, isto é, como resultado de trocas entre sujeitos situados em um contexto determinado.

O texto apresenta informações ao leitor-aluno, que, por sua vez, também leva ao texto seus conhecimentos prévios sobre o tema apresentado, produzindo-se uma interação, com características idiossincrásicas, isto é, próprias do leitor, únicas, pessoais. Nesse processo, há um diálogo

6 “Na perspectiva bakhtiniana, o texto se define como (a) objeto de significação; (b) produto da criação ideológica do que estiver subentendido, ou seja, o texto não existe fora da sociedade, mas só existe nela e não pode ser reduzido à materialidade linguística ou dissolvido na subjetividade daquele que o produz ou interpreta; (c) dialógico – define-se pelo diálogo entre os interlocutores e pelo diálogo com outros textos; e (d) objeto único, irreproduzível, não repetível” (BARROS, 1997, p. 28-29).

entre o texto e o leitor, em que ambos fornecem informações a cada um deles, iniciando-se o processo de produção de sentidos, em função dos aspectos sócio-histórico-ideológicos presentes tanto no texto, quanto na situação de recepção de leitura. [...] Valem os sentidos que são produzidos para o texto, a partir da interação estabelecida pelos participantes da situação comunicativa, da enunciação ali definida. É certo que essa situação comunicativa estabelece os níveis possíveis de leitura, determinando, inclusive, os sentidos possíveis de serem produzidos. Dessa forma, não é qualquer sentido que vale nessa interação, pelo contrário, somente aqueles que são pertinentes à enunciação marcada (MENEGASSI, 2010a, p. 175-176).

Além de saber produzir e organizar as perguntas a partir das concepções de leitura e recuperando as etapas do processo leitor, Menegassi (2010a) propõe que o professor elabore atividades de leitura⁷ em que sejam trabalhados três tipos de perguntas, baseadas nas proposições de Solé (1998): perguntas de resposta textual, que correspondem à etapa de decodificação; de resposta inferencial, que correspondem à etapa da compreensão; e de resposta interpretativa, relacionadas à etapa da interpretação.

Menegassi (2010b) aponta a importância de o professor seguir uma ordenação e sequenciação nas perguntas. Assim, as perguntas de resposta interpretativa devem ser apresentadas em uma ordem final, depois que as demais perguntas levaram o aluno-leitor a trabalhar com o texto, decodificando-o (perguntas de resposta textual), a construir inferências (perguntas de resposta inferencial), chegando à possibilidade de produzir sentidos próprios ao tema discutido (perguntas de resposta interpretativa). Essa estratégia demonstra como a construção, a ordenação e a sequenciação

7 “Na situação de leitura, o conceito de atividade pressupõe um leitor que atua em refração, isto é, que não se mantém apático diante do texto, mas que participa ativamente de toda a prática interativa ao ocupar uma posição responsiva e expandir o processo comunicativo” (ANGELO; MENEGASSI, 2014, p. 669)

de perguntas é essencial à prática de atividades de leitura. Além disso, o autor afirma que

[...] os critérios de ordenação e sequenciação de perguntas estão relacionados ao conceito de leitura, permitindo um trabalho de desenvolvimento cognitivo mais eficaz no aluno-leitor, a partir da conscientização do professor sobre as determinações teórico-metodológicas envolvidas nesse processo (MENEGASSI, 2010a, p. 167).

Nesse sentido, as perguntas propostas pelo professor em atividades de leitura precisam atender a uma ordem crescente de dificuldades, de modo a conduzir o leitor a uma progressiva reflexão sobre o texto com o qual está interagindo. Ao mesmo tempo, ao ter contato com o texto literário, é preciso que o aluno-leitor compreenda a leitura como espaço de interação e produção de sentidos, cabendo ao professor possibilitar uma interação ativa do aluno com o texto e com o autor. Assim, as perguntas de leitura não levariam apenas à decodificação do texto, mas à compreensão, interpretação e reflexões críticas sobre o texto, ampliando os significados e sentidos do que foi lido e promovendo a formação e o desenvolvimento do leitor.

2.1 Leitura literária

Como é possível depreender das discussões acima elencadas, ler é uma tarefa extremamente complexa. Não que seja um processo complicado, mas é complexa porque envolve diversos fatores e etapas para sua realização:

[...] ler é um processo de integração de diversas operações. Ler envolve desde a percepção de elementos gráficos do texto até a produção de inferências e a depreensão da ideia

global, a integração conceitual passando pelo processamento lexical, morfossintático, semântico, considerando fatores pragmáticos e discursivos que são imprescindíveis à construção do sentido (COSCARELLI, 2010, p. 36).

Ainda segundo a mesma autora, os textos mudaram e a forma como estão dispostos para o leitor também. Logo se torna necessário repensar o conceito de leitura e as habilidades que os alunos devem desenvolver enquanto alunos-leitores, bem como os fatores que podem interferir na leitura. Assim a autora enfatiza:

Não podemos ver a leitura como um fenômeno cujos componentes são sempre processados da mesma forma e geram sempre os mesmos resultados. O fato de um leitor dar mais atenção a um item lexical ou a uma forma sintática faz com que a leitura deles seja diferente, particular. E cada ato de leitura é carregado de atos particulares, pois cada leitor traz para sua leitura uma situação diferente, interesses diferentes, assim como tem um olhar diferenciado para o texto e tudo isso vai gerar um olhar diferenciado do texto. O processamento como um todo vai fazer emergir sentidos diferentes (COSCARELLI, 2010, p. 38).

Dentro dessa perspectiva de repensar o conceito de leitura, é imperioso discutir como a leitura literária tem sido desenvolvida no ambiente escolar. De acordo com Nascimento (2011), o processamento da leitura na escola tem se desenvolvido em duas vertentes: no modelo ascendente ou no modelo descendente. No primeiro modelo, o leitor decodifica o código linguístico, não lhe sendo permitidos diálogos extralinguísticos com os elementos textuais, ocasionando uma prática monológica da leitura. Já no segundo modelo, permite-se ao leitor relacionar o texto a seus conhecimentos prévios. No entanto, para a estudiosa, os dois modelos apresentam características monológicas. Assim sendo, a autora tenta construir uma proposta da leitura interativa, embasada na teoria bakhtiniana:

[...] a prática da leitura tomada com um processo cooperativo, quando realizada por meio de uma atividade em que os participantes podem verbalizar o entendimento do texto, sugere outros construtos bakhtinianos como a compreensão responsiva ativa, o enunciado, a enunciação, o diálogo e a heteroglossia (NASCIMENTO, 2011, p. 03).

Como já exposto no presente capítulo, a teoria de Bakhtin (1999) adota a concepção da interação social como importante elemento para a leitura, pois para ele a leitura é fator de cooperação, na qual o processo de construção dos sentidos é elaborado por três elementos essenciais: leitor, texto e autor. Ademais, Bakhtin (1999) destaca o contexto como um importante fator para construção da leitura no viés dialógico proposto pelo teórico:

Os indícios que revelariam seu caráter de dirigir-se a alguém, a influência da resposta pressuposta, a ressonância dialógica que remete aos enunciados anteriores do outro, as marcas atenuadas da alternância dos sujeitos falantes que sulcaram o enunciado por dentro. Tudo isso, sendo alheio à natureza da oração como unidade da língua, perde-se e apaga-se. Esses fenômenos se relacionam com o todo do enunciado e deixam de existir desde que esse todo é perdido de vista (BAKHTIN, 1999, p. 328).

Para Bakhtin (1999), o fato de o leitor poder participar ativamente da compreensão textual, seja aceitando ou negando os diálogos possíveis, transforma sua participação numa compreensão responsiva ativa:

[...] compreensão responsiva nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma resposta (seja qual for à forma de sua realização). O locutor postula essa compreensão responsiva ativa: o que ele espera, não é uma compreensão passiva que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma resposta, uma

concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução, etc. (BAKHTIN, 1999, p. 291).

O instituto da compreensão responsiva ativa compõe-se de três elementos: o enunciado, a enunciação e a heteroglossia. O enunciado, que inicia a elaboração dos diálogos, não consegue se realizar sozinho, necessita da presença do sujeito ativo no ato discursivo, que leva suas condições socioculturais ao texto formando as enunciações. Por fim, o conceito de heteroglossia busca cobrir a multiplicidade de vozes sociais e a extensa variedade de relações e inter-relações dialógicas. Conforme explicita Faraco (2003), a noção de heteroglossia sintetiza a concepção de que qualquer signo, qualquer enunciado, encontra o objeto a que se refere recoberto de sentidos construídos histórica e culturalmente e, portanto, ideologizado por uma densa e tensa camada de discursos. O discurso dialógico bakhtiniano permite a heteroglossia e, conseqüentemente, amplia o leque de significados, remetendo-os a múltiplas vozes e referências.

Percebe-se que a dialogia de Bakhtin é crucial para a leitura de textos literários nas escolas, pois a voz do outro é ouvida e permite-se que outras vozes sejam enunciadas. Ao mesmo tempo, a literatura, numa construção dialógica, pode reconstruir o indivíduo.

A literatura, conforme nos lembra Candido (1995), é um bem incompressível, posto que é fundamental para a existência do homem e também é fator indispensável de humanização, pois para ele é impossível alguém passar o dia sem se entregar ao universo fabuloso. Além do que, a literatura traz em seu bojo diversas manifestações extraliterárias:

A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apóia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante (CANDIDO, 1995, p. 175).

Assim sendo, ler textos literários na perspectiva dialógica de Bakhtin propicia o objetivo maior da literatura que, segundo Candido (1995), é a humanização, sendo, inclusive, um direito humano inalienável:

Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinação das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 1995, p. 180).

Por outro lado, Geraldi (2009) traz à baila discussões sobre as condições de possibilidade da leitura, destacando a condição social do formador de leitores:

Os professores, num processo histórico que se revela no nascedouro da universalidade da escola, estão concretamente hoje afastados do livro e das bibliotecas pelas condições de trabalho e de salário [...]. Vivendo entre dois paradoxos (ensinar a ler quem sabe que não terá direito a ler, ensinar a ler sem ter direito a ler), não é de surpreender que a escola tem se revelado impotente na formação de leitores (GERALDI, 2009, p. 82).

Diante dessa crítica, o teórico sustenta que as escolas ainda corroboram para as práticas de leitura monológica e de caráter unisubjetivo:

A escola incentiva a formação do leitor que repete leituras do professor, que repete leituras do comentarista, que repete... De comentário em comentário, os textos com os quais [...] o leitor-modelo teria compromissos filológicos de aproximação desaparecem e os compromissos passam a

ser com os comentários. Para alunos, com os comentários da escola. Daí, a leitura, desde a alfabetização, ser tratada como decifração (GERALDI, 2009, p. 83).

Zilberman (2009) ao remontar a história do ensino de literatura afirma que esta não tinha como objetivo formar leitores, pois funcionava como instrumento para que os futuros cidadãos pudessem absorver regras e princípios. A literatura, dessa forma, “[...] veio a ser valorizada pelas obras que respondiam por aquelas regras e princípios, consagrando-se as que favoreciam e acatavam as normas entendidas como paradigmáticas” (ZILBERMAN, 2009, p. 12).

Se a literatura é um direito humano e se as leituras que estão sendo realizadas na escola são apenas o discurso da repetição, por que, ainda, ensinar literatura? A pergunta foi respondida por Franchetti (2009), nos seguintes termos:

A literatura é, pois, uma forma de ligação com o passado, uma forma de revivificá-lo. De aprender com ele, sim, mas mais que isso: uma forma de nos apropriarmos dele, de nos colocarmos como seus herdeiros. A literatura fala pelo passado e faz o passado falar pelo presente (FRANCHETTI, 2009, p. 07).

Nesse sentido, ensinar literatura é poder proporcionar ao leitor em formação a possibilidade de ele se apropriar de todo material social civilizatório já posto. Mas o teórico salienta que a literatura não deve ser ensinada num corpo fechado, sendo preciso ir além, isto é, permitir o diálogo com o texto e se apropriar dele:

A literatura tampouco merece ser ensinada como um mundo fechado, de um ponto de vista classificatório, como se ensina a classificação dos insetos da biologia. De fato, de que pode valer a um aluno saber por alto que o barroco são sombras e contrastes, que o arcadismo são pastores e deuses, que o romantismo é a noite e o amor infeliz e outras

coisas do mesmo gênero? E de que adianta ao cidadão a habilidade de examinar um texto e dizer: é árcade, romântico ou barroco? Se esse cidadão não conseguiu rir com as sátiras de Gregório e Bocage, nem se comover com os poemas doloridos de ambos, se não se emocionou com o brilho da língua de Padre Antônio Vieira, se não chorou ao ler um grande romance realista ou romântico, se não testou os limites do confessionalismo como forma de produzir emoção, de que valeriam aquelas habilidades (FRANCHETTI, 2009, p. 08).

O ensino de literatura passou por diversas fases. Num primeiro momento, era unicamente utilitária, como nos ensina Zilberman (2009). Em seguida, houve uma expansão do conceito do que era considerado literário e a aceitação de outras modalidades de texto no universo escolar. Ademais, tem-se a mudança de clientela, desacomodada com a tradição. Nesse cenário caótico, a escola tem preferido a produção de textos ou o estudo dos textos, perdendo muito do que o texto literário tem a ofertar. Novamente, o texto literário tem se tornado utilitário, contudo esse não precisa ser o fim, pois se o professor puder atuar por meio de perguntas adequadas no processo de leitura, novos universos podem ser concebidos na formação e desenvolvimento do aluno-leitor crítico.

3 O professor como mediador

De acordo com Vygotsky (1998), a mediação, em termos genéricos, constitui-se em um elemento intermediário em uma relação, que deixa de ser direta e passa a ser mediada por um outro elemento. Vygotsky (1998) assume, então, o posicionamento segundo o qual a relação do ser humano com o mundo é uma relação, fundamentalmente, mediada, seja por instrumentos (no plano externo ao homem), seja pelos signos (no plano interno ao homem). Nesse sentido, Oliveira (2002), ressalta que

O processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. A mediação é um processo essencial para tornar possível as atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo (OLIVEIRA, 2002, p. 33).

Considerando tal conceito vygotskyano, é preciso defender a necessidade da figura do professor com mediador do conhecimento, principalmente no processo de formação e desenvolvimento do aluno-leitor crítico. Tal processo deve ocorrer por meio da condução mediadora do professor no desenvolvimento da leitura, especialmente por meio das perguntas de leituras ordenadas e sequenciadas segundo as etapas do processo de leitura. É possível que algumas perguntas foquem apenas no autor, ou no texto, ou no leitor, contudo o ideal para o processo de mediação da leitura é a leitura com foco na interação autor-texto-leitor.

Observemos os tipos de perguntas sobre o texto “Aviso”, de Carlos Queiroz Telles (TELLES, 1992):

AVISO

Chega uma hora na vida
Em que tudo o que mais quero
É poder ficar sozinho.

Sozinho para pensar.
Sozinho para entender.
Sozinho para sonhar.
Sozinho para tentar
me encontrar ou me perder.

Índia não tem filho no mato?
Elefante não morre sozinho?

Por que será
Que eu não posso
Ficar quieto no meu canto?
Vou pendurar um cartaz
Bem em cima da minha cama:

SILÊNCIO!
JOVEM CRESCENDO!

* Perguntas com foco no autor:

- 1) Qual o desejo da personagem do poema?
- 2) Por que o autor do texto expressou seu desejo em forma de poema?
- 3) Qual a intenção do autor ao expressar “SILÊNCIO! JOVEM CRESCENDO!”?

* Perguntas com foco no texto:

- 1) Destaque no poema as rimas existentes.
- 2) Qual o sexo da personagem do poema? Quais palavras do poema comprovam isso?

* Perguntas com foco no leitor:

- 1) Qual a sua opinião sobre o jovem do poema?
- 2) O que significa para você ficar sozinho?
- 3) Quais os momentos em que você deseja ficar sozinho?

* Perguntas com foco na interação autor-texto-leitor:

- 1) Por que o título do poema é “Aviso”?
- 2) Por que o jovem do poema quer ficar sozinho?
- 3) Ele sempre quis ficar sozinho?
- 4) O que ele fará ao ficar quieto no seu quarto?
- 5) Quem lerá o cartaz que o jovem pendurará?

- 6) Quando você quer ficar sozinho?
- 7) O que você faz quando deseja ficar sozinho?

Observando as perguntas feitas, é possível concluir que o número de perguntas focadas na interação leitor-texto-autor é maior. Além disso, percebe-se que o foco foi em dois sujeitos que dialogam, que se constroem no texto, perfazendo a teoria bakhtiniana de dialogismo.

A partir dos conceitos de Bakhtin e das propostas de perguntas com foco na interação autor-texto-leitor, pretendeu-se fazer uma análise sobre o livro didático usado pela Prefeitura Municipal de Vitória no 9º ano do Ensino Fundamental, intitulado *Português Linguagens*.

No corpo do livro, pudemos observar que existem quatro unidades e essas são formadas por três capítulos. Cada capítulo tem um gênero de texto, sendo que existem textos literários em algumas unidades. O primeiro texto é uma crônica de Luis Fernando Veríssimo, denominada “Pais”. Em seguida, há um conto de Clarice Lispector, denominado “Felicidade Clandestina”. Em terceiro, aparece outra crônica, “O Amor por Entre o Verde”, de Vinicius de Moraes. Depois, mais uma crônica, cujo título é “A Primeira Passeata de um Filho”, de Lourenço Diaféria. Logo em seguida, outra crônica, “No trânsito, a ciranda das crianças”, de Ignácio Loyola Brandão. Por fim, o conto “Carta do Pleistoceno”, de Marina Colasanti. Os demais textos presentes nas unidades são textos não literários.

Considerações finais

A partir das reflexões realizadas e pautadas em uma concepção dialógica e sociointerativa de linguagem e leitura, ressaltamos a importância de o professor atuar como mediador no processo de formação e desenvolvimento do aluno-leitor. Para tanto, é necessário que o professor tenha noções precisas sobre as etapas do processo de leitura e das maneiras de se avaliar (ou produzir) leituras em

sala através das perguntas que propõe, não se atendo aos padrões já estruturados de perguntas dos livros didáticos que podem impossibilitar o leitor a experienciar a obra literária. Ao mesmo tempo, ao ter conhecimento das diferenças conceituais aqui apresentadas, o professor saberá como elaborar perguntas de leitura distribuídas em compreensivas e interpretativas, sequenciadas e ordenadas de forma mais adequada à produção dos sentidos, partindo da localização de informações, passando pela produção de inferências e chegando à interpretação.

A leitura de textos literários na escola não deve ser usada somente para veicular informações, sendo urgente restabelecer a ponte discursiva-dialógica essencial entre o autor-texto-leitor. Para tanto, cabe ao professor caracterizar objetivos definidos e procedimentos eficazes de leitura que vão nortear o processo de elaboração e sequenciação de perguntas para que a leitura réplica e dialógica se efetive. Assim, as perguntas de leitura devem servir como estímulo à criatividade e criticidade, possibilitando respostas que levem o aluno a produzir sentidos diversos para o texto.

Propomos, então, uma educação para a literatura, e não pela literatura, despertando o aluno para a compreensão do texto enquanto multiplicidade de sentidos dentro das esferas cultural, ideológica, social, histórica e política.

Referências

ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson José. Perguntas de leitura na prática docente em sala de apoio. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, p. 661-688, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9.ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 25-36.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CEREJA, William Roberto. **Português linguagens**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

COSCARELLI, Carla Viana et al. Leitura: um processo cada vez mais complexo. **Revista Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 35-42, 2010.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. 2. ed. Curitiba: Criar Edições, 2006.

FRANCHETTI, Paulo. Ensinar literatura para quê? **Revista Desenredos**, ano 1, n. 3, p. 1-9, 2009.

GERALDI, João Wanderley. A leitura na sala de aula: as muitas faces

de um leitor. **Série Idéias n. 5**. São Paulo: FDE, 1988. p. 79-84.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUZZO, Patrícia. Diálogo inconcluso: os conceitos de dialogismo e polifonia na obra de Mikhail Bakhtin. **Cadernos do IL**, n. 36, p. 2-10, 2008.

MENEGASSI, Renilson José. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. **Revista Unimar**, v. 17, n. 1, p. 85-94, 1999.

_____. Perguntas de leitura. In: MENEGASSI, Renilson José. (Org.). **Leitura e ensino**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010a. p. 167-189.

_____. O leitor e o processo de leitura. In: GRECO, Eliana Alves; GUIMARÃES, Tânia Braga (Org.). **Leitura: aspectos teóricos e práticos**. Maringá: Eduem, 2010b. p. 35-59.

NASCIMENTO, Priscila Rodrigues. Contribuições de Bakhtin para a leitura literária: instrumentalizar para desenvolver o leitor estrategista. **Anais do SILEL**, v. 2, n. 2, 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 11-19, 1999.

SOLÉ, Izabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

TELLES, Carlos Queiroz. **Sementes de sol**. São Paulo: Moderna, 1992.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

ZILBERMAN, Regina. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 5, n. 1, p. 9-20, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Leitura de literatura e documentos oficiais

Janielly dos Anjos Oliveira Dornelas
Norma Malaquias dos Santos Bayer
Rogério Carvalho de Holanda

Introdução

A partir de 1996, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDB/96), houve uma mudança estrutural na educação básica. Nesse cenário, tal marco legal consolidou a oferta obrigatória e gratuita do Ensino Fundamental pelo Estado, assinalando, dentre seus objetivos, o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Como consequência, houve a preocupação em se criar documentos oficiais que nortegassem o ensino nessa etapa de escolaridade. Alguns exemplos são os já citados Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), o Guia de Livros Didáticos, inserido no Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2013 (2012), além, é claro, do Currículo Básico da Escola Estadual – CBEE/ES aqui do nosso estado.

Outro aspecto a considerar diz respeito à relação estabelecida pelos professores atuantes das escolas públicas no Ensino Fundamental do Brasil, com os documentos oficiais entre 2004, quando as primeiras propostas de ampliação do EF para 9 anos se firmaram, e 2010, ano-limite estabelecido pela lei 11.274 de 06/02/2006 para que estados e municípios concluíssem essa transição. Diante desse quadro, o Ministério da Educação (MEC) desenvolveu o “Programa de Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos”. Nessa trajetória, os “quatro anos finais” (assim denominados oficialmente pelo Conselho Nacional de Educação) têm, basicamente, o papel de, por um lado, consolidar o processo de entrada do aluno no mundo da escrita (efetivado nos dois ciclos anteriores de alfabetização linguística e matemática), de outro lado, dar prosseguimento à sua escolarização, aprofundando, progressivamente, seu domínio de áreas especializadas do conhecimento humano.

Frente ao exposto, fica perceptível, através da nossa prática docente, que muitos aspectos, relacionados ao ensino de Língua Portuguesa nos anos finais, nem sempre são facilmente aplicáveis à prática diária escolar. O ensino da literatura e a formação de leitores literários foram os aspectos que se destacaram muito ao nosso olhar. Surgem questões como “Em que medida os documentos e práticas oficiais no que concerne ao ensino e aprendizagem da língua portuguesa podem ser um recurso determinante na formação do leitor literário?” e “Quais são as lacunas, descompassos e entraves de tais documentos que impendem que se consolide uma concepção de literatura como um objeto estético produzido para fins de apreciação em que a escola trabalhe a fruição?”, já que estes documentos foram elaborados com o intuito de auxiliar e guiar a prática de ensino dos professores desse componente curricular. Discutir, sob um ponto de vista teórico, as concepções de ensino de literatura e formação de leitor literário que subjaz os documentos oficiais é o objetivo central deste capítulo.

Ao longo deste trabalho buscamos compreender os pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam as concepções

de ensino de literatura e formação de leitor literário que subjazem nos documentos oficiais, bem como o apontamento dos descompassos desses documentos que impedem uma prática docente que preze principalmente pelo acesso a esse bem imaterial que é a literatura. Para fundamentar os tópicos referentes ao ensino de literatura e formação de leitor literário buscamos sustentação teórica em Lajolo (2004), Zilberman (2009), Paulino (2009), Belintane (2009) e Pinto (2014). O trabalho vem dividido da seguinte forma: no tópico 2, apresentamos as concepções acerca do ensino da literatura e a formação do leitor literário sob a perspectiva do Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs de Língua Portuguesa dos anos finais do EF; no tópico 3, discutimos em que medida os manuais didáticos de Língua Portuguesa aprovados pelo PNLN podem ser um recurso determinante na formação do leitor literário em que a literatura é instrumento de fundamental importância no desenvolvimento de práticas leitoras; no tópico 4, evidenciamos a concepção de ensino de literatura presente no Currículo Básico Escola Estadual (CBEE/ES) e a distância entre essas orientações curriculares e práticas escolares da rede pública estadual do Espírito Santo no que concerne à formação do leitor literário.

Ao final deste capítulo esperamos contribuir para a compreensão acerca das bases teóricas que sustentam as concepções de ensino da literatura e formação de leitor a partir da análise dos documentos oficiais especificamente no que se refere às orientações direcionadas à literatura na escola e os desdobramentos disso na educação literária, institucionalizada, formalizada, além de possibilitar, é claro, a reflexão de que a educação literária pode ter origem nas práticas pedagógicas de leitura e formação de leitores, mas que primeiramente precisa ser embasada em políticas públicas que reconheçam o caráter da literatura como experiência estética, caracterizem a leitura literária como prática social, reforcem o potencial emancipatório do texto literário e, por fim, democratizem o acesso à leitura literária.

2. O ensino da literatura e a formação do leitor literário sob a ótica dos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental

O governo brasileiro tem adotado, no decorrer de nossa recente história educacional, diversas estratégias que visam a melhorar e a universalizar o ensino, em função de objetivos específicos relacionados às demandas da sociedade de cada tempo e às posições ideológicas de cada governo. A proposta em voga, hoje, é a dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs. Sendo assim, os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais – são uma base desenvolvida pelo Governo Federal, na qual educadores encontram referências para preparar suas aulas em todas as disciplinas e séries escolares. Sua finalidade é constituir-se em referência para as discussões curriculares da área em curso há vários anos, em muitos estados e municípios, e contribuir com técnicos e professores no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas. Desse modo, pretendem fornecer as orientações metodológicas para o desenvolvimento da competência discursiva dos nossos estudantes, no que diz respeito à escuta, à leitura e à produção de textos.

Dentre os inúmeros objetivos indicados pelos PCNs, no capítulo “Objetivos de Ensino” (BRASIL, 1998, p. 49), para serem desenvolvidos no Ensino Fundamental, no que tange à disciplina de Português, está o desenvolvimento da leitura. Dentro desse objetivo, espera-se a ampliação de inúmeras competências, por parte dos alunos, que também são demarcadas explicitamente pelo documento: como o esperar que o aluno saiba selecionar textos segundo seu interesse e necessidade, que leia de maneira autônoma gêneros com os quais tenha construído familiaridade, etc. Além disso, é apontado pelo documento, que a organização pedagógica de toda a escola é fundamental no que tange ao incentivo à leitura e à formação de leitores, não ficando estas problemáticas a cargo somente do professor de Português, visto que quanto melhor o desempenho dos alunos como

leitores, melhores serão suas atuações em outras disciplinas e, em geral, no desempenho escolar.

Quando falamos do aprimoramento da leitura e da formação do leitor, o texto literário se torna um recurso indispensável. A literatura é essencialmente importante na formação do indivíduo em formação, pois, através dela, o sujeito pode satisfazer suas necessidades e ainda assumir uma atitude consciente em relação ao mundo. Nessa perspectiva, o subtítulo “A especificidade do texto literário” (BRASIL, 1998, p. 26) inicia definindo-o como:

O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua (BRASIL, 1998, p. 26).

Diante desse quadro, tendo em vista as recomendações expressas por diretrizes, orientações e parâmetros curriculares oficiais, o ensino de Língua Portuguesa, nos quatro últimos anos do novo EF, “deve organizar-se de forma a garantir ao aluno a fruição estética e a apreciação crítica da produção literária associada à língua portuguesa, em especial a da literatura brasileira” (BRASIL, 2010, p. 20). Sob essa perspectiva, discutir, sob um ponto de vista teórico, os descompassos entre o ensino da literatura e os PCNs é o objetivo central deste tópico.

Os PCNs preconizam que a literatura não poderá ser confundida apenas como uma missão pedagógica, mas passa a realizar sua função formadora. Isso significa definir uma nova concepção da relação do leitor com a obra literária e conseqüentemente, com a leitura de modo geral. Assim sendo, sobre essa escolarização da literatura, tal documento, assume, assim como Lajolo (2004), que a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer

plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro, mas porque precisa ler muito. Nesse sentido, a autora explica que

A interlocução entre educação, arte, cultura e informação realiza-se incessantemente nas ações pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, exigindo do educador a sensibilidade e a habilidade para introduzir a literatura nesse processo interativo, não apenas como instrumento didático pedagógico, mas, principalmente, como possibilidade de reconhecimento do mundo e da história da humanidade através da arte (LAJOLO, 2004, p. 106).

De acordo com os PCNs de Língua Portuguesa é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. Esse documento propõe, para o desenvolvimento básico das competências linguísticas dos alunos, a utilização do texto como unidade de ensino, argumentando que a organização deste se dá em diferentes naturezas: temática, composicional e estilística; e são essas características que determinam o pertencimento a um gênero e não a outro.

Nesse sentido, os PCNs orientam metodologicamente que haja uma ampla diversidade de gêneros discursivos estudados em sala de aula por meio de uma abordagem enunciativa. Privilegia-se o ensino de gêneros que circulam, sobretudo, no uso público formal, de modo a favorecer, no sentido de ampliar, seu universo de letramento. No entanto, nessa esteira, de acordo com Pinto (2004), “os textos literários deixam de ser privilegiados no estudo da língua, como era costume no ensino de LP até então, e passam a conviver, portanto, ao lado de textos das esferas jornalística, científica, propagandística, política, etc.”. Nessa perspectiva, a autora explica que

a não priorização dos textos literários, paradoxalmente, pode contribuir, dentre outros aspectos, para impedir a expansão do universo de letramento de milhões de crianças e jovens brasileiros por várias razões (PINTO, 2014, p. 460).

Segundo Zilberman (2009), os parâmetros, a começar pelos que se destinam aos primeiros ciclos da escola fundamental, privilegiam o texto, palavra-chave de todo o documento e considerado unidade básica de ensino, fundamento que unifica a aprendizagem da língua e da literatura. O texto, por sua vez, não é concebido de modo uniforme, pode-se apresentar na forma oral ou escrita, verificando-se ainda “diversidade de textos e gêneros”. Para Belintane (2009), há uma clara preocupação com a diversidade de gêneros, como orientam os PCN, e os “gêneros úteis” – textos da esfera jornalística, textos instrucionais, publicidades – aparecem com maior frequência do que os literários. Dessa forma, para Zilberman (2009), o estudo da língua e da literatura é substituído pela prática com textos.

Com efeito, a abordagem dos PCN acaba por excluir ainda mais o aluno das classes populares de uma tradição cultural, pois, ainda de acordo com Regina Zilberman, “a dissociação faz com que a literatura permaneça inatingível às camadas populares que tiveram acesso à educação, reproduzindo-se a diferença por outro caminho”; para a autora, até o surgimento dos novos parâmetros, “a literatura ficava no fim ou de fora” dos programas curriculares, no entanto, atualmente “não está em parte alguma” (2009, p. 17).

Por fim, consideramos a literatura uma forte aliada da educação estética, pois o trabalho com a literatura na escola permite ao aluno a compreensão da realidade e possibilita a produção de conhecimento por meio da arte da linguagem. Há, portanto, a necessidade de fazer o uso adequado do texto literário em sala de aula, respeitando a sua função estética. Compreendemos ainda que o estudo da literatura é importante numa perspectiva analítica, discursiva, política, e não mercadológica, tampouco utilitária, ou seja, que serve apenas como

pretexto para o desenvolvimento de questões multidisciplinares, das quais se destacam a própria concepção de leitura e de texto literário. No entanto, para auxiliar na formação, os PCNs necessitam apresentar o texto literário, não em um nível superficial, cuja finalidade resume-se a aferição de habilidades básicas, mas sim como um objeto a ser apreciado.

Outro documento oficial, no que tange ao ensino da literatura e à formação do leitor no âmbito dos anos finais do Ensino Fundamental, é o Guia do Livro Didático. Inserido no Programa Nacional do Livro Didático, tal documento apresenta aos professores de nossas escolas públicas as coleções didáticas de Língua Portuguesa que, aprovadas pelo processo avaliatório oficial, propõem-se a colaborar com a escola e com o professor no que diz respeito à reorganização desse período do EF. Sob essa perspectiva, em que medida os manuais didáticos de língua portuguesa podem ser um recurso determinante na formação do leitor literário em que a literatura é instrumento de fundamental importância no desenvolvimento de práticas leitoras? Discutir, sob um ponto de vista teórico, o uso do texto literário no livro didático em sala de aula é o objetivo central do tópico a seguir.

3. Guia de Livros didáticos/PNLD de Língua Portuguesa dos anos finais do EF e ensino da Literatura

A LDB, lei nº 9394/96, foi um grande avanço para a educação nacional, pois garantiu o acesso à escolarização e implementou a exigência de condições para que os educandos tivessem seus direitos respeitados, considerando suas particularidades relativas às diferentes formas e condições de aprendizagem, características regionais e culturais, à necessidade de entrar no mercado de trabalho ou prosseguir nos estudos. A partir dela, houve a necessidade de se criarem outros documentos para orientar a educação do país, que objetiva garantir a formação integral do aluno da Educação Básica

para que possa se desenvolver e exercer sua cidadania. Segundo a LDB, os currículos devem abranger obrigatoriamente os estudos da Língua Portuguesa, cujos PCNs propõem a valorização da leitura como fonte de fruição estética e entretenimento a fim de despertar interesse e autonomia para ler especialmente textos literários e informativos.

Entre as políticas educacionais para atender a universalização do ensino, também preconizada pela LDB, destaca-se o PNLD – Plano Nacional do Livro Didático, construído com o objetivo de prover as escolas públicas com acervos de livros didáticos, obras literárias, obras complementares e dicionários. O PNLD é realizado em ciclos trienais, alternados para atender as necessidades de distribuição, reposição e complementação para todos os níveis de escolarização. A iniciativa favorece aos alunos, que muitas vezes não possuem condições de adquirir material para estudar, porém o processo merece uma análise mais criteriosa, por haver muitos interesses envolvidos em todas as etapas que o compõem. Há algum tempo questiona-se sobre a qualidade do material didático fornecido às escolas públicas e os efeitos que eles podem ter na formação básica dos alunos. Neste tópico, analisaremos o espaço ocupado pela literatura nos livros didáticos das séries finais do Ensino Fundamental, oitavos e nonos anos, e verificaremos se as coleções sugeridas para escolha contemplam os objetivos listados nos documentos oficiais.

Para início da análise, buscamos o Guia do livro didático 2011, que contém resenhas das coleções aprovadas pelos órgãos oficiais para auxiliar na escolha do material que será utilizado nas redes de ensino, e constatamos que, no ensino fundamental, a literatura ocupa um espaço ainda pequeno nos livros. O conteúdo está inserido de forma mais enfática no material dos anos finais dessa etapa do ensino e sugere atividades de leitura de textos literários, exercícios superficiais e discussões. A forma como a abordagem é feita continua demonstrando que os textos literários são considerados mais um gênero a ser trabalhado na escola, que o tem igualado a tantos outros bem conhecidos, com o objetivo de explorar

a interpretação direta, às vezes com um grau de criticidade bem simples. Notamos que raramente há pretensão de incentivar o senso crítico dos alunos ou despertar o prazer pela leitura literária para que o discente chegue à fruição; não se formam leitores quando a literatura é expurgada da sala de aula, miniaturizada na condição de texto, diluída em generalidades pouco esclarecedoras (ZILBERMAN, 2009).

Um contato mais adequado com a literatura pode abrir caminhos para o encantamento para o gosto pela leitura, porém nas orientações a concepção de textos também abrange a esfera da oralidade, muitas vezes privilegiada em sala de aula. Na educação contemporânea o texto assumiu o protagonismo, a leitura e a escrita precisam ter uma finalidade que foi resumida à preparação para o exercício de papéis sociais. Ao passar nove anos na escola, é considerado apto o aluno que reconhece, classifica e reproduz os gêneros que aprendeu. Nesse contexto, a literatura fica em segundo plano, pois a riqueza do texto literário não pode estar atrelada a um sistema mecânico. Prova disso são as avaliações oficiais aplicadas no Ensino Fundamental, analisadas por Belintane (2011), que constatou que o tratamento recebido pela Literatura favorece a abordagem linguística, que vem ganhando espaço, e é feita com superficialidade. O autor alega que esse tipo de questão poderia ser explorada através da literatura regionalista que está enriquecida de variações e proporciona o conhecimento da diversidade de nosso país.

De acordo com o guia, algumas coleções começam a incluir um pouco mais do referido conteúdo para cumprir os requisitos do eixo da Linguagem, mas, de um modo geral, estimula-se a leitura direta “com pouca ênfase nos efeitos de sentido mais produtivos e inteligentes” (BELINTANE, 2009). Há que se considerar que a nova clientela precisa ser apresentada à literatura, que lhe aparece de modo diversificado, e não modulado, tipificado ou categorizado (ZILBERMAN, 2009). Se os livros didáticos se transformaram em ferramentas para a formação de um estudante apto a circular por todas as esferas sociais, como preconizam os PCNs, por que não oportunizar a ele a

fantasia, a parte lúdica da linguagem sem submetê-lo ao pragmatismo de uma educação que está a serviço da metalinguagem? Pinto (2014) ressalta que, para Belintane, há uma clara preocupação com a diversidade de gêneros, como orientam os PCNs, e os “gêneros úteis” – textos da esfera jornalística, textos instrucionais, publicidades. Essa metodologia, que objetiva tornar o aluno proficiente no uso da língua oral e escrita, não é eficaz na formação do leitor literário; educa-se para ler, não para a literatura (ZILBERMAN, 2009).

Observa-se que o material didático sofreu modificações para atender as metas estabelecidas pelos documentos oficiais, porém ainda há um distanciamento entre o que é postulado e o que é praticado na sala de aula. Sabe-se que muitos fatores ainda contribuem para a manutenção dessa realidade, que apresenta problemas causados por interesses econômicos e políticos, pelas lacunas encontradas na formação docente, acomodação e falta de condições para que professores se tornem leitores literários e consigam incentivar seus alunos a lerem e conhecerem o universo literário. Afinal, como ressalta o Guia didático 2011, aprende-se a ler lendo e essa capacidade amplia a visão de mundo, estimula o desejo de outras leituras e possibilita a vivência de emoções, o exercício da fantasia e da imaginação. A leitura, como prática social, deve ser sempre um meio, nunca um fim. Espera-se que essa reflexão possa contribuir para a revisão da importância do trabalho com a literatura na escola, bem como a manutenção de seu espaço nos livros didáticos do Ensino Fundamental.

Desta sorte, segundo Rangel (2005), na maioria dos guias curriculares, assim como em quase todos os LDP desse nível, a literatura é uma referência remota, presente indiretamente na cena didática. Nessa perspectiva, abordaremos no próximo tópico a distância entre as orientações didáticas do Currículo Básico Escola Estadual (CBEE\ES) e as práticas escolares da rede pública estadual do estado do Espírito Santo, no que diz respeito ao ensino da literatura nos anos finais do ensino fundamental.

4. O Currículo Básico do Espírito Santo e o Ensino de Literatura nos Anos Finais do Ensino Fundamental

De acordo com o documento curricular construído pela Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (Sedu), o Currículo Básico da Escola Estadual (CBEE) foi criado entre 2004 e 2008 com foco na definição do Conteúdo Básico Comum (CBC) para cada disciplina da Educação Básica. O conteúdo nele existente corresponde a 70% do programa curricular de cada disciplina que deve obrigatoriamente ser implementado em todas as escolas da rede estadual, os 30% restantes deverão ser acrescentados de acordo com a realidade sociocultural da região onde a escola está inserida. “Importa destacar que o CBC foi elaborado tendo como categorias norteadoras do currículo ciência, cultura e trabalho” (CBEE, 2009, p. 14). O CBEE foi segmentado em volumes que abrangem todas as áreas do conhecimento desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. O volume 1 – Área de Linguagens e Códigos dos Anos Finais do Ensino Fundamental – será objeto de análise deste capítulo para que se possa entender como a literatura tem sido tratada nas escolas da rede estadual de educação.

No caso da Literatura, essa propicia ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, capacita-o a lidar com o simbólico e a interagir consigo mesmo, com o outro e com o mundo em que vive, possibilitando-lhe assumir uma postura reflexiva, tomando consciência de si e do outro em relação ao universo letrado, e tornando-se capaz de ser protagonista de uma ação transformadora. A Literatura propicia, ainda, uma reflexão política ao educando em reconhecimento do ser humano como um ser histórico social que sofre transformações com o decorrer do tempo (CBEE, 2009, p. 66).

Dessa forma, pode-se inferir que a Literatura assume no currículo uma concepção sociointeracionista em consonância com o que

preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Assim também ocorre com a concepção de Língua e Linguagem, já que “o ensino da Língua Portuguesa deve possibilitar o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em situações de interação [...] concebendo a leitura e a escrita como ferramentas para o exercício da cidadania” (CBEE, 2009, p. 65). Utilizar a língua, a linguagem e a literatura como ferramentas de enunciação e interação social significa desenvolver nos alunos uma postura autônoma e investigativa, em que sejam capazes de refletir e desenvolver pensamento crítico. Contudo, a preocupação que norteia este capítulo é justamente a dificuldade de se trabalhar a Literatura nessa concepção, já que ela é abordada no documento de forma superficial e que pouco contribui para a formação de alunos leitores, deixando ao cargo dos professores o seu aprofundamento.

Ao analisar o Currículo Básico Comum de Língua Portuguesa, percebe-se que a Literatura foi inserida de forma resumida em seus três eixos – Linguagem/Conhecimento Linguístico/Cultura, Sociedade e Educação – nos quais os conteúdos gerais e específicos se organizam. A Literatura é encontrada no Eixo Linguagem, dentro do tópico gêneros textuais (contos de fada, fábulas, poema, conto, crônica, literatura de cordel), em que é abordada de forma rasa e junto às outras tipologias textuais. Mas também é encontrada de forma diluída no Eixo Cultura, Sociedade e Educação. Neste são contempladas as questões de gênero na literatura, os mitos e as lendas indígenas, o folclore brasileiro, os valores presentes nas fábulas e as obras e os autores capixabas. Logo, infere-se que a literatura navega na superficialidade do CBC, que corresponde a 70% dos conteúdos que devem ser obrigatoriamente ministrados nos anos finais do Ensino Fundamental, deixando a encargo dos docentes imergirem em uma busca desagregada de conteúdos literários para contemplar os 30% restantes.

Tal constatação se torna preocupante, pois Paulino (2004), em pesquisa realizada com professores de Língua Portuguesa da rede

pública de Belo Horizonte – MG, “obteve dados que demonstram serem esses professores, em sua maioria, não leitores literários. Leem apenas os livros que precisam escolher para seus alunos. Não acompanham lançamentos literários, não leem resenhas especializadas” (PAULINO, 2004, p. 59). Realidade que, infelizmente, não é diferente aos demais estados brasileiros. Seja pelos descompassos existentes no ensino de literatura ao longo dos anos ou pela má formação literária concebida pelas faculdades de Letras, o fato é que são poucos os professores que possuem conhecimento adequado do extenso acervo literário brasileiro. Consequentemente, têm-se currículos com literatura empobrecida, já que fica ao critério desses professores a escolha e a inserção de obras mais específicas no currículo escolar. Lajolo (1993) sugere que à formação do professor devem ser inseridas algumas práticas, valores e conteúdos essenciais

O professor de Português deve estar familiarizado com uma leitura bastante extensa de literatura, particularmente da brasileira, da portuguesa e da africana de expressão portuguesa. Freqüentador assíduo dos clássicos, sua opção pelos contemporâneos, pelas crônicas curtas ou pelos textos infantis deve ser, quando for o caso, mera *preferência*. Em outras palavras: o professor de Português pode não gostar de Camões nem de Machado de Assis. Mas precisa conhecê-los, entendê-los e ser capaz de explicá-los (LAJOLO, 1993, p. 24).

Contudo, a preocupação não se restringe só à formação dos professores, mas também aos objetivos destinados à inserção da literatura no CBEE. Antes, vale ressaltar que a criação do currículo estadual visa a promover “a equidade como oportunidade a todos de alcançar e manter um nível desejável de aprendizagem” e que sua produção “não significa o isolamento do Estado das políticas nacionais por considerarmos que todo sistema estadual de ensino precisa estar sintonizado com as diretrizes emanadas do Ministério da Educação” (CBEE, 2009, p. 11). É inegável que os esforços para se implantar um currículo

comum são de grande valia, pois contribuem para a organização do trabalho educacional. No entanto, a superficialidade institucionalizada reservada à literatura no Ensino Fundamental reflete o perigo mencionado por Todorov de que “o estudante não entra em contato com a literatura mediante a leitura dos textos literários propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária” (TODOROV, 2009, p. 10). É o que se pode observar nos objetivos para Literatura extraídos do documento:

1. Criar espaço para vivências e cultivos de emoções e sentimentos humanos, bem como para experienciar situações em que se **reconheça o trabalho estético da obra literária**, identificando as múltiplas formas de expressão e **manifestações da(s) linguagem(ns) para levar a efeito o discurso**.
2. Favorecer a produção de lócus em que se **compreendam as transformações histórico-socioculturais** pelas quais o homem passa, por meio da linguagem literária, de modo a pensar a complexidade do mundo real.
3. **Promover o letramento múltiplo** como ferramenta para o exercício da cidadania.
4. **Possibilitar o conhecimento das escolas literárias**, obras e autores, inclusive da literatura capixaba (CBEE, 2009, p. 68, grifos nossos).

Evidencia-se nos objetivos uma constante preocupação em utilizar a Literatura como ferramenta para a aquisição da linguagem e para o reconhecimento de seus códigos. A Literatura quase que se transforma em novo gênero da linguagem que deve ser definido por suas características estéticas, históricas e socioculturais. Enquanto isso, a promoção da apreciação de obras clássicas e o despertar o gosto pela leitura acabam ficando em segundo plano. Como se este fosse resultado daquele, quando deveria ser exatamente o contrário. Assim, para Zilberman, “difícilmente a literatura se apresenta no

horizonte do estudante, porque de um lado, continua ainda sacralizada pelas instituições que a difundem; de outro, dilui-se no difuso conceito de texto ou discurso” (ZILBERMAN, 2009, p. 17). Para a autora, a literatura deve estar presente na escola para se formar leitores capazes de disputar seus lugares em condições de igualdade. Logo, faz-se necessário repensar o verdadeiro papel da Literatura, que não se resume ao refinamento de habilidades de leitura e de escrita, mas de elevar o intelecto e a sensibilidade de quem se apropria dos textos lidos.

5. Conclusão

Nesta pesquisa analisamos como os documentos oficiais – Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e Currículo Básico da Escola Estadual (CBEE) – têm abordado os estudos literários nos anos finais do Ensino Fundamental. Constatamos que, apesar dos esforços em inserir o ensino de literatura na educação básica da rede pública, ainda existe muito a ser pensado sobre a forma como a literatura tem sido trabalhada nas escolas públicas. Pois observamos que nos Parâmetros Curriculares Nacionais há uma clara preocupação com a diversidade de gêneros e os “gêneros úteis” – textos da esfera jornalística, textos instrucionais, publicidades, estudados em sala de aula por meio de uma abordagem enunciativa – aparecem com maior frequência do que os literários, substituindo, portanto, o estudo da língua e da literatura por essa prática com textos.

No Programa Nacional do Livro Didático pudemos inferir que os textos literários são considerados mais um gênero a ser trabalhado na escola, com pouco incentivo ao gosto pela leitura e consequentemente ao senso crítico. A crescente preocupação com a diversidade de gêneros, os “gêneros úteis”, tem colocado o texto literário em segundo plano, privando o aluno de desenvolver seu conhecimento

a partir da fantasia e do lúdico. Assim, mesmo com as modificações sofridas pelos materiais didáticos, ainda existe um distanciamento entre o que é postulado e o que é praticado em sala de aula. Sejam pelos interesses econômicos e políticos, sejam pelas lacunas encontradas na formação docente, a literatura não tem alcançado o lugar de *status* que deveria ocupar no processo de formação cidadã, em que se deve ampliar a visão de mundo, estimular o desejo de outras leituras e possibilitar a vivência de emoções e a sensibilidade consigo mesmo e com o outro. No entanto, para auxiliar na formação de professores, torna-se necessário que os PCNs apresentem o texto literário, não num nível superficial, cuja finalidade resume-se a aferição de habilidades básicas, mas sim como um objeto a ser apreciado.

Já no Currículo Básico da Escola Estadual a Literatura é adotada numa concepção sociointeracionista. Contudo, sua inserção no CBC acontece de forma resumida, deixando a encargo dos docentes o seu aprofundamento. Com isso, o ensino de Literatura nas escolas públicas da rede estadual não tem conseguido atingir a concepção adotada pelo documento, já que são poucos os professores de Língua Portuguesa que são leitores literários, constatação de Paulino (2004) ao realizar pesquisa em uma escola pública. Dessa forma, a literatura acaba por diluir-se no conceito de texto e discurso, “assumindo objetivos práticos, que passam da morfologia à ortografia sem qualquer mal-estar” (PAULINO, 2004, p. 56). Logo, percebe-se a necessidade de fazer com que a leitura do texto literário seja uma prática mais recorrente nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, e para tal é preciso que currículo e docentes apontem para o mesmo caminho.

Espera-se que a presente análise auxilie docentes e demais interessados em desenvolverem uma reflexão sobre a necessidade de se reformular o ensino da literatura para que todos os alunos da escola pública possam desfrutar as regalias culturais que somente o ambiente literário pode proporcionar, pois mais importante que entender literatura é senti-la.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD, 2011:** letramento e alfabetização e Língua Portuguesa. Brasília, 2010.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Terceiro e Quarto Ciclo do Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo Básico Escola Estadual.** Vitória: Sedu, 2009.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática, 1993.

PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 17, n. 1, 2004, p. 47-62.

PINTO, Mayra. Alguns descompassos no ensino de literatura: documentos e práticas oficiais. **Revista Remate de Males**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 459-476, jul./dez. 2014.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo.** Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

ZILBERMAN, Regina. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 5, n. 1, p. 9-20, jan./jun. 2009.

Metacognição e leitura: apoio no processo de formação do leitor

Nara Baiense Gianizelli
Regina Celia Peccini Fonseca Silva
Washington Adriano da Silva

Introdução

O termo metacognição não possui um conceito definitivo e único em nossa literatura. Sua origem se encontra na psicologia, tendo John Flavell, especialista em psicologia cognitiva infantil, um de seus precursores, no início da década de setenta.

Etimologicamente, a palavra metacognição significa para além da cognição, isto é, a faculdade de conhecer o próprio ato de conhecer, ou, por outras palavras, consciencializar, analisar e avaliar como se conhece (BROWN, apud RIBEIRO, 2003, p. 109).

Partindo do conceito etimológico anteriormente citado, percebemos que se faz necessária uma reflexão sobre a função cognitiva no espaço educacional tendo a psicologia como referência. O fazer

pedagógico precisa possuir determinados conhecimentos psicológicos a fim de potencializar esta habilidade, acompanhar e avaliar o processo cognitivo do sujeito. Conforme Ribeiro (2003), o modelo de monitorização cognitiva desenvolvido por Flavell apresenta quatro aspectos que se inter-relacionam (conhecimento metacognitivo, experiências metacognitivas, objetivos e ações).

Assim, compreendendo a relação de cada um dos aspectos entre si e entre o conhecimento, ratificamos a necessidade de um estudo específico da área educacional nestas questões da metalinguagem a fim de melhor aplicar estes aspectos no âmbito pedagógico educacional.

Para Flavell (1987), segundo Ribeiro (2003, p. 109), o conhecimento e a experiência metacognitivos são ampliados na medida em que ocorre o desenvolvimento da cognição, a qual vai possibilitar o aparecimento de novas operações cognitivas. Desta forma, a criança vai apreendendo os conteúdos escolares e dominando certas tarefas; vai pouco a pouco controlando suas experiências metacognitivas, melhorando o próprio aprendizado.

Todo esse processo de metacognição deve ser mediado pelo professor, que deverá proporcionar atividades que ampliem as operações cognitivas, com a multiplicação de situações de investigação, resolução de problemas complexos e de várias alternativas, estimulando a reflexão e escolhas, donde se estimula a metacognição. Deve levar o aluno a pensar e discutir sobre como faz as coisas, sobre como ele aprende.

Assim, o texto literário pode surgir como uma ferramenta exequível na formulação de um planejamento que contemple aspectos relativos não apenas relacionados à metacognição, mas também concernentes aos múltiplos letramentos, os quais possibilitarão ao educando a ressignificação “do mundo da leitura e a sua leitura de mundo” (LAJOLO, 1993, p. 7). Segundo a autora:

Como entre tais coisas e tais outros incluem-se também livros e leitores, fecha-se o círculo: lê-se para entender o mundo,

para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode, (nem costuma) encerrar-se nela.

A escola abarca assim um compromisso muito sério, pois compete a ela abrir o caminho para a internalização da necessidade de se apropriar do texto literário como forma de redimensionar a própria existência, num processo que perdurará por toda vida. O fracasso nessa incumbência poderá ocasionar o distanciamento definitivo desse leitor, o qual perderá inúmeras oportunidades de proporcionar-se diferentes leituras do mundo em que está inserido.

2. A leitura e os Processos Cognitivos

Para melhor compreendermos os processos cognitivos que envolvem a leitura, baseamo-nos em Coscarelli e Novaes (2010), as quais descrevem a leitura como uma ação dinâmica que envolve vários domínios de processamento, envolve a integração de diversas operações.

Ler envolve desde a percepção dos elementos gráficos do texto até a produção de inferências e a apreensão da ideia global, a integração conceptual, passando pelo processamento lexical, morfossintático, semântico, considerando fatores pragmáticos e discursivos que são imprescindíveis à construção do sentido (COSCARELLI; NOVAES, 2010, p. 36).

Para Coscarelli, cada processamento (lexical, sintático, semântico e integrativo) realiza operações diversas e complexas, por serem alcançadas de forma dinâmica, aberta, recursiva, gerando estruturas emergentes e nem sempre previsíveis. No entanto, a complexidade a que refere na leitura é no sentido de não gerar certeza e de poder surpreender, pois *“uma pequena interferência pode mudar todo o comportamento do sistema”* (COSCARELLI; NOVAES, 2010, p. 35).

Como a leitura não é linear nem previsível, mas um conjunto complexo de processamentos, torna-se indispensável compreendermos o processo cognitivo que possibilita a cada leitor, aluno ou não, (na sua individualidade) apresentar um entendimento particular do texto, interpretando e produzindo conhecimentos.

2.1. Cognição e Metacognição na formação do leitor

Considerando a importância da leitura em nossa vida e da prática pouco eficiente da mesma na atualidade, precisamos nos ocupar da tarefa de desenvolvermos estratégias que possibilitem melhores resultados na aquisição de conhecimentos.

Mesmo com os estudos sobre os procedimentos e capacidades que envolvem a leitura, “a leitura escolar parece ter parado no início da 2ª metade do século passado” (ROJO, 2004, p. 4). Para Rojo, nossos alunos possivelmente diriam que ler na escola é ler em voz alta, ou em silêncio, é ler para responder questões quanto à compreensão de texto, entre outras respostas básicas da capacidade leitora, confirmando os resultados de leitura dos alunos a partir de avaliações como o SAEB, ENEM, PISA, tidas como insuficientes.

Assim, pensar estratégias, para a leitura que desejamos alcançar “numa sociedade urbana e globalizada” (ROJO, 2004, p. 4), certamente exigirá ações planejadas para os diferentes processos cognitivos que envolvem o ato de ler.

Apresentamos algumas estratégias, a partir do estudo de autores referentes, os quais constam em nossa bibliografia, a fim de contribuir para a formação da leitura de nossos alunos, possibilitando-lhes o desenvolvimento de atitudes metalinguísticas que os auxiliem no autocontrole da competência leitora.

Antes, porém, de relacionarmos tais estratégias é indispensável que o leitor/aluno saiba da importância de utilizar alguns procedimentos a fim de facilitar a própria aprendizagem; saiba que é preciso

que ele construa sua competência para a leitura. Desta forma, o passo a passo para o desenvolvimento das estratégias não será visto apenas como exercícios somente para aqueles que possuem pouca fluência, ou compreensão. Muito ao contrário, será compreendido como meta para ampliar o próprio processo cognitivo de leitura.

Eis a seguir algumas orientações metacognitivas básicas para nossos alunos:

- Controlar a atenção para uma primeira leitura de descodificação à realizar a leitura em ambiente claro, silencioso, com material bem escrito (letras legíveis, em tamanho médio), em uma postura confortável. Valorizar sempre a leitura em diferentes espaços (sala de aula, biblioteca, pátio interno e ou externo, em casa ou em outros lugares).

- Refletir sobre o assunto do texto à sobre o quê o texto diz? Contar mentalmente sobre o que leu; pensar em como poderia dizer o conteúdo do texto para um amigo; o que já se sabe sobre o assunto; como utilizar o conhecimento do texto lido em outra situação.

- Entender o significado das palavras à marcar as palavras desconhecidas; tentar entendê-las primeiro pelo contexto; procurar no dicionário o seu sinônimo; buscar empregá-las em outros contextos possíveis, fazer uso delas.

- Compreender a leitura à para um nível profundo de entendimento do texto (de estudo): ler e reler o texto; destacar as partes essenciais; falar em voz alta o que leu, escrever um resumo.

- Garantir a fluidez da leitura à ler como se fosse fazer uma apresentação. Ler em voz alta; escutar-se durante a leitura; fazer as pausas de pontuação adequadas; simular uma apresentação semelhante a jornalista (olhar para frente e ir pouco a pouco tirando os olhos do texto).

- Explorar a intertextualidade à ler vários textos de igual temática, pesquisar outros textos que tratem do mesmo assunto, a fim de ampliar a visão de um mesmo tema.

Torna-se indispensável para o desenvolvimento metacognitivo que nós, professores, saibamos mediar a aprendizagem do aluno, promovendo o autoconhecimento, a autorreflexão e autodomínio

adequados para que ele apreenda a melhor estratégia que de fato o ajude a desenvolver-se como leitor.

Sabemos o quanto é fundamental incentivarmos a leitura na escola. Criarmos ambientes diversos de leitura (não apenas a sala de aula e biblioteca), inserirmos nos lugares onde as crianças e os jovens gostam de ficar, nos intervalos livres, no recreio especialmente, diversos materiais para leitura: jornais, revistas, livros de literatura, textos avulsos retirados de livros fora de uso entre outros. Desta forma desenvolveremos a competência leitora de nossos alunos.

A metacognição é uma importante contribuição ao aprendizado desta competência. Não podemos deixar de explorar estratégias que permitam ao aluno ser sujeito de seu aprendizado, através de atividades metacognitivas. Ensiná-lo a utilizá-las será mais produtivo que ensinar simplesmente os conteúdos e avaliá-los na intenção que tenham aprendido. Prova disso é o esquecimento geral que nossos alunos têm das matérias já estudadas. Elas não foram, de fato, aprendidas, mas lidas (quando lidas!) na intenção de uma avaliação.

2.2. Formação do leitor crítico

Formar leitores críticos tem sido o desafio dos professores de língua portuguesa. Isso porque propiciar o ensino da língua sem perder de vista a formação do aluno/leitor com questionamento ideológico não é tarefa fácil. Exige formação e estudo constante dos discentes, além de engajamento e ousadia.

Para que essa criticidade, almejada por professores, aflore nos educandos é necessário desenvolver o conhecimento linguístico. Pois é a partir dele, com a mediação do professor, que os alunos começarão a ver além do que está explícito. A relação de poder vem acompanhada de criação e saber e vice-versa. O conhecimento e o poder têm uma relação bem estreita. E é importante que os alunos se apropriem desse conhecimento/poder para se tornarem cidadãos

ativos e questionadores, capazes de modificar/melhorar a sua realidade e de seu entorno.

Partindo do princípio de que conhecimento é poder, percebe-se que o domínio da língua permite ao leitor consolidar sua leitura crítica com sucesso, atuando na sociedade de forma consciente e autônoma.

A escola não pode reduzir seu papel a simplesmente ser formadora de sujeitos dóceis e disciplinados. Ela deve formar cidadãos inquietos e conscientes de seu poder na relação política existente. Independente das ideologias defendidas, o leitor crítico deve tomar posse desse conhecimento linguístico para então ter o poder de agir e transformar a realidade.

Quando falamos em leitura crítica, remetemo-nos quase que automaticamente as obras do notável pensador, educador, pedagogo e filósofo brasileiro Paulo Freire, que tem orientado professores por todo o mundo nesse trabalho de formar sujeitos conscientes e capazes de analisar com olhar crítico os fatos vivenciados, bem como lutar por mudanças. Freire afirma que estudar não é apenas um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las.

Estudar é desocultar, é ganhar a *compreensão* mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos. Implica que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria nem recria (FREIRE, 1993, p. 23).

Levando em consideração as contribuições de Freire para a formação do leitor crítico, devemos considerar suas propostas de valorizar a “voz ao aluno”. Partindo do conhecimento já adquirido pelo aluno na sua vivência, para em seguida, construir um novo olhar e leitura de mundo. Ou seja, torná-los sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento, sem deixar de lado (é claro!) a importância do professor nesse processo. O papel do professor como mediador nesse momento de leitura e produção

de conhecimento é extremamente relevante. Daí a necessidade de o professor estar capacitado para tal mediação, consciente de seu papel na sala de aula. Assim, Freire aborda a necessidade de uma formação constante:

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (FREIRE, 1993, p. 19).

Ensinar a ler, a criticar e até mesmo a aprender requer muito do educador e para isso é preciso que este seja capaz de levar seus alunos a pensar além do que foi dito. É necessário que o aluno perceba que o texto diz mais do que se vê, mais do que está escrito e explícito. O implícito diz muito e precisa ser compreendido. Pois essa compreensão é que levará o aluno/leitor a se posicionar frente ao texto e a situações concretas com autonomia.

Cabe à escola oferecer ao aluno as oportunidades de vivenciar situações de ensino-aprendizagem que reconheçam os conhecimentos já vivenciados por ele. Cabe conferir sentido a essa vivência para então intervir, mostrando outras possibilidades e interpretações, enriquecendo, provocando no aluno uma reflexão produtiva e levando-o a perceber a si mesmo e aos outros dentro do seu contexto de vida.

Esse é um desafio que precisa ser encarado com urgência. Como afirma Freire: “*Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante*” (FREIRE, 1993, p. 20). Sendo assim aprender a ser um leitor competente é um estudo de extrema significância para professores e alunos.

3. O Leitor do Texto Literário

O entendimento de que o aluno aprende e como ele aprende apresenta-nos possibilidades de ampliar o campo cognitivo do educando. É nesse ínterim que o texto literário se apresenta como um instrumento eficaz de formação do letramento crítico. Muito embora o termo letramento já englobe em si a perspectiva da criticidade; a literatura é um espaço privilegiado de crítica do comportamento social, levando o seu leitor a refletir sobre o espaço que ocupa no cenário delineado pela obra literária. O texto literário faz referência à *verdade*, mas a *verdade da arte não tem a mesma natureza que aquela aspirada na ciência* (TODOROV, 2009, p. 63). O autor destaca que

Em cada uma dessas situações, uma relação se estabelece entre as palavras e o mundo, mas as duas verdades não se confundem. Em outro momento, Baudelaire indica um meio para distinguir os dois tipos de conhecimento, descrevendo o trabalho do artista: “Não se trata para ele de copiar, mas de interpretar numa linguagem mais simples e mais luminosa.” Da mesma forma ele dirá que o poeta é senão ‘um tradutor, um decifrador’. A diferença se situaria, portanto, entre copiar (ou descrever) e interpretar (TODOROV, 2009, p. 64).

A necessidade de atender às demandas curriculares tem oprimido o espaço destinado ao ensino de literatura. Some-se a isso o desinteresse cada vez maior dos estudantes pela leitura do texto literário. De certa forma, talvez um problema seja em decorrência do outro, uma vez que a leitura é pouco trabalhada na escola, em virtude da necessidade de se atender a outras demandas consideradas mais importantes, esse tipo de leitura não cria vínculos com a realidade vivenciada pelo aluno. Partindo desse distanciamento, não se estabelece um hábito de ler sequer o que demais simples possa estar à disposição do leitor. E assim é possível entender a aversão à leitura canônica, a qual, muitas vezes é apresentada

como obrigatória, imposta sob a força da nota e feita, por isso, de forma sofrível e nada deleitosa, a ponto de desinstalar as estruturas cognitivas do aluno, abrindo novas possibilidades de estabelecer diferentes nexos de compreensão da realidade. Perde-se, portanto, uma excelente oportunidade de desenvolvimento de atividades metacognitivas.

O fato de o espaço destinado à literatura no currículo do ensino fundamental I ser muito reduzido ou quase inexistir é um primeiro fator para contribuir com a falta de abordagem ou iniciação da leitura do texto literário, bem como sua interpretação e internalização nas práticas sociais instituintes do educando em suas relações cotidianas. Esse distanciamento provocado pela isenção da abordagem pedagógica ocasiona, num momento posterior, o estranhamento, se não a rejeição, por parte do aluno, ao texto literário. Ele não consegue perceber a materialidade desse discurso no mundo concreto. Deixa de perceber a *necessidade universal de ficção e de fantasia, que de certo é coextensiva ao homem...* (CANDIDO, 1999, p. 82). Conforme o autor, o espaço da literatura é inerente à existência humana:

E isto ocorre no primitivo e no civilizado, na criança e no adulto, no instruído e no analfabeto. A literatura propriamente dita é uma das modalidades que funcionam como resposta a essa necessidade universal, cujas formas mais humildes e espontâneas de satisfação talvez sejam coisas como a anedota, a adivinha, o trocadilho, o rifão. Em nível complexo surgem as narrativas populares, os cantos folclóricos, as lendas, os mitos. No nosso ciclo de civilização, tudo isso culminou de certo modo nas formas impressas, divulgadas pelo livro, o folheto, o jornal, a revista: poema, conto, romance, narrativa romanceada. Mais recentemente, ocorreu o boom das modalidades ligadas à comunicação pela imagem e à redefinição da comunicação oral, propiciada pela técnica: fita de cinema, radionovela, fotonovela, história em quadrinhos, telenovela (CANDIDO, 1999, p. 83).

Um desafio que se impõe nesse ínterim apresenta-se na necessidade de sensibilizar os professores a desenvolverem o saber da leitura por intermédio dos textos que compõem o cânone literário escolar. Cabe, assim, destacar a importância de discutir, desde a formação básica até a continuada, qual é o espaço dado para a discussão da relevância da literatura na escola, tanto no plano teórico como nas atividades em sala de aula. Um suporte científico que possua ressonância prática pode auxiliar o professor a desvendar o mundo inusitado, disponível no contexto literário, afinal a transfiguração do real é a matéria prima desse texto, o qual pode ressignificar a vivência do educando. Segundo Compagnon, “*na literatura, o concreto se substitui ao abstrato e o exemplo à experiência para inspirar as máximas gerais ou, ao menos, uma conduta em conformidade com tais máximas*” (COMPAGNON, 2009, p. 33). Disseminar o universal da imaginação no cotidiano do aluno pode incentivá-lo a construir uma nova perspectiva existencial.

A literatura de imaginação, justamente porque desinteressada – uma “finalidade sem fim”, assim como a arte se define desde Kant – adquire um interesse novamente paradoxal. Se ela sozinha pode ter a função de laço social, é, com efeito, em nome de sua gratuidade de sua largueza em um mundo utilitário caracterizado pelas especializações produtivas. A harmonia do universo é restaurada pela literatura, pois sua própria unidade é atestada pela completude de sua forma (COMPAGNON, 2009, p. 35).

4. Conclusão

A metacognição permite, pois, a cada um o conhecimento peculiar de como se aprende, ressignificando as próprias ações que deverão facilitar a compreensão. Através de estratégias metacognitivas é possível detectar as dificuldades, e facilidades, para avançar na aprendizagem tendo o direcionamento

ideal para seguir ou retroceder, revisar ou avançar no estudo ou leitura desenvolvida.

Ao conhecer-se cada vez um pouco mais, a pessoa abre possibilidades de analisar as exigências próprias da tarefa e relaciona-as com a realidade que se apresenta. Pode refletir sobre a informação, averiguar o objetivo da atividade que tem a realizar, observar o que existe de novidade e familiar, e detectar os níveis de dificuldade, tornando-se assim autônoma diante de suas aprendizagens (PORTILHO, 2013, p. 10).

Diante do fato inegável de que a educação brasileira não está tão bem como deveria, não há como ignorar a necessidade premente de possibilitar ao aluno/leitor a consciência de que a leitura abre caminhos e prepara o terreno para o desenvolvimento pessoal e social de todo cidadão.

Partindo desse pressuposto, cabe ao professor a mediação estratégica para que a leitura seja aprendida para além de uma decodificação verbal, ensinando a partir das exigências desse novo tempo, no qual o aluno/leitor encontra vários locais de leitura fora da escola e é instado a ter autonomia no próprio conhecimento.

O professor de Português deve dispor de uma noção ampla de linguagem, que inclua seus aspectos sociais, psicológicos, biológicos, antropológicos e políticos. Ele deve ser usuário competente da modalidade culta da Língua Portuguesa. [...] deve estar familiarizado com uma leitura bastante extensa de literatura, particularmente da brasileira, da portuguesa e da africana de expressão portuguesa (LAJOLO, 1993, p. 21).

Trabalhar processos metacognitivos que ajudem nossos alunos/leitores a adquirir uma leitura crítica, uma leitura literária de autores diversos, uma leitura que favoreça seu desenvolvimento

cognitivo, pessoal e social, em que se estabeleçam as conexões do texto literário (ou não) com o mundo real e com a vida contemporânea é tarefa urgente e extremamente necessária.

Encerramos com as palavras de Caio Meira, em sua apresentação ao texto de Todorov *A Literatura em Perigo*:

Se o texto literário não puder nos mostrar outros mundos e outras vidas, se a ficção ou a poesia não tiverem mais o poder de enriquecer a vida e o pensamento, então teremos de concordar com Todorov e dizer que, de fato, a literatura está em perigo (TODOROV, 2009, p. 12).

Referências

BUSNARDO, Joanne; Braga, Denise Bértoli. Uma visão neo-gramsciana de leitura crítica: contexto, linguagem e ideologia. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, n. 38, p. 91-114, 2000.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Revista Iel**, p. 81-90, 1999.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Trad. Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COSCARELLI, Carla Viana; NOVAIS, Ana Elisa. Leitura: um processo cada vez mais complexo. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 35-42, jul./set. 2010.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** Educação em Ação. São Paulo: Editora Ática, 1993.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut. **As estratégias metacognitivas de quem aprende e de quem ensina.** Petrópolis: Vozes, 2006.

RIBEIRO, Célia. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 1, p. 109-116, 2003.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania.** São Paulo: Lael/Puc-SP, 2004.

TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em Perigo.** Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

Literatura no campo de lutas da cidade

André Luiz Neves Jacintho
Letícia Queiroz de Carvalho

Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo. E examinai, sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural nada deve parecer impossível de mudar.

(Bertolt Brecht)

Introdução

A Cidade foi tomada pelo capital. Os espaços urbanos foram sitiados pelos seus “proprietários”. A rua pertence aos carros. Os prédios, às corporações nacionais e internacionais. O espaço urbano foi *fetichizado*, isto é, foi transformado em mercadoria e comercializado, mas seu valor é muito superior ao valor real empregado em sua

composição, fazendo com que aqueles que empregaram seu trabalho nele não possam desfrutá-lo.

A nós, sobraram apenas os espaços periféricos e os resquícios da urbanização. Somos empurrados para cada vez mais longe dos centros e nos apropriamos apenas dos “restos” desse processo.

1. O processo de urbanização das Cidades brasileiras

Segundo o geógrafo Leonardo Delfim Gobbi⁸ (2016), até 1950 o Brasil era um país predominantemente rural. Mais de 60% da população vivia no campo e trabalhava na agricultura. Figurava entre os principais produtos brasileiros o café.

A partir de 1930, com a concentração fundiária e a mecanização do campo, os trabalhadores agrícolas veem-se obrigados a deixar o campo e a buscar novas oportunidades de emprego nas Cidades, que passaram a recebê-los e a acomodá-los nas periferias urbanas.

A partir de 1950, nos governos de Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek, que promoveram a industrialização do país, intensifica-se o processo de urbanização. O crescimento das Cidades, principalmente no Sudeste, torna-se assombroso. Se em 1940, apenas 31% da população vivia nas Cidades, essa proporção praticamente se inverte em 1980, quando apenas 34% da população permanece no campo. Em 2010 esse número se reduz a impressionantes 16%.

Apesar de rápido, o processo de urbanização brasileiro é desigual. Embora o país tenha se tornado predominantemente urbano, as regiões se desenvolveram de maneira irregular, o que causou uma enorme diferença de concentração de renda. O quadro abaixo mostra as taxas de urbanização brasileiras.

8 ¹ GOBBI, Leonardo Delfim. Urbanização Brasileira. Disponível em: <<http://educacao.globo.com/geografia/assunto/urbanizacao/urbanizacao-brasileira.html>>. Acesso em: 20 out. 2016.

Taxa de Urbanização das Regiões Brasileiras (IBGE)

Região	1940	1950	1960	1970	1980	1991	2000	2007	2010
Brasil	31,24	36,16	44,67	55,92	67,59	75,59	81,23	83,48	84,36
Norte	27,75	31,49	37,38	45,13	51,65	59,05	69,83	76,43	73,53
Nordeste	23,42	26,4	33,89	41,81	50,46	60,65	69,04	71,76	73,13
Sudeste	39,42	47,55	57	72,68	82,81	88,02	90,52	92,03	92,95
Sul	27,73	29,5	37,1	44,27	62,41	74,12	80,94	82,9	84,93
Centro-Oeste	21,52	24,38	34,22	48,04	67,79	81,28	86,73	86,81	88,8

Fonte: IBGE. Séries históricas e estatísticas.

Como se pode notar pelo quadro, a região Sudeste é aquela que mais se urbanizou desde o início do processo, acompanhada pelo Centro-Oeste e pelo Sul. Isso se deu, pois no Sudeste instalaram-se a maior parte das indústrias do país, recebendo grandes fluxos migratórios, principalmente do Nordeste. Desde a década de 1960, a região acomoda mais habitantes nos meios urbanos que nos rurais. A região Centro-Oeste passou a receber mais habitantes a partir da construção da Cidade de Brasília. Isso atraiu muitos trabalhadores, principalmente do Norte e Nordeste brasileiro.

A região Sul, por sua tradição familiar agroindustrial, manteve uma taxa de urbanização lenta até a década de 1970. Pois poucos eram os trabalhadores que deixavam o campo para as áreas urbanas.

As regiões Norte e Nordeste possuem as menores taxas de urbanização brasileiras. Isso se dá, pois o Nordeste foi afetado por várias correntes migratórias para as demais regiões e o pequeno desenvolvimento econômico das Cidades nordestinas. Já a região Norte, que na década de 1960 era a segunda mais urbanizada, perdeu muitos trabalhadores para a região Sudeste durante o processo de industrialização desta.

Os processos de urbanização acarretam consequências às regiões afetadas. Em sua maioria, os governos não estão

preparados para lidar com as questões que envolvem a população dos grandes centros.

Entre os problemas causados pelo rápido crescimento da população urbana estão a favelização, a violência e a poluição.

Na maioria das grandes Cidades brasileiras há ocupações de áreas irregulares. Essas ocupações foram causadas pela migração de grandes contingentes em busca de trabalho e a falta de políticas habitacionais, que até hoje são escassas no Brasil.

1.1 Alienação do espaço urbano

Para Henri Lefebvre (2001), o motor da urbanização é a industrialização. Urbanização que não se encerra na questão da indústria, já que a Cidade preexiste antes da indústria, mas que em grande parte advém dela. Não à toa, as maiores Cidades brasileiras são as mais industrializadas: São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Brasília – está não figura entre as mais industrializadas hoje, mas explica-se pelo grande fluxo de pessoas que recebeu durante sua construção, em 1950.

Essa industrialização da Cidade acabou por transformá-la também em produto. Um produto social, sem dúvida, trabalho materializado, mas ao mesmo tempo alienado. Alienado, pois, mesmo que produzida pelo trabalhador, não lhe pertence. Zé Geraldo, em 1979, gravou uma canção que se tornou um de seus clássicos: “Cidadão”. Reproduzo a primeira estrofe da música, que ilustra bem a nossa discussão:

Tá vendo aquele edifício moço?
Ajudei a levantar
Foi um tempo de aflição
Eram quatro condução
Duas pra ir, duas pra voltar

Hoje depois dele pronto
Olho pra cima e fico tonto
Mas me chega um cidadão
E me diz desconfiado, tu tá aí admirado
Ou tá querendo roubar?
Meu domingo tá perdido
Vou pra casa entristecido
Dá vontade de beber
E pra aumentar o meu tédio
Eu nem posso olhar pro prédio
Que eu ajudei a fazer.

(GERALDO, 1979)

Esse trecho nos parece emblemático, pois nos dá a dimensão da capacidade de exclusão que a Cidade pode causar às pessoas. Apesar do trabalho realizado, o cidadão não tem acesso àquilo que construiu. Essa imagem é ainda pior quando nos deparamos com a realidade concreta brasileira. Embora nos sejam cobrados impostos, não usufruímos de saúde, segurança, educação, transporte de qualidade. Ficamos a observar aquilo que construímos, ou pelo menos pagamos para ser construído, e repetimos: “eu nem posso olhar pro prédio/ que eu ajudei a fazer” (GERALDO, 1979).

Por concentrar em si grande parte das necessidades humanas da vida moderna – escolas, assistência médica, transporte, água, luz, esgoto, telefone, atividades culturais e lazer –, o solo urbano é disputado e torna-se mercadoria, pois pertence ao capital privado e quem quiser usufruir dele tem de pagar. Seu valor varia entre o valor de uso, que está relacionado àquilo que a Cidade pode oferecer, e seu valor de troca, que variará de acordo com o tempo e o espaço.

A valorização dos espaços se dá através das condições que a localização oferece aos seus moradores. Quando mais vantagens, mais valorizados. A questão do tempo relaciona-se com os usos e

costumes de cada sociedade. Por exemplo, a valorização da moradia perto da praia, hoje é um desejo caro e poucos terão condições de realizar, mas outrora, quem morava próximo ao mar eram as pessoas que sobreviviam dele. Ana Fani A. Carlos (2008), uma geógrafa brasileira que estuda o direito à cidade, fala da valorização e desvalorização dos espaços e sua apropriação pelo capital. Para ela, as classes mais abastadas habitam as melhores áreas da Cidade e usufruem de seu *status* e serviços, porém, quando essas áreas passam a receber populações marginais e o seu “prestígio” diminui, as classes dominantes as abandonam, com isso os serviços prestados pelo Estado também se escasseiam, tornando essas áreas, antes “nobres”, agora desvalorizadas. Os recursos destinados a elas se esvaem e todo o esplendor conhecido fica só na memória – caso da Cidade Alta, em Vitória. Outras parcelas da população habitam áreas ainda mais degradadas, onde os serviços do Estado são escassos. Os bairros da periferia e as favelas são exemplos latentes da falta de cuidado dos governos com as populações mais carentes.

Assim, ao cidadão que não consegue adquirir seu espaço nem no centro, nem na periferia, reservados estão os semáforos, as esquinas, as marquises, os bancos públicos, como podemos observar em várias Cidades brasileiras, inclusive em Vitória, capital do estado do Espírito Santo.

Lefebvre (2001) propõe que se faça uma nova reflexão, que se lance um novo olhar sobre a Cidade, que se redefinam as “formas, funções, estruturas da Cidade (econômicas, políticas, culturais etc.)”, também é preciso analisar as necessidades antropológicas dos cidadãos urbanos. Não se pensar a sociedade apenas na perspectiva capitalista do consumo, é preciso reconhecer suas necessidades de humanização,

[...] opostas e complementares, necessidades de segurança e de abertura, a da organização do trabalho e a do jogo, as necessidades de previsibilidade e do imprevisto, de unidade

e de diferença, de isolamento e de encontro, de trocas e de investimentos, de independência (e mesmo de solidão) e de comunicação, de imediaticidade e de perspectiva a longo prazo (LEFEBVRE, 2001, p. 105).

As necessidades de aprimorar os sentidos, de exercitar a criatividade e de fruir das artes, da imaginação e dos símbolos espalhados pela Cidade.

Diante dessa perspectiva, a realização de todas as necessidades da sociedade urbana se dá através do embate das classes sociais. A cidade se torna um campo de lutas.

O Estado se organiza para manter a lógica capitalista (pois seus “diretores” são os grandes proprietários), “gerenciando conflitos que possam interferir na realização do ciclo do capital, seja produzindo infraestrutura, seja controlando salários de modo a mantê-los baixos, etc.” (CARLOS, 2008, p. 85).

No entanto, a sociedade urbana não está acabada – as constantes obras que atrapalham o trânsito e o atendimento nos hospitais, as ocupações das escolas, nos mostram isso – ela continua se refazendo todos os dias. A construção de uma realidade urbana mais humana, mais acolhedora depende da luta, da apropriação dos espaços, da difusão do conhecimento e da apropriação da Cidade enquanto lugar de satisfação de necessidades da sociedade urbana, que hoje é maioria no Brasil e no mundo.

A literatura no campo de lutas da Cidade

Nova York era um espaço inesgotável, um labirinto de caminhos intermináveis, e por mais longe que ele andasse, por melhor que conhecesse seus bairros e ruas, a cidade sempre o deixava com a sensação de estar perdido. Perdido não apenas na cidade, mas também dentro de si mesmo. Toda vez que saía para dar uma volta, tinha a sensação de que estava deixando a si mesmo para trás e, ao se entregar ao

movimento das ruas, ao reduzir-se a um olhar observador, ele se descobria apto a fugir da obrigação de pensar, e isso, mais do que qualquer outra coisa, lhe trazia uma certa paz, um saudável vazio interior (AUSTER, 1999, p. 7).

A arte – em nosso caso, especificamente a literatura – antecipa ou “pressente” o urbano como lugar de *habitar*. No trecho utilizado como epígrafe deste tópico, vemos o protagonista satisfazendo sua necessidade de “solidão” e de “desperdício de energia” na Cidade. Apesar do estranhamento inicial, Quinn se torna parte de Nova York e o sentimento de estranhamento é transformado em pertencimento àquela metrópole caótica, mas ao mesmo tempo acolhedora dos sentimentos e contradições do personagem.

Qualquer estudo feito sobre a cidade de Nova York que a aponte como grande metrópole mundial, uma das cidades mais populosas e ricas do mundo, centro do poder político e econômico mundial, não será capaz de dizer o que Nova York é para seus habitantes. Os estudos científicos, estatístico-matemáticos, demográficos apontam para aspectos objetivos das cidades, a subjetividade só pode ser apreendida pela arte, pois estas “se concentram no ser humano”, são as artes que refletem a sociedade e não a natureza, segundo Konder (2005).

Quando a Cidade aparece na literatura, na pintura, no cinema etc., ela se revela em detalhes que a cotidianidade não nos permite conhecer. Revelam-se lugares, personagens, detalhes “secretos” que só aqueles com o olhar mais apurado conseguem observar. Enquanto não tomarmos contato com essas manifestações artísticas, esses segredos nos serão negados. Daí a necessidade de lermos, ouvirmos, conhecemos as produções sobre a cidade. Pois as artes nos revelam os humanos e, enquanto humanos também, o conhecimento sobre nós mesmo é o que nos humaniza.

Para o filósofo marxista Leandro Konder, citado acima, apenas o convívio com o outro é capaz de socializar o homem. Pois é no convívio com outros homens que a identidade é construída, o que nos aproxima e o que nos distingue só pode ser observado a partir do

encontro. Apesar de toda valorização individual, por qual o homem tem passado nas últimas décadas, é na sociedade – e por que não na Cidade –, no contato, na troca de experiências que o sujeito se constitui, e essa troca pode – e deve – ser realizada no convívio com os de sua espécie e nas experiências artísticas construídas socialmente. Pois as artes são produtos do trabalho de outros seres humanos e por isso, como compartilhamos a mesma espécie, “fruto do nosso penoso trabalho”.

Elmo Elton (1925-1988), poeta capixaba, cuja obra pesquisamos, revela-nos personagens que a grande História apaga. O homem do mar, a rendeira, os tipos populares, todos esses que os livros ignoram – em nossa já escassa história – são matéria da obra poética do autor. Os sujeitos de seus poemas – e de sua prosa – por vezes têm suas estórias soterradas pela História dos “grandes homens”, dos acontecimentos, das crises econômicas, mas essas estórias pertencem a todos os homens. Drummond nos dois últimos versos do poema “Infância” fala da “grandiosidade da estória do homem comum: “E eu não sabia que minha história / era mais bonita que a de Robinson Crusoe” (ANDRADE, 2002, p. 6).

Para Elton os marinheiros e os habitantes da beira do mar eram a matéria-prima de sua poesia. Suas venturas e desventuras eram caras ao poeta, que fez com que o capixaba voltasse os olhos para o mar e seus trabalhadores. No poema “História Praieira”, Elton narra a tristeza do marinheiro por seu barco ter sido levado pelo mar; já em “Cantiga de uma rendeira”, narra a satisfação da rendeira por ser reconhecida pela qualidade de seus bordados em toda a região; no poema “No cais de Vitória”, o poeta, nos dois últimos versos, consegue transmitir o que a partida de cada navio leva da cidade: “Navio, em Vitória, / carrega saudades” (ELTON, 1976, p. 19).

As vozes que Elmo Elton capturou em seus poemas fazem da Cidade o lugar próprio da polifonia. Cada um dos sujeitos que falaram na obra poética de Elton percebem a cidade, e o mar, de um

ponto de vista diferente e nos revelam a paisagem num olhar que a nós é impossível. O barqueiro atenta para o mar, e de lá espera o “milagre da multiplicação”; a rendeira “nascida do mar” busca nas águas os temas de seu bordado; o marinheiro vê os barcos partindo carregados de saudade. Essas visões são caras àqueles que buscam conhecer a cidade, pois esta não se revela em sua inteireza através do discurso oficial, dos sentidos, das pesquisas. É preciso ouvir as vozes dos seus habitantes para se conhecer verdadeiramente de qual cidade estamos tratando. “De uma cidade não aproveitamos as suas sete ou setenta e sete maravilhas, mas as respostas que dá as nossas perguntas” (CALVINO, 1998, p. 44)

Alguns autores tomaram a própria Cidade como fruto de suas reflexões. O olhar se amplia, o microscópio social⁹ se afasta do sujeito e toma a Cidade como foco de suas observações. Segundo Lefebvre (2001), Atlântida, cidade mítica descrita por Platão no *Critias*, antes de sua destruição pelos deuses, incorporava o ideal de Cidade harmoniosa, justa, próspera. Seria essa Atlântida o ideal cidadão? Será a literatura – e a arte – capaz de fazer emergir da imaginação criadora os ideais que a sociedade pretende?

Baudelaire, no seu *Flores do Mal*, fala das paisagens parisienses, que representam o caos e a ordem das transformações do homem moderno e suas contradições.

E desta terrível paisagem,
E que jamais mortal olhou,
Esta manhã ainda a imagem
Vaga e longe, me arrebatou.

O sono é de milagres pleno!
Por um capricho singular,

9 BURKE, Peter. *História e teoria social*. Trad. Klaus Brandini Gerhardt, Roneide Venência Majer. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

Tinha eu banido do terreno
O vegetal irregular,

Pintor de genial fantasia,
Sentia em meu quarto sem preço
A embriagante monotonia
Da água, do metal e do gesso.

Babel que é toda colunatas,
Era um palácio indefinido,
De piscinas e de cascatas
Sobre o ouro fosco e o ouro brunido;

Depois as cataratas densas,
Como cortinas de cristal,
Eram fascinações suspensas
Pelas muralhas de metal.
[...].

(BAUDELAIRE, 2012, p. 62)

O poeta francês consegue fazer emergir a paisagem urbana, confusa, mas ao mesmo tempo reveladora do homem moderno.

Em uma experiência na cidade de São Paulo, o antropólogo italiano Massimo Canevacci revela no livro **A cidade polifônica**: ensaio sobre a antropologia da comunicação urbana que:

[a] Cidade que se comunica com vozes diversas e todas copresentes: uma cidade narrada por um coro polifônico, no qual os vários itinerários musicais ou os materiais sonoros se cruzam, se encontram e se fundem, obtendo harmonias mais elevadas ou dissonâncias, através de suas respectivas linhas melódicas (CANEVACCI, 1993, p. 16).

No Brasil, entre outros tantos, Drummond, no seu “Poema de sete faces”, expressa as contradições do cenário urbano. Esse cenário causa confusão e organização, pois como realização humana a Cidade é também produto do nosso trabalho, apesar de alienado.

[...] As casas espiam os homens
que correm atrás de mulheres.
A tarde talvez fosse azul,
não houvesse tantos desejos.

O bonde passa cheio de pernas:
pernas brancas pretas amarelas.
Para que tanta perna, meu Deus, pergunta meu coração.
Porém meus olhos
não perguntam nada.

[...]

(DRUMMOND, 2001, p. 07)

Casas, homens, mulheres, desejos, bonde e pernas, todos se misturam no tecido urbano e fazem parte do emaranhado de sensações que a Cidade nos causa. Essas sensações fazem parte da humanização que a Cidade, a literatura e as artes nos legam. Lefebvre, já citado, e Candido (1995) concordam que a criatividade e a imaginação são necessidades humanas. Para Candido,

[...] assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. Neste sentido, ela pode ter importância equivalente à das formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar. Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos,

as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles (CANDIDO, 1995, p. 243).

Assim como os autores citados, entendemos o direito à Cidade e à literatura como inalienáveis, caso os sejam, corre-se o risco de aleijar a formação do homem. Por isso, promover o acesso à Cidade e à literatura é imperativo ao homem moderno.

2.1 A Literatura como forma de resistência e apropriação

A arte e, por conseguinte, a literatura, é imanentemente social. Seu contexto de produção é influente em sua forma e conteúdo, portanto, segundo Volochínov (2011, p. 151), “a teoria da arte não pode ser senão uma sociologia da arte”.

Se, como o linguista russo, compreendemos a arte como construção social, não deixamos de perceber a cidade também como tal. Mais que isso, entendemos que a Cidade, enquanto espaço social, político, econômico etc., influencia grandemente as produções artísticas, os textos e autores citados acima corroboram nossa posição.

Assim, defendemos a valorização e, mais ainda, a publicização das obras artísticas das Cidades, mais especificamente, a literatura. Pois se ela é fundamental a humanização, como postula Candido, se ela é capaz de substituir todas as outras disciplinas, pois “assume muitos saberes”, segundo Barthes (1977), concluímos que através dela podemos entrar em contato com tudo que o capitalismo nos nega. É através dela que nos apropriamos dos saberes construídos – inclusive o saber da Cidade – e sistematizados pela humanidade e será através dela que nos tornaremos humanos capazes de constrianger o sistema vigente, encarando-o de maneira aguerrida, questionando-o em seus fundamentos, em suas contradições, que também não escapam ao olhar atento do escritor.

A literatura traz à tona vozes que nunca seriam ouvidas pela História, vozes que foram e continuam sendo caladas pelo discurso amenizador, hegemônico, esse discurso em nosso tempo torna-se cada vez mais perigoso – “Não pense em crise, trabalhe” – não se incomode com a tragédia a seu lado, continue buscando o seu sustento, afinal “farinha pouca, meu [seu] pirão primeiro”. Em tempos de crise o discurso das minorias sempre será suprimido. Simone de Beauvoir, numa de suas famosas frases, disse: “Nunca se esqueça que basta uma crise política, econômica ou religiosa para que os direitos das mulheres sejam questionados. Esses direitos não são permanentes. Você terá que manter-se vigilante durante toda a sua vida”. Concordamos com Beauvoir e acrescentamos: não só os direitos da mulher, mas de todos que não fazem parte das classes dominantes.

Konder (2005) fala da tragédia grega de Sófocles sobre Antígona, que por ser mulher não tinha direito a cidadania, não era dona do corpo, não votava, mas mesmo assim tem sua voz ouvida por causa do escritor. Outro caso: os relatos de Anne Frank (1947), menina judia, que viveu com sua família e outras pessoas os horrores do holocausto, escondidas por quase dois anos em um sótão. Sua voz, dependesse de seus algozes, seria calada para sempre, mas sua memória foi preservada graças aos seus escritos diários. Carolina de Jesus e seu **Quarto de despejo** (1960) é outro relato que causa abalos no *status quo*, pois expõe as contradições da cidade, sua desigualdade e o esquecimento a que as minorias estão sujeitas. Além dos já citados, lembramos ainda de Rubem Fonseca e o **Feliz ano novo** (1975), conto que causa espanto por sua violência e pela maneira de fria do narrador descrever sua noite de ano novo ao lado de Pereba e Zequinha.

Por dar vozes àqueles que não a têm, a literatura acaba por ser se transformar num instrumento de resistência. Apesar do mercado editorial e seus *best-sellers* de historinhas românticas e de superação, ainda há espaço para produções críticas, que busquem a transformação da realidade.

A literatura como forma de realidade e representação nos empodera de tal maneira que nos faz perceber que a vida é muito mais que aquilo que imaginávamos. Ela tem um poder desbravador das coisas insuspeitas. Barthes afirma:

[...] a literatura, quaisquer que sejam as escolas em nome das quais ela se declara, é absolutamente, categoricamente realista: ela é a realidade, isto é, o próprio fulgor do real. Entretanto, e nisso verdadeiramente enciclopédica, a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. Por um lado, ele permite designar saberes possíveis — insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada com relação a esta, semelhante à pedra de Bolonha, que irradia de noite o que aprovisionou durante o dia, e, por esse fulgor indireto, ilumina o novo dia que chega. A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor; que ela sabe algo das coisas — que sabe muito sobre os homens (BARTHES, 1977, p. 17).

É este saber que nos interessa, pois se a literatura “sabe muito sobre os homens” sabe as suas conquistas, derrotas, venturas e desventuras, mas também sabe sobre a Cidade, que não é outra coisa senão construção humana, social. Esse saber da literatura nos interessa — ele e tantos outros —, pois nos fará questionar a alienação do espaço urbano, sua constituição e apropriação pelo capital, seu sítio privado. Entendendo esse processo de alienação, poderemos nos enfileirar contra a dominação capitalista e respondê-la de maneira viva e eficaz.

Poderemos nos questionar sobre como o tecido urbano é capaz de moldar a vida cotidiana. O quanto a expulsão da Cidade nos proporciona uma rotina estressante, causada pelos transportes

públicos, pela falta de acesso aos bens culturais disponíveis nos centros, a música, o teatro, a dança, a própria arquitetura, tão diferente dos bairros periféricos. Todos esses bens que estão disponíveis nos centros urbanos nos são negados, por vezes, só pela distância. Quem depois de um dia de trabalho tem coragem de encarar mais algumas horas de carro, ou de ônibus, ou de metrô para acompanhar uma peça, um espetáculo de dança, ou um show, nem que seja de sue artista predileto?

São esses questionamentos que, a partir da tomada de consciência de nosso direito à cidade pela literatura, deveremos nos fazer, e fazer a outros, pois não nos interessa apenas a liberdade individual, é preciso transformar a realidade concreta a nossa volta. É preciso quebrar os grilhões da alienação e promover uma nova apropriação da Cidade, da literatura, dos bens construídos pela sociedade.

Enfim, esperamos, através da literatura – e por que não, das artes – nos apropriar de tudo quanto produzimos, do discurso ao concreto, do trabalho de nossas mãos às obras de ficção, pois tudo nos pertence, pois tudo foi construído por nós, humanos.

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Alguma Poesia**. São Paulo: Record, 2001.

AUSTER, Paul. **A trilogia de Nova York**. Trad. Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

BAUDELAIRE, Charles. **As flores do mal**. Tradução, introdução e notas Ivan Junqueira. Ed. especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

BARTHES, Roland. **Aula**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2004.

BURKE, Peter. **História e teoria social**. Trad. Klauss Brandini Gerhardt e Roneide Venência Majer. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CALVINO, Italo. **As Cidades Invisíveis**. Trad. Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

CARLOS, Ana Fani A. **A cidade**. São Paulo: Contexto, 2008.

ELTON, Elmo. **Heráldicos**. Rio de Janeiro: Edição do Val, 1968.

ELTON, Elmo. **Poemas**. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 1976.

IBGE, Censo demográfico 1940-2010. Até 1970 dados extraídos de: Estatísticas do século XX. Rio de Janeiro: IBGE, 2007 no Anuário Estatístico do Brasil, 1981, vol. 42, 1979. Disponível em: <http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=POP122>>. Acesso em: 21 nov. 2016.

KONDER, Leandro. **As artes da Palavra**: Elementos para uma poética marxista. São Paulo: Boitempo, 2005.

LEFEBVRE, Henri. **O Direito à cidade**. Trad. Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2001.

GERALDO, Zé. **Terceiro Mundo**. São Paulo: CBS. 1979. LP

VOLOCHÍNOV, Valentin N.; BAKHTIN, Mikhail M. **Palavra própria e palavra outra**: a sintaxe da enunciação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

História em quadrinhos e prestígio literário: o que o diálogo com a literatura pode ensinar aos criadores de hqs

Antônio Carlos Gomes
Clériston Nascimento da Silva

Introdução

A motivação para a escrita deste capítulo surgiu em um momento de reflexão a respeito de obras em quadrinhos escritas com alguma finalidade pedagógica. Depois que as histórias em quadrinhos foram reconhecidas como benéficas para a educação, órgãos oficiais de ensino em muitos países passaram a inseri-las no currículo escolar (RAMA; WERGUEIRO, 2012, p. 21). No entanto, todo esse potencial pode ser enfraquecido, quando histórias de caráter pedagógico são criadas sem possuir atrativo para o leitor, além do próprio ensino.

Para ilustrar essa situação, citemos a história em quadrinhos *Professor Rodinstein e uma aula de física moderna - Relatividade Restrita*, de Ferreira (2013), produto educacional da dissertação de mestrado de *Física moderna: divulgação e acessibilidade no ensino médio através das histórias em quadrinhos*. A obra tem seu mérito, é visualmente

agradável e divertida, apresenta o conteúdo que se propõe a trabalhar, e com certeza, a simples inserção dela em uma aula de física já elevaria o interesse dos alunos, como demonstrou a pesquisa do autor. Mas, em nossa reflexão, a HQ deixa a desejar no que diz respeito à sua narrativa. Seu enredo nada mais é que uma aula hipotética, sendo quadrinizada. A trama não possui conflito, clímax ou qualquer tipo de progressão que incentive seus leitores a avançarem na leitura, diminuindo assim parte do potencial pedagógico que poderia ter.

Essa reflexão inicial acabou estendendo-se para outros tipos de obras em quadrinhos e nos levou ao seguinte questionamento: por que tantas dessas publicações não são consideradas tão artísticas, enquanto outras conquistam alto prestígio, ganhando inclusive prêmios de literatura? Procuramos então neste capítulo descobrir, a partir de diálogos com a literatura, quais características uma obra em quadrinhos geralmente possui para que seja reconhecida ou valorizada enquanto obra de arte.

Para chegar a esse objetivo, apresentaremos o seguinte percurso de pesquisa: iniciaremos revisando historicamente a relação literatura e imagem desde suas origens até a conquista dos quadrinhos em meios literários. A seguir, discutimos a classificação das HQs como mais um gênero literário a partir dos conceitos de literatura. Partimos então para a caracterização de marcas de uma obra considerada literária e concluímos o artigo aplicando essas marcas à ideia de literariedade em uma história em quadrinhos, numa proposta de reflexão para criadores de HQs.

1. A conquista das HQs nos espaços da Literatura

Nesta seção, procuraremos demonstrar como a narrativa visual tem evoluído dos primórdios da humanidade até o surgimento das HQs como a conhecemos e a sua conquista nos meios literários.

Eisner (2005), em seu livro *Narrativas gráficas*, sugere que o uso de imagens sequenciais como recurso narrativo remonta ao tempo das cavernas com as pinturas rupestres. Com o passar dos séculos e o avanço das tecnologias, evoluíram também as maneiras de se contar histórias, mas as imagens continuaram a ocupar seu espaço. As primeiras ilustrações em livros de que se tem notícia são de papiros egípcios no segundo milênio a.C., mas é possível que essa prática seja ainda mais antiga. Os cristãos começaram a iluminar seus manuscritos a partir do IV século, tradição que continuou mesmo depois do século XV, com a invenção da imprensa. Os primeiros livros impressos não eram ilustrados na própria imprensa, mas o impressor deixava um espaço nas páginas, reservado para que um ilustrador fizesse os desenhos posteriormente (HUBER; MILLER, 2006). Assim a tradição de se relacionar imagem e texto continuou persistindo por toda a era moderna e chegou finalmente ao período contemporâneo em sua maior interação: as Histórias em Quadrinhos.

Ninguém sabe ao certo onde ou quando surgiu a primeira História em quadrinhos da maneira como a conhecemos hoje, com quadros, desenhos com textos e sequência. Há registros de um quadrinho japonês que data de 1702. No Brasil, a primeira que se tem notícia é de 1869. Nos Estados Unidos da América, considera-se o primeiro como tendo sido lançado em 1895. O certo é que, a partir desse período, tornou-se comum nos maiores jornais em circulação em vários lugares do mundo a presença de quadrinhos na forma de tirinhas. Dessa maneira o gênero popularizou-se e passou a fazer parte da vida das pessoas, entrando nas casas e ambientes de trabalho (CARVALHO, 2006).

Uma evolução na linguagem dos quadrinhos aconteceu durante a década de 1930, quando um jornal americano teve a ideia de reunir essas tirinhas e lançá-las no formato de revista, criando assim um sucesso de vendas imediato, sendo então esse formato copiado por jornais de várias partes do mundo. É nesse contexto que surge um novo gênero dentro das histórias em quadrinhos, focalizado em um

universo mais adulto. Inicialmente chamado de *graphic story*, esse gênero foi posteriormente popularizado com o nome de *graphic novel*, especialmente pelo trabalho do quadrinista Will Eisner. O trabalho de Eisner foi fundamental para a modificação dos estereótipos que existiam no mercado de publicações. A sofisticação e qualidade de seus quadrinhos foram aos poucos encorajando novos artistas a se aventurarem em obras mais voltadas para o público adulto (VERGUEIRO, 2011).

A nova maneira de se conceber quadrinhos das *Graphic Novel* acabou por influenciar até as linhas mais corriqueiras de publicação em revistas, e histórias de super-heróis foram aos poucos ganhando sofisticação narrativa e temáticas nada infantis. Nos anos de 1980, duas obras se destacaram no mercado dos quadrinhos, justamente por seus apelos e linguagens mais adultas: *Batman: O Cavaleiro das Trevas* (1986), de Frank Miller e Klaus Janson, e *Watchmen* (1986), de Alan Moore e Dave Gibbons, ambas publicações da DC Comics, editora americana famosa por quadrinhos de super-heróis. *Watchmen* tem sido muito prestigiada como obra literária e foi eleita pela revista *Time* como um dos cem melhores romances em língua inglesa.

Em 1991 foi a vez de outra revista da DC Comics ter destaque no mundo da literatura. A história “Sonho de uma noite de verão” da série *Sandman*, escrita por Neil Gaiman, causou polêmica por ganhar um prêmio literário, o *World Fantasy Award*. Como é característico da série *Sandman*, a história em questão apresentava grande riqueza na construção de seus personagens e farta intertextualidade com a literatura.

Outras obras continuaram a polêmica ao longo dos anos. No ano de 2001, “Jimmy Corrigan: O menino mais esperto do mundo”, de Chris Ware venceu o prêmio *Guardian First Book Award*. Em 2006, “O Chinês Americano”, quadrinho criada por Gene Luen Yang, foi indicado a uma das maiores premiações literárias dos EUA, a *National Book Award*.

No Brasil é comum vermos quadrinhos sendo indicados ao mais importante prêmio literário do país, o Prêmio Jabuti. No ano de 2015,

por exemplo, 9 quadrinhos receberam indicação a essa premiação, sendo três na categoria *Adaptação*, cinco em *Ilustração* e um em *Capa*.

Essa colocação dos quadrinhos em categorias literárias tem colaborado positivamente para seu prestígio e incentivado produções de maior sofisticação. Mas seria correto considerá-los literatura? Ou seria esse um termo redutor?

Para melhor responder a esse questionamento precisamos ter clareza sobre o que de fato é literatura. Abordaremos a seguir alguns conceitos e definições úteis para essa discussão, dentro da teoria literária.

2. Um novo gênero literário ou um novo tipo de arte

A polêmica que envolve a classificação das Histórias em Quadrinhos como literatura não é de simples resolução. Dar uma resposta satisfatória dependerá basicamente do tipo de conceito de literatura com o qual se pretende trabalhar. Nesta seção, procuraremos apresentar algumas definições de literatura para avançar nessa discussão.

Definir literatura é uma tarefa árdua com a qual teóricos lutaram sem chegar a um posicionamento definitivo. Isso se deve, principalmente, à diversidade de formatos e tamanhos encontrados nos textos reconhecidos como literários. A palavra literatura (e termos análogos em outras línguas europeias) até o século XIX dizia respeito a qualquer conhecimento dos livros ou simplesmente “textos escritos” (CULLER, 1999, p. 28). Ainda nos dias atuais encontramos essa palavra com outros significados, como, por exemplo, quando nos referimos à literatura médica no sentido de conjunto de obras escritas sobre o assunto.

Alguns teóricos procuraram definir literatura como escrita imaginativa (EAGLETON, 2002, p. 1). Em um primeiro momento pode parecer uma boa característica distintiva, visto que encontramos muitos textos não literários que têm por objetivo o fato e

não a ficção, enquanto nos chamados literários encontramos fartamente obras ficcionais. Entretanto, basta fazer um levantamento de obras consideradas literárias ao longo da história para se verificar que tal definição não é válida. Na literatura inglesa do sec. XVII, por exemplo, encontramos ensaios, autobiografias e até sermões. Eagleton (2002) destaca que uma das razões para que essa definição não seja muito útil é que a própria distinção entre fato e ficção muitas vezes é questionável.

Outra corrente teórica procurou definir a literatura a partir da forma na qual os textos tidos como literários foram construídos. A linguagem literária carregaria então um efeito de “estranhamento”, deformando a linguagem comum de diversas maneiras (EAGLETON, 2002, p. 4). Não há dúvida de que muitas obras literárias de fato chamem a atenção por conta desse estranhamento na forma, sobretudo nos textos poéticos. Mas o fato de considerarmos um determinado texto como estranho ou fora do normal não é garantia de que ele sempre tenha sido assim considerado em toda a parte. Ao mesmo tempo, algumas formas de linguagem podem ser consideradas exuberantes, sem necessariamente serem consideradas literárias. Eagleton (2002) cita, por exemplo, algumas piadas, *slogans* e refrões de torcida de futebol, anúncios e manchetes de jornal. Essas formas de mensagens podem carregar esse estranhamento na linguagem sem, no entanto, serem consideradas literatura.

Diante da dificuldade em se definir literatura de maneira objetiva, outros teóricos procuram aproximar suas definições das definições de arte. Nesse sentido, o que poderia distinguir a literatura de outros textos seria a relação com o belo, algo totalmente dependente da resposta subjetiva dos apreciadores. Nesse contexto, Culler (1999) apresenta a literatura como objeto estético porque exorta os leitores a considerar a inter-relação entre forma e conteúdo. Mesmo assim, encontramos um problema. A arte e o belo têm se desvinculado desde o modernismo. A professora Solange Ribeiro de Oliveira em seu artigo “A Literatura e as outras artes, hoje: Um título, três

problemas”, ao tratar desta temática, apresenta a ideia do filósofo Arthur C. Danto, que afirma que a arte se libertou da “tirania do bom gosto”. A professora apresenta então como conceito de arte “tudo aquilo que for aceito como tal pelo chamado *art world* □ o conjunto constituído por críticos, museus, curadores e pelo público envolvido” (DE OLIVEIRA, p. 7). Usando um raciocínio semelhante, a autora define a literatura como “tudo aquilo que tenha sido assim rotulado pela comunidade interpretativa, através dos mecanismos de publicação e de crítica”.

Essa definição aproxima-se do que afirma Eagleton (2002, p. 9) ao dizer que a origem ou opinião do próprio autor não são o que importa, mas sim o modo como as pessoas vão considerar o texto, como se tratando ou não de literatura. Uma definição ainda mais aberta que a apresentada no parágrafo anterior é a de Candido (1988) em seu texto “O direito à literatura”:

Chamarei de literatura, de maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático, em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, até as formas mais complexas e difíceis de produção das grandes civilizações (CANDIDO, 1988, p. 174).

Se aplicarmos então cada uma dessas definições às Histórias em Quadrinhos, poderíamos encaixá-las em todas:

- Encontramos quadrinhos poéticos e ficcionais;
- Encontramos quadrinhos sendo rotulados pela comunidade interpretativa como literatura, conforme exemplificamos na seção anterior;
- Encontramos quadrinhos que chamam atenção pela sua forma de linguagem provocativa, de estranhamento, e distanciada do que se considera linguagem normal;
- Encontramos ainda a grande maioria dos quadrinhos como escrita imaginativa, totalmente voltada para o ficcional.

A partir dessas definições poderíamos prontamente entender os quadrinhos como mais uma forma literária. No entanto, como já pontuamos anteriormente, essa classificação não é unanimidade. Em ocasião da indicação da obra *Chinês Americano* a um prêmio literário, por exemplo, Tony Long, da revista *Wired*, assim manifestou-se:

Eu não li *Chinês Americano*, mas tenho certeza de que é bom. Provavelmente desgraçado de bom. Mas ainda assim é uma história em quadrinhos. E histórias em quadrinhos não deveriam ser indicadas ao *National Book Awards* em qualquer categoria que fosse. O prêmio deveria ser exclusividade de livros que fossem... feitos só com palavras.

O problema desse tipo de argumento que geralmente não considera quadrinhos como literatura pelo fato de também usar imagens é a ignorância de que as imagens acompanham os escritos literários desde sempre, conforme demonstramos no início da seção 2 deste capítulo. Talvez Tony Long alcançasse maior precisão em sua crítica se, ao invés de dizer “só com palavras”, tivesse feito menção às particularidades distintivas da linguagem dos quadrinhos.

Que particularidades distintivas seriam essas? Quadrinhos usam texto. Literatura também. Quadrinhos utilizam formas espaciais diversas no uso dos textos para dar ênfase a diversas ideias. A poesia concreta também. Quadrinhos usam imagens associadas a texto para contar histórias. Livros literários ilustrados também. Mas talvez a principal diferença resida no seguinte ponto: os quadrinhos têm na arte sequencial uma linguagem que transcende a mera ilustração.

O texto em quadrinhos possui mecanismos de coesão textual com possibilidades bem diferentes do texto meramente escrito e ilustrado. Mcloud (1995) em seu livro *Desvendando os quadrinhos* detalha bem esses elementos. Um deles é a transição entre quadros. Cada tipo de transição vai sugerir uma ideia de passagem de tempo ou de espaço. O que acontece no intervalo em branco situado entre

um quadro e outro, embora sugerido pelo autor do quadrinho, está totalmente a cargo da imaginação do leitor. Eco (2011) em *Apocalípticos e integrados* cita uma pesquisa entre leitores de uma fotonovela (um gênero dentro das histórias em quadrinhos) com uma curiosa revelação: os leitores se recordavam de várias cenas que de fato não existiam na história, mas apenas eram sugeridas na narrativa pela transição entre uma imagem e outra.

Esse tipo de especificação linguística revela que o texto em quadrinhos, embora apresente grande aproximação do literário, possui características próprias e distintivas. Talvez por isso as Histórias em quadrinhos têm sido chamadas por alguns de nona arte (DOS SANTOS; VERGUEIRO, 2012, p. 90), como uma forma até de reivindicar uma posição de prestígio independente da literatura.

Chamar de literário tem servido para aumentar o prestígio das HQs, mas ao mesmo tempo pode servir como um termo redutor, uma vez que elas apresentam especificidades que vão além das próprias dos textos literários. A discussão sobre essa relação aproxima-se de uma outra, também debatida no meio acadêmico, a relação entre cinema e literatura. Ribas (2014, p. 124), a respeito do cinema e da literatura, faz uma afirmação que poderia muito bem ser também aplicada aos quadrinhos e à literatura: “Trata-se de linguagens e suportes diferentes, com públicos distintos, expectativas diversas e efeitos de sentido, muitas vezes, díspares”.

Percebemos, no entanto, que, mesmo se considerarmos os quadrinhos um tipo de arte diferenciado da literatura, a premiação de certas obras em quadrinhos como literárias continua sendo um fenômeno relevante, pois evidencia uma qualidade em determinada obra que público ou crítica considerou como merecedora de destaque entre tantas outras obras. Observar essas qualidades consideradas como literárias nos remete a uma expressão usada por Culler (1999, p. 26): “a literariedade de fenômenos não literários”. Talvez, mais importante que definir como literário ou não literário seja descobrir essa literariedade nos quadrinhos.

No processo de criação de uma HQ, seria relevante decifrar quais são essas marcas de literariedade, quais características as fazem receber tamanho prestígio, que agregam tanto valor às criações em quadrinhos enquanto obras de arte. Uma reflexão a respeito dessas características poderia, quem sabe, contribuir com autores para a elevação de algumas criações do ponto de vista do valor artístico. Procuraremos então na próxima seção apresentar algumas dessas características.

3. O literário nas criações de histórias em quadrinhos

Na literatura, considerando aqui as definições mais restritivas, algumas obras, mesmo com o passar de muitos anos, continuam tendo seu prestígio em alta. Entender o motivo desse prestígio pode nos levar a compreender o fenômeno do prestígio literário que encontramos nas produções em quadrinhos. É o que procuraremos fazer nesta seção.

As obras literárias que resistem ao tempo são geralmente chamadas de clássicas. Em seu livro *Por que ler os clássicos*, Calvino (2007) propõe a seguinte definição: “Os clássicos são os livros dos quais, em geral, se ouve dizer: ‘estou relendo’... e nunca ‘estou lendo’” (p. 9). A partir dessa breve, porém profunda definição, outras nos são apresentadas como desdobramentos dessa, revelando que o que confere a uma obra clássica a resistência ao tempo é sua riqueza de significados. Essa riqueza permite que, à luz de uma perspectiva histórica diferente, as obras também mudem. Essa perspectiva não diz respeito só a um sentido histórico, na passagem das gerações, mas também na história de um mesmo indivíduo, pois, nas palavras do autor, “nós com certeza mudamos, e o encontro é um acontecimento totalmente novo” (CALVINO, 1999, p. 11).

Essa capacidade do clássico de continuar trazendo camadas de significados a luz de novos momentos é belissimamente descrita na definição: “Um clássico é um livro que nunca terminou o que tinha para dizer” (CALVINO, 1999, p. 11).

Dentro dessas definições poderíamos considerar algumas histórias em Quadrinhos como clássicas? Embora sejam, da maneira e na linguagem que as definimos, algo recente na humanidade, não tendo ainda a oportunidade de atravessar o espaço de tempo que as obras literárias clássicas atravessaram, podemos encontrar obras que mantiveram a sua relevância e prestígio, mesmo já a certa distância de seu contexto de produção.

Um grande exemplo é a obra *Watchmen* (1986), de Alan Moore e Dave Gibbons, já considerada uma produção clássica nos quadrinhos (VERGUEIRO, 2013, p. 36). Assim como os clássicos da literatura, essa obra tem resistido ao tempo. Quando foi considerada pela revista *Time* um dos cem melhores romances em língua inglesa, já haviam se passado 19 anos de sua publicação e, mesmo nos dias de hoje, essa HQ ainda é muito valorizada e estudada. Em uma busca no *Google acadêmico* por citações de *Watchmen* (de apenas umas das edições em língua portuguesa), encontramos 346 citações em produções acadêmicas.

Lançada originalmente no formato de revista, em 12 partes, a obra rapidamente destacou-se em meio às outras muitas publicações da grande indústria de quadrinhos, devido à sua relevância estética e tratamento de questões culturais, econômicas, políticas e sociais. Em uma história de super-heróis, o roteirista Allan Moore surpreende ao usar processos narrativos não lineares, bem como elementos metalinguísticos enquanto dialoga com a teoria do caos e teoria da ação social de Max Weber (VERGUEIRO, 2013, p. 38). Ao escrever sobre *Watchmen*, o professor Vergueiro (2013, p. 41) faz a seguinte afirmação: “Como produto artístico, as histórias em quadrinhos têm a capacidade de [...] aprofundar questionamentos no interior de uma determinada realidade”.

Essa afirmação de Vergueiro aproxima-se um pouco com o que disse Candido (2004, p. 177) a respeito da obra literária:

Quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos

deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão do mundo.

Candido, em seu texto “O direito à literatura”, discorre acerca da função da literatura, apresentando alguns conceitos que podem nos ser úteis para o desafio de levantar o que seriam marcas de literariedade nas Histórias em quadrinhos. Para ele, essa função estaria relacionada à capacidade que a literatura possui de humanizar o homem. Essa humanização é assim por ele definida:

Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma aqueles traços que reputamos essenciais, como exercício da reflexão, aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve nossa quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivo e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 2004, p. 180).

Com uma definição tão ampla para o termo humanização, percebemos recair sobre a literatura uma imensa responsabilidade. No entanto, ao discorrer sobre essa função humanizadora, o autor não fala de algo que a literatura precisa fazer, mas algo que ela já faz. Para ele, todo tipo de literatura, de todos os níveis, satisfaz necessidades básicas do ser humano. Descrita ela mesma como uma necessidade básica imperiosa, a literatura teria a capacidade de enriquecer a percepção e a visão de mundo das pessoas.

Como qualquer literatura poderia cumprir essa função tão abrangente que é a humanização? O autor afirma que essa capacidade humanizadora está diretamente ligada à forma literária. O simples fato de se organizar palavras em torno de uma ideia, de

tirar palavras “do nada” e dispor como um todo articulado, já comunica algo ao espírito do leitor, e leva-o a organizar-se e, em seguida, organizar o mundo. Todo o impacto mental que a literatura produz no leitor não diz respeito simplesmente ao conteúdo da mensagem no texto, pois o conteúdo só atua por causa da forma.

A forma no texto literário pressupõe e sugere uma coerência mental. As ideias, originalmente em estado de caos são arranjadas durante a produção literária num ordenamento de palavras, fazendo uma proposta de sentido. Ao aplicar esse conceito a um texto poético, o autor afirma:

Alternância regulada de sílabas tônicas e sílabas átonas, o poder sugestivo da rima, a cadência do ritmo – criaram uma ordem definida que serve de padrão para todos, e desse modo, a todos humaniza, isto é, permite que os sentimentos passem do estado de mera emoção para o da forma construída, que assegura a generalidade e a permanência (CANDIDO, 2004, p. 179).

Nesse sentido, é a forma que permite ao conteúdo ganhar maior significado para juntos aumentarem no leitor a capacidade de ver e de sentir. Uma mensagem que seja ética, poética, religiosa ou social só passa a ter eficiência quando reduzida à forma literária.

Os clássicos da literatura possuíam suas muitas camadas de interpretação e possibilidades múltiplas de leitura devido, especialmente, não só ao conteúdo transmitido, mas à sua capacidade organizadora e conseqüentemente humanizadora.

Podemos trazer esses conceitos para nossa discussão de literariedade das Histórias em Quadrinhos e entender como algumas obras em quadrinhos são tão prestigiadas enquanto outras, as vezes do mesmo nicho de publicação, não o são. Essas obras em quadrinhos apresentam justamente essa capacidade humanizadora, conforme descrita por Cândido. Não simplesmente pelos conteúdos

conceituais que carregam, mas principalmente pela sua organização enquanto forma, que por sua vez exerce um papel organizador no leitor e transformador na sua relação com o mundo.

O que seria essa forma nas HQs? Todos os recursos gráficos e textuais que serão usados para se transmitir a ideia por trás da história a ser contada. Alguns desses recursos irão se aproximar da literatura, como a estrutura do enredo, construção dos personagens e diálogos, enquanto outros irão se aproximar da linguagem visual do cinema, como escolha do ponto de vista de uma dada cena, iluminação, sequenciação e outros aspectos visuais. Existem ainda aquelas formas descritas na seção anterior que dizem respeito exclusivamente à linguagem dos quadrinhos, como tipos de transição quadro a quadro e o que é apenas sugerido mas não mostrado nos espaços entre um quadro e outro.

O processo de criação de uma história em quadrinhos envolve várias etapas, da concepção das primeiras ideias, passando pela elaboração do roteiro, *design* de personagens, primeiros esboços, desenhos, arte-final (geralmente com a camada de tinta nanquim), letras e cor, podendo, é claro, apresentar alguma variação, dependendo do gênero. Assim como na construção de uma poesia, ou como na elaboração de um roteiro de cinema, tudo parte de uma ideia inicial. Mas, se no desenrolar do processo não for levada a sério a elaboração de cada aspecto formal, o que teremos finalmente será uma produção de baixo potencial artístico.

Isso tudo pode parecer meio óbvio, mas não é. Na introdução deste capítulo fizemos menção a uma obra de caráter pedagógico que se preocupou basicamente com a mensagem a ser transmitida. Se na etapa de elaboração do roteiro fosse entendido que a sequência de uma narrativa necessita de progressão, que uma boa trama precisa de um bom conflito (elementos formais), o resultado teria sido muito diferente. Já dissemos também que *Watchmen* tornou-se um clássico mesmo sendo publicada inicialmente no mercado de quadrinhos de super-herói, como mais uma das muitas revistas mensais da época.

O que fez com que ela ganhasse o merecido destaque foi o esmero de seu roteirista Alan Morre nos detalhes mínimos quanto à forma. Bernardo (2011), ao comentar o trabalho de Moore em outro clássico dos quadrinhos, “A piada mortal”, assim diz:

O roteiro de Moore é construído de forma detalhista, criando uma razão de existir para cada elemento inserido dentro dos quadros, formando uma narrativa visual rebuscada e polissêmica. Suas páginas iniciais e finais mostram pingos de chuva, demarcando a abertura e o encerramento da história. O tempo cíclico e circular é uma característica de toda *graphic novel*, com idas e vindas ligando temporalidades. Estas transições se dão através de um recurso narrativo que denominamos aqui como “pontes imagético-temporais”, nas quais um elemento presente na composição da cena no presente dialoga visualmente com outro do passado, ou vice-versa (BERNARDO, 2011, p. 3).

Um criador de história em quadrinhos precisa entender que um clássico não chega a ser assim considerado simplesmente por acaso, mas que as muitas camadas de significado ali reconhecidas foram inseridas no decurso do processo de criação, por um cuidadoso trabalho em cada aspecto formal da HQ.

Tendo chegado a essas reflexões, procuraremos concluir este texto apresentando em síntese breves considerações que poderão ser úteis aos criadores de HQs.

Conclusão

Iniciamos esse capítulo fazendo menção aos quadrinhos pedagógicos e outros que, embora tenham mensagens relevantes a transmitir, não despertam um grande interesse no leitor de HQs. Isso porque muitas obras não são capazes de produzir no leitor a sensação de deleite que o texto literário geralmente produz. Desenvolvemos

então ao longo do texto a ideia de que existe uma literariedade em certas obras em quadrinhos.

Independente de serem consideradas ou não como um gênero literário, as histórias em quadrinhos de maior prestígio são as que apresentam alguma literariedade. Sendo assim, essa característica torna-se extremamente desejável para aqueles que pretendem que suas histórias sejam valorizadas e relidas por uma motivação que seja o simples prazer.

Sintetizamos essas características destacando que uma obra não pode ser rasa de significados. Que toda obra considerada clássica tem profundidade suficiente para trazer ao leitor novos significados em novas leituras. E, principalmente, que uma obra com literariedade humaniza o seu leitor.

Usamos no texto a noção de humanização de Antonio Candido, que diz respeito à capacidade que a literatura tem de tornar os leitores mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante, confirmando traços considerados essenciais para um ser humano, como o afinamento das emoções, o cultivo do humor, o senso da beleza e a capacidade de penetrar nos problemas da vida. Percebemos ainda que essa capacidade humanizadora não é exclusiva das obras literárias, mas também está presente nas boas Histórias em Quadrinhos.

Ao compreender que o processo de humanização decorre da maneira pela qual uma dada obra literária é organizada no que diz respeito à sua forma, podemos aplicar essa mesma noção às Histórias em Quadrinhos. Um autor que deseja que seu quadrinho carregue um potencial humanizador precisa atentar para a forma com que o mesmo será construído. De uma maneira bem prática podemos aplicar essa recomendação na seguinte afirmação: HQs com ênfase meramente no conteúdo de sua mensagem têm sua literariedade diminuída. Ao passo que um quadrinho, mesmo sendo religioso, político panfletário ou um simples manual, se tiver a devida preocupação com a forma com que a linguagem é

organizada na imagem e no texto, poderá impactar literariamente o seu leitor.

Esperamos então poder colaborar por meio deste capítulo com a discussão sobre a literariedade das histórias em quadrinhos, e, quem sabe, de alguma forma acrescentar alguma contribuição para aqueles que pretendem agregar às suas produções em quadrinhos algum valor literário.

Referências

BERNARDO, Thiago Monteiro. Anomia, outsiders e identidades no tempo presente através de Batman: A Piada Mortal. **O Olho da História**, Salvador (BA), n. 16, julho de 2011.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CANDIDO, Antonio; BAPTISTA, Abel Barros. **O direito à literatura e outros ensaios**. Coimbra: Angelus Novus Editora, 2004.

CARVALHO, Djota. **A educação está no gibi**. São Paulo: Papyrus Editora, 2006.

CULLER, Jonathan. **Teoria literária: uma introdução**. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda., 1999.

DE OLIVEIRA, Solange Ribeiro. A Literatura e as outras artes, hoje: Um título, três problemas. **Scripta UNIANDRADE**, v. 5, p. 11-21, 2007.

DOS SANTOS, Roberto Elísio; VERGUEIRO, Waldomiro. Histórias em quadrinhos no processo de aprendizado: da teoria à prática/comics in the learning process: from theory to practice. **Eccos**, n. 27, p. 90, 2012.

EAGLETON, Terry. **Teoria Literária: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ECO, Umberto. Umberto. **Apocalípticos e Integrados**. Trad. Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2008.

EDITORA ALEPH. **Os bastidores de Watchmen**. Disponível em: <<http://www.editoraaleph.com.br/site/go/100-mais-da-time/os-bastidores-de-watchmen.html>>. Acesso em: 15 out. 2016.

EISNER, Will. **Narrativas gráficas**. São Paulo: Devir, 2005.

FERREIRA, Rodrigo Medeiros. **Física moderna: divulgação e acessibilidade no ensino médio através das histórias em quadrinhos**. 2013. 84 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2014.

HUBER, Robert V.; MILLER, Stephen M.. **A Bíblia e sua história: o surgimento e o impacto da Bíblia**. Barueri, SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 2006.

McCLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos**. São Paulo: M. Books, 1995.

PAZ, Liber. **Quadrinhos que levaram prêmios de literatura**. Disponível em: <<http://liberland.blogspot.com.br/2011/01/quadrinhos-que-levaram-premios-de.html>>. Acesso em: 15 out. 2016.

RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

RIBAS, Maria Cristina Cardoso. Literatura e (m) cinema: breve passeio teórico pelos bosques da adaptação. **ALCEU**, v. 14, n. 28, p. 117-128, jan./jun. 2014.

VERGUEIRO, W. De marginais a integrados: o processo de legitimação intelectual dos quadrinhos. **SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA**, v. 26, p. 1-17, 2011.

VERGUEIRO, Waldomiro; PIGOZZI, Douglas. Histórias em quadrinhos como suporte pedagógico: o caso Watchmen. **Comunicação & Educação**, v. 18, n. 1, p. 35-42, 2013.

YANG, Gene Luen. **O chinês Americano**. São Paulo: Quadrinhos na Cia, 2009.

O poema na sala de aula: uma proposta de resgate da literariedade dos escritos poéticos

Jacimara Ribeiro Merizio Cardozo

Introdução

É muito comum perceber a ojeriza de alguns alunos da educação básica diante de uma análise de um poema. As falas como “não entendi nada”, ou “o que é para fazer mesmo?” reforçam uma falta de interesse em ler, refletir e se formar leitor literário. Somam-se a essas vozes as frases engessadas que perpetuam o preconceito de que literatura “não serve para nada pragmático”, ou “algo que lhe possa ser útil”. É preciso mostrar ao educando que uma análise de um poema vai muito além de um pretexto para se aprender gramática ou uma simples experiência de verificação da historiografia do contexto de produção da obra. É necessário promover na sala de aula momentos de descobertas dos arranjos da literariedade, ou seja, dos elementos fundamentais que fazem da obra literária ser uma obra de arte. Somente

a partir dessas vivências o aluno poderá ter uma visão do real objetivo de um poema na sala e aula.

Já se tornou improdutiva a classificação de um poema como pertencente ao gênero lírico e ao universo da literatura apenas pela visão da forma do texto em versos e pelo conteúdo sublime trabalhado. Reduzir as argumentações de uma obra literária a simples categorias já pré-estabelecidas é não desfrutar da tessitura pela qual o poema foi fundamentado. Uma análise literária não pode se reduzir a apenas contagem de sílabas poéticas ou verificação de presença ou ausência de rimas. Um poema contemporâneo jamais pode ser visto limitado aos fazeres poéticos de seu tempo, é preciso levar em consideração toda a bagagem artística e literária de períodos passados e compreender que uma produção literária é sempre fruto de um sincretismo de fazeres poéticos, mesmo que sejam intertextualidades feitas apenas por alusões.

A literatura não se diferencia de outros discursos apenas por sua capacidade polissêmica e o seu não comprometimento com a verdade. Sua característica primordial está no reconhecimento de que é uma arte e, assim como qualquer arte, tem sua matéria-prima, e a matéria-prima da literatura são as palavras. Sendo as palavras um signo, mais fundamental ainda é ter um olhar semiótico para o objeto de análise. Mediante essa necessidade de ensino de literatura, objetivou-se aqui propor uma análise do poema “A praça” da escritora capixaba Beatriz Abaurre (ver Anexo 1). Essa proposta tem o objetivo de mostrar uma forma de se inserir literatura na sala de aula, resgatando as tessituras especiais, os arranjos e desvios que só o texto literário possui e, muitas vezes, são sufocados pelo ensino normativo, classificatório e engessado proposto pelos livros didáticos e seguido na sala de aula. A fim de resgatar essa literariedade, a análise acontecerá à luz das forças e das funções da literatura postuladas por Roland Barthes, este que entende a arte literária como uma prática da escrita tecida pelos signos: as palavras.

2. Literariedade: possíveis caminhos para o ensino de literatura

Ao discutir teoria da literatura, Roberto Acízelo de Souza mostra a literariedade como seu objeto de estudo. Para além de uma simples escrita formada por versos e estrofes, um poema, como obra literária, precisa ser percebido em suas propriedades específicas, pela elaboração especial da linguagem e pela constituição de universos ficcionais ou imaginários. São esses elementos que dão ideia de literatura ao texto literário. Fazer o aluno perceber esse arranjo especial da linguagem no poema convém ir além das classificações das respostas prontas da proposta de interpretação de texto dos livros didáticos.

Acízelo de Souza mostra um exemplo de literariedade a partir do “desvio organizado da linguagem”. Em um trecho de *Os sertões*, ao narrar os últimos acontecimentos da vida de um soldado, Euclides da Cunha cria o desvio da palavra *descansar* para sair de seu significado inicial e configurar-se em um descanso eterno, ou seja, a morte. Isso se confirma no seguinte trecho: “Descansava... havia três meses”. Seguindo da constatação de que: “Morrera no assalto de 18 de julho”. Para o autor, a tessitura especial, que dá singularidade ao texto literário, acontece pela combinação sintática e lexical que pode mudar o sentido inicial da palavra.

O “desvio” presente no trecho que nos serve de exemplo é constituído por um fato léxico (isto é, de vocabulário), combinado a um fato sintático, ou mais especificamente, de pontuação. [...] Ora, tanto o emprego do verbo *descansar* quanto o uso das reticências constituem, no caso em apreço, um desvio organizado, que afasta a linguagem desse fragmento das ocorrências mais ordinárias dos arranjos verbais (SOUZA, 1987, p. 46-47).

São essas pequenas descobertas de uma construção linguística especial que contribuem para se ressignificar o poema na sala

de aula. É necessário, entretanto, que esses desvios da linguagem sejam identificados, analisados e refletidos em toda a diversidade de produção literária, não se restringindo apenas aos clássicos. Na proposta deste capítulo, no poema “A praça”, percebe-se um exemplo de vários desvios organizados da linguagem que não estariam prontos em um livro didático, mas que deveriam ser identificados e refletidos na sala de aula. Outrossim, também estão tecidos, nesses desvios do poema analisado, diálogos com outros fazeres poéticos clássicos que, no texto em estudo, ganha singularidade pela forma como foi construído, como é o caso da manifestação da epifania, assunto abordado na análise do poema.

Já dizia José Paulo Paes, em seu poema “Convite¹⁰”, que “Poesia é brincar com as palavras” e estas, por sua vez, não se gastam como os brinquedos. O aluno precisa ser visto como um sujeito capaz de reconhecer o modo como o poeta brincou com as palavras e não receber o “manual de instruções” do livro didático ditando o resultado dessa brincadeira. O educando, leitor literário, necessita participar da brincadeira. Para isso, o professor precisa saber convidá-lo a “brincar de poesia”. Junto ao convite

10

Convite

José Paulo Paes

Poesia é brincar com palavras
 Como se brinca com bola, papagaio, pião
 Só que bola, papagaio, pião
 De tanto brincar se gastam
 As palavras não
 Quanto mais se brinca com elas,
 Mais novas ficam

Como a água do rio
 Que é sempre nova
 Como cada dia
 Que é sempre um novo dia
 Vamos brincar de poesia?
 (José Paulo Paes)

à poesia, o professor precisa criar momentos de aprendizagens e de percepção da renovação das palavras na poesia, que é identificar a literariedade. Assim como mostra o poema, brincar de poesia também é ver seus renovos. As palavras não se gastam, mas se renovam “como água do rio que é sempre nova” e “como cada dia que é sempre um novo dia”. O renovo das palavras está justamente no desvio que a literatura faz de seu sentido comum, para um novo arranjo linguístico.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio dão base para se pensar o ensino da literatura como espaço de descobertas da polissemia do texto que “brinca” com as palavras. Esse documento subsidia a ideia da linguagem verbal carregada de inúmeros significados ao afirmar que:

A linguagem verbal é um sementeiro infinito de possibilidades de seleção e confrontos entre os agentes sociais coletivos. A linguagem verbal é um dos meios que o homem possui para representar, organizar e transmitir de forma específica o pensamento (PCNEM, 2000, p. 5).

Se é pela linguagem verbal que o homem organiza de forma específica o pensamento, é pela literariedade presente pelas diversas formas de “desvios organizados” que faz com que uma linguagem verbal deixa de ser apenas um escrito e passa a ser um escrito literário. Isso só é possível captar quando se dá espaço para o aluno, o interlocutor dessas criações na sala de aula, ser também um agente social coletivo.

Se a análise de um poema se limita a constatar elementos prescritos na historiografia da obra produzida, então, não há a concepção do aluno como um sujeito, um agente na leitura literária, apenas um reprodutor de respostas isoladas e preestabelecidas. É o mesmo que negar a linguagem e seu “sementeiro infinito de possibilidades”. Se o aluno não é capaz de frutificar esse sementeiro, não há sentido

para se ler um poema em sala de aula. Para esse sementeiro gerar árvores é necessário descobrir o verdadeiro sentido do poema na sala de aula. E esse sentido, acreditamos, está no resgate da literalidade do texto literário.

Outra contribuição dos PCNS do Ensino Médio para um novo olhar sobre o ensino de literatura está no entendimento das especificidades próprias dos poemas escritos em diferentes épocas. Ao promover a importância dessas manifestações singulares dos poemas, depreende-se aqui a defesa da descoberta da literariedade de cada poema analisado. Para os PCNS, é preciso:

Comparar os recursos expressivos intrínsecos a cada manifestação da linguagem e as razões das escolhas, sempre que isso for possível, permite aos alunos saber diferenciá-los e inter-relacioná-los (PCNEM, 2000, p. 8).

Saber diferenciar e dialogar com as diversas manifestações da linguagem é empregar a literatura (não como uma disciplina isolada ou um compêndio de trechos padrões da língua portuguesa que devem ser “copiados” nos escritos dos alunos) como um instrumento para a leitura investigativa dos aspectos que fazem um texto literário ser literário. Desse modo, como defendem os PCNs, o ensino de gramática deixa de ser o objetivo primeiro / único e passa a ser um recurso que instrumentaliza o aluno leitor a descobrir e a desvendar os segredos do texto. No caso em estudo, usa-se dos ensinamentos normativos para produzir e não reproduzir conhecimentos. O professor, nesse caso, precisa saber empregar o conhecimento já produzido, quer seja pela gramática, pela historiografia, pelos recursos poéticos já construídos, dentre outros legados, para desvendar os mistérios da literariedade de um poema específico e posto na sala de aula.

3. A praça: epifanias no poema de Beatriz Abaurre

O poema de Beatriz Abaurre¹¹ é um tecido de miragens e visões saudosistas de uma infância representativa que se alterna entre o externo e o interno, o que se comprova pelas palavras do poema, tais como: imaginário, saudade, sonhos, inconsciente e outras. Essa divisão se dá na simetria no poema, composto pelas três primeiras estrofes escritas na 3ª pessoa do singular e as próximas 3 estrofes escritas na 1ª pessoa do singular, dando-lhe uma simetria de sujeitos. O externo (a praça) e o interno (os pensamentos do eu-lírico a partir da visão da praça). É um tecido, pois é um entrelaçamento de visões e lembranças tecidas por um único fio: o momento de epifania que fundamenta todo o poema. Não se trata aqui de uma epifania no sentido do dicionário, mas de uma sensibilidade do **eu** e da subjetividade de Clarice Lispector.

A palavra epifania vem do grego *epiphainein* e significa “manifestação”, tem sua raiz em *phainein*, que é “mostrar, fazer aparecer”. Tal vocábulo, entretanto, tem um sincretismo de conceitos e significados dependendo da área do conhecimento. Entre o sentido religioso e figurativo (literário) até os dicionários ficam aquém ao sistematizarem os significados.

O dicionário *Aurélio Século XXI*, por exemplo, só conceitua epifania em seu aspecto religioso como “1- aparição ou manifestação divina, 2- festividade religiosa com que se celebra essa aparição 3- V. dia de Reis”. Isso se dá porque primeiramente epifania estava ligada

11 Beatriz Abaurre, apesar de não ter nascido no estado, faz parte da literatura do Espírito Santo. Pensar nos escritos de uma mulher que vive no Espírito Santo é observar a marginalidade duplamente. Por se capixaba e por ser mulher. A literatura do Espírito Santo feita por mulheres é fruto de lutas contra uma sociedade discriminatória, machista e injusta e de conquistas, de superação dessas contradições preconceituosas. “A afirmação do feminino e de suas formas é a principal marca da literatura feita por mulheres, no Espírito Santo, nestas duas últimas décadas, uma transgressão ao papel que antes lhes reservara os homens” (RIBEIRO, p. 55).

a apenas preceitos do cristianismo. Tratava-se de manifestações divinas de Cristo. Há passagens bíblicas que ilustram o momento da epifania, por exemplo, na aparição de Jesus aos Reis Magos, a João Batista no batismo nas águas, entre outros momentos. O dicionário ainda comete outro equívoco ao confundir epifania com revelação.

Enquanto **epifania** designa “aparição ou manifestação divina; festividade religiosa com que se celebra essa aparição; dia de reis”; **revelação** designa também, “entre os cristãos, a ação divina que comunica aos homens os desígnios de Deus e a verdade que estes envolvem, sobretudo através da palavra consignada nos livros sagrados”.

Há outros dicionários que acrescentam o sentido figurativo dessa palavra como a “Percepção intuitiva da essência, do significado de algo ou da realidade, por meio de algo corriqueiro, inesperado”. Nesse aspecto já se inicia a outra versão do significado da palavra epifania, o significado literário. Esse aspecto tem a apropriação de James Joyce, que secularizou o conceito de epifania, dando-lhe uma conotação essencialmente literária.

O autor de *Stephen Hero* (1944), Joyce entende epifania como uma *súbita manifestação espiritual*. Súbita, pois pode se tratar de um momento efêmero, que acontece de repente; manifestação já vem do próprio significado primeiro religioso de epifania que aqui se transforma no momento quando um pensamento, uma reflexão se manifesta para um sujeito a partir da visão de um objeto, ou da fala de um outro alguém; e espiritual, pois se trata de uma visão que acontece com os *olhos espirituais*, algo íntimo do ser que sofre a epifania, é a alma do objeto que promove a epifania e é a parte abstrata que é trabalhada. Sendo então a parte espiritual, essencial que se desperta no sujeito e sendo o momento delicado e evanescente, James Joyce propunha que caberia apenas ao profissional da literatura, “homem de letras”, registrar os momentos de epifanias, já que este é educado e formado para a percepção estética dessa arte.

O universo literário não limita o conceito de epifania a apenas a manifestação de reflexões do sujeito à visão de um elemento

promotor de epifania. O momento epifânico ganha corpo e sistematização na narração e torna-se uma técnica narrativa. Isso é muito importante para os contos de James Joyce. O autor trabalha com cenas e objetos do cotidiano e, pelo momento da epifania, cria um roteiro para a narrativa. Em suas obras, os protagonistas estão sempre experimentando o mundo, a epifania é a experiência com o mundo e, em sua maioria, tais experiências manifestam no sujeito o sentimento de mediocridade, de insignificância no mundo. É o caso do conto “The Dead (1914)” de Joyce cujo protagonista percebe a sua insignificância ao lado de sua esposa, esta que lhe confessa ter vivido uma intensa paixão com outro homem. Essa confissão da esposa é a cena que promove a epifania no sujeito (o protagonista) e a experiência que este tem com o mundo é de que ele nada significa, não tem nenhuma importância em seu matrimônio.

Affonso Romano de Sant’Anna, baseando-se em Joyce, também defende a trivialidade dos objetos e cenas promotores de epifanias. Para Sant’Anna, a epifania “significa o relato de uma experiência que a princípio se mostra **simples e rotineira**, mas que acaba por mostrar toda a força de uma inusitada revelação. É a percepção de uma realidade atordoante, quando os objetos **mais simples**, os gestos mais **banais** e as situações mais cotidianas comportam iluminação súbita na consciência dos figurantes, e a grandiosidade do êxtase pouco tem a ver com o elemento prosaico em que se inscreve o personagem” (grifo nosso).

4. Diálogos entre as epifanias de Clarice Lispector e as epifanias de Abaurre

Clarice Lispector estrutura muitos de seus contos com o momento efêmero e epifânico de personagens que fazem reflexões existencialistas a partir de objeto e cenas simples do cotidiano. A cena de um cego mascando chicletes abriu a visão espiritual de Ana,

a protagonista, e foi responsável pela reflexão de sua vida, sua existência em sua família, para seu marido e seus filhos. Esse momento efêmero foi tão intenso para a personagem que desorganizou a sua rotina naquele dia, quebrando-se os ovos do jantar e esquecendo-se de buscar os filhos na escola.

Assim como no conto “Amor” de Clarice, Ana reflete sobre sua vida a partir da visão de um cego mascando chicletes; no poema “A praça”, o eu-lírico mergulha em si mesmo, em sua infância, a partir de uma visão de um simples lugar público – a praça. Para ambos os personagens das autoras, o cego e a praça possuem algo diferente que talvez em outra pessoa não despertassem as mesmas sensações, pois o que diferencia das visões é a subjetividade, matéria-prima das obras de Clarice e também de Abaurre.

A epifania, presente nas narrativas de Clarice Lispector e dialogada com o momento do despertar do eu-lírico no poema “A praça”, concretiza-se no aprofundamento introspectivo tanto das personagens de Clarice quanto na pessoa que contempla a praça. Benedito Nunes denomina esse tipo de narrativa como monocêntrica, uma vez que o centro de toda narração é apenas a experiência interior do protagonista. Apesar da diferença de forma de texto (prosa e poema), é esse tipo de narrativa que também está presente no poema em estudo, já que a descrição da praça só acontece a partir das experiências e memórias da infância do eu lírico.

Nunes afirma que o romance *Perto do Coração Selvagem* tem como foco as experiências da protagonista Joana e os episódios da primeira parte são ausentes de “traço de intriga ou enredo”, mas, na falta do enredo, “fundem-se lembranças e percepções momentâneas com ideias abstratas e imagens” e isso contribui para que Joana continue a viver o “fio da infância” (NUNES, 1995, p. 19). No poema “A praça” também não é diferente. Na primeira estrofe também há ausência de enredo e narração, predomina mais a descrição de imagens que, aparentemente, são insignificantes, mas que são responsáveis pelo eu-lírico voltar a ser menina lembrando e vivendo sua infância.

Isso se comprova nos trechos “A antiga praça da antiga infância”, além de imagens sobrepostas como a estátua, o jardim, a grama, dentre outras.

Nunes também aborda a insignificância das imagens que são objetos de epifania para os protagonistas de Clarice Lispector. Para ele “Abundantes e significativas, essas vivências absorvem os acontecimentos exteriores, escassos e insignificantes” (NUNES, p. 19). E são tais acontecimentos ou imagens que vão aflorar o conflito interno do ser. Em Joana, a insignificância é responsável por exprimir o conflito dramático que divide a personagem e a faz distanciar-se de seu próprio ser na medida em que ela se auto-observa. No poema “A praça”, o eu-lírico observa a sua solidão, seu conflito interior na medida em que se vê e se auto-observa nas imagens de sua infância, na praça, está que “guardou sua história, sua infância”. A praça passa a ser uma memória literária concreta.

Uma importante observação quanto ao final das narrativas, Nunes afirma que em *Perto do coração selvagem* não há um acabamento da narrativa e isso reflete na “existência inacabada da protagonista” (NUNES, p. 24) Joana. Ou seja, a narrativa não acaba, pois a personagem ainda vive e pode ter outros acontecimentos, outras introspecções, acompanhando uma história real de alguém que ainda vive. No poema “A praça”, apesar do recurso de disseminação e recolha das palavras e imagens citadas no texto, dando uma espécie de fechamento, essa finalização é simplesmente textual e não do momento do conflito interior do eu-lírico, já que o desejo de quem vê a praça é que “jamais se dilua o seu olhar de espanto”, parafraseando, o eu-lírico não quer que o olhar de espanto, os momentos epifânicos, introspectivos se acabem, sugerindo uma continuidade, inacabamento.

Falar de narrativa introspectiva e conflito do ser sem falar de uma temática da existência é não justificar, não dar um sentido aos momentos de epifania. Nunes, ao ler Clarice Lispector, percebe em seus personagens que essa intensa reflexão sobre a vida, bem como

a inquietação do ser são “elos inseparáveis da consciência de si”. Na sua visão “essas personagens obedecem à necessidade de um aprofundamento impossível, e perdem-se entre os múltiplos reflexos de uma interioridade que se desdobra como superfície espelhada e vazia em que se miram” (NUNES, 1995, p. 105).

A consciência de si é o passaporte para o indivíduo se vê como um sujeito e isso se remete à intersubjetividade de Sartre. Clarice se baseia nesse “motivo do olhar”, na visão sartriana de que o olhar é constitutivo de intersubjetividade. Nunes cita Sartre afirmando que “O olhar que os olhos manifestam, seja qual for a natureza deles, é pura remissão a mim mesmo” (apud NUNES, 1995, p. 107). O eu-lírico que contempla a praça tem o olhar não voltado inocentemente para um lugar comum, mas para dentro de si mesmo, pois a praça era ali a sua infância concretizada em imagens sobrepostas. A grama da praça ressecada de saudade e de sonhos não vividos não era uma simples ornamentação da praça, mas sim o próprio eu-lírico olhando para si, com saudades de sua infância, sentindo a perda de seus sonhos não vividos. A personificação da grama é construída como um espelho do interior do eu-lírico.

Ao abordar a consciência reflexiva, Nunes chama atenção para o olhar interior sob a perspectiva do coletivo, ou seja, a pessoa se vê mediante a visão que outras pessoas têm dela. “O sujeito que assiste viver coloca-se no cenário exterior em que o colocaram os outros e adota um ser que sente, pensa e age de acordo com o ser coletivo que a vigia e por quem se modela, a identidade em terceira pessoa que lhe conferiam” (NUNES, 1995, p. 108). Pelo poema, percebe-se nitidamente o conflito entre o eu individual (1ª pessoa) e o eu a partir do coletivo (em 3ª pessoa), isso se comprova na divisão do poema que começa em 3ª pessoa e só a partir da segunda parte se transforma em 1ª pessoa. É o olhar coletivo determinando a visão que o ser tem de si mesmo.

A narrativa introspectiva epifânica não pode ser estudada sem o momento efêmero que o personagem sente-se inquieto e inconformado com a cotidianidade do mundo. É o momento que se

destrói, que se despedaça como sujeito. É a náusea tão presente nas narrativas de Clarice Lispector. Para Nunes, essa náusea é fruto de um fascínio àquilo que incomoda o sujeito. “Sinal de fascínio da consciência por aquilo que lhe é estranho e oposto, as reações nauseantes aparecem repentinamente nos romances e contos de Clarice” (NUNES, p. 118).

Nas narrativas de Clarice, essa náusea tem um lugar comum, o ambiente familiar, doméstico, a “ambiência cotidiana” e é o sentimento de náusea que retira aquilo que é banal e comum desses ambientes vividos pelas personagens, principalmente quando são mulheres no âmbito da sociedade patriarcal que são aprisionadas nos serviços do lar e no zelo da família. Em Sartre e Clarice, a náusea neutraliza o poder dos símbolos, é o ponto de ruptura do sujeito com a praticidade diária. O eu-lírico que contempla a praça também mistura o fascínio com a náusea na medida em que retira da praça o banal e o comum do dia a dia e projeta o seu íntimo por entre as descrições da estrutura aprisionante da praça.

5. Análise do poema à luz das contribuições da história da literatura brasileira

Para uma análise linear e sequencial das estrofes que compõem o poema, observa-se inicialmente a primeira palavra da primeira estrofe, talvez a mais importante: *Só*. É a menor palavra do poema e também o menor verso. Essa fôrma traduz muito bem o conteúdo que se quer passar. Estar só é o pequeno, é sentir-se a pequenez ao se contrariar à palavra multidão, é estar também fora de barulhos ou empecilhos que impediriam uma reflexão do eu. É o só porque também não há outra palavra acompanhando no verso. É a essência do eu. Apenas o eu.

A palavra *Só* representa também um ícone do trabalho dos poetas do Modernismo pela opção do verso livre, cujo tamanho

ficava a critério do conteúdo e das intenções que o poeta queria passar. Um exemplo que muito pode se relacionar a isso é o poema concreto de José Paulo Paes, “Epitáfio para um banqueiro”. Não há maior liberdade quanto à versificação para dizer que, no final da vida de um banqueiro, ele acaba sozinho, e nada melhor do que colocar como o último verso do poema a letra o sozinha. É o único verso que não forma nenhuma palavra, é como se perdesse o sentido no final, pois de nada adiantou ter acumulado riquezas e ganâncias se no final fica só.

No segundo verso da primeira estrofe inicia-se a narração em 3ª pessoa, revelando que quem está só é a menina, figura representativa da infância, que observa a praça, objeto da epifania. Essa primeira estrofe é marcada pela estaticidade, o que se comprova na tessitura das palavras: permanece, estátua, intacta. É nessa estrofe que há a revelação do mundo da imaginação, do sonho, do inconsciente, comprovando mais uma vez a subjetividade do eu-lírico e o momento de epifania que ele está passando. Para reforçar esse mundo imaginativo há a presença da personificação da grama da praça que, pelo poema, está “ressecada de saudade”. É uma volta ao passado comprovada pelas repetições de “antiga praça” e “antiga infância”. Todo esse sentimentalismo é regado com as combinações sonoras de aliterações. É marcante a repetição do S, justamente para enfatizar a consoante da palavra Só que inicia a estrofe. Nessa estrofe existem 15 sons de /s/. Esse recurso poético pode ser uma alusão dos poetas passados, por exemplo. Pelas aliterações de Cruz e Souza, que, pela repetição da letra V, explora mais do que um som, mas sugere, e essa é a palavra-chave do Simbolismo, o som do V do vento, ou das Vozes.

Como se fosse uma câmera fazendo uma filmagem cinematográfica, a narração muda de foco e passa então para a segunda estrofe. Agora a imagem estática se transforma em movimento, começando pelo **esvoaçar** das aves, pela expressão “previsíveis visões, agitando o vácuo”, pelo verbo **agitar**. A cena começa a ganhar

outros elementos, como as aves, a serpente, árvore, abelhas e galho da árvore. A menina não está mais Só, há a descrição do que está a seu redor. O trabalho das abelhas, que são incansáveis, fundamenta ainda mais a ideia de movimento, de construção do favo, que, apesar de estar sendo construído pelas abelhas, é um favo solitário. Não parece coincidência estarem na mesma estrofe a figura da árvore e da serpente, elementos do paraíso do Jardim do Éden e adjetivos que qualificam a serpente “caninos venenosos” e “traíçoera” que trinca a tarde, ou seja, interfere na andamento do dia.

O olhar da câmera agora forma intransponíveis miragens na terceira estrofe. O foco então passa a ser as estruturas da praça observadas pelas suas formas geométricas (arestas pontiagudas das estacas). Volta-se à ideia de inércia de algo parado, parecido com o da primeira estrofe e, ao mesmo tempo, de prisão, barreira. Há o jogo das palavras: estáticas, constantes, persistentes, intermináveis, intransponíveis num campo semântico da monotonia da não movimentação e não dinamicidade, justamente para se fazer refletir a prisão das almas, do eu, do ser, preso pelas estacas da praça.

A 4ª estrofe marca a simetria do poema, é a metade do texto e também o momento em que a descrição externa (3ª pessoa do singular) encaminha para o interior (1ª pessoa do singular). A criança, que antes era falada por um observador, agora ela mesma diz: “**sou** apenas um elemento a mais que passa”. Isso se reflete diretamente ao primeiro verso do poema o verso: Só, revelando a pequenez, a insignificância daquele ser que, pelo poema, “passa sem deixar rastros”. O primeiro verso da primeira estrofe é **Só** e, simetricamente a 4ª estrofe é a correspondente tem a palavra **Sou – Só Sou** apenas um elemento a mais.

Os substantivos, que estavam espalhados pelas três primeiras estrofes, agora são reunidos no 6º, 7º e 8º versos da 4ª estrofe: a praça, as estacas, o saibro e o jardim. Essa reunião de palavras já mencionadas anteriormente ilustra o trabalho da câmera passando rapidamente pela praça, ou seja, mostrando as miragens que passam

sucessivamente sem uma lógica aparente. É o recurso poético da disseminação e recolha, muito utilizado nos sermões do Barroco. Depois, a câmera se afasta “E se afasta absorta” e “Vazia de imagens”. De nada adiantou a praça, a estaca, o saibro e o jardim se a criança destemida “passa sem deixar rastros”, logo, não tem lembranças, “Sem nada para contar depois”. A ideia de ausência é presente nesse trecho pela sequência das seguintes palavras e expressões: “**sem** deixar rastros”, “**sem** palavras para levar”, “**vazia** de imagens” “**sem nada** para contar depois”.

A 5ª estrofe é mais uma comprovação da ação de um olhar cinematográfico, de uma espécie de câmera que vai ilustrando as visões da menina. A estrofe é marcada pelo deslocamento do olhar da criança que sai “Da praça indormida”, “Meu olhar esgazeado se desprende”, e vira-se de costas para o local “A voltar-lhe as costas definitivamente”. Essa negligência à praça acontece, pois o eu-lírico encontra-se oprimido, triste, preso e sufocado pela visão da praça. Essa prisão está ligada ainda ao passado, ao saudosismo no verso “Enclausurado no bronze antigo”; “Aprisionando o grito de tristeza”.

É a partir desse sentimento de opressão do eu-lírico que o mesmo questiona, põe em dúvida a existência de todos os substantivos que fizeram parte do cenário da praça. Pela conjunção condicional se, acompanhando os elementos do poema: praça, estátua, aves, serpente, estacas. E é nessa condição de existência dos elementos da praça somados ao sentimento de aprisionamento do eu-lírico que o poema chega a sua conclusão expressando um desejo: Que, ao menos, Meu ar de espanto / Não se dilua jamais.

O poema em seu todo, sendo uma arte das palavras, é estruturado pelo jogo das mesmas. Quando a autora quer expressar determinadas ideias ou sensações no poema, ela não explicita objetivamente, mas faz o leitor perceber a partir do jogo de palavras que vai construindo nas estrofes. É o caso da ideia de estaticidade que quis expressar na 1ª estrofe (intacta, estátua, permanece), a ideia de movimento da 2ª estrofe (agitando, esvoaçam). É esse tom jocoso,

subjetivo, que contempla a arte pela arte, e não um texto pragmático para ser útil a algo objetivo, que faz e torna a liberdade da língua. É esse entendimento que valida a confirmação de “A praça” ser uma literatura. É o que afirma Barthes:

[...] a nós só resta trapacear com a língua, trapacear a língua. Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, [...]: *literatura* (BARTHES, 2007, p. 18).

Quando não há um pressuposto que manda e um que obedece, ou seja, quando há a língua fora do poder, entra-se no universo do giro de saberes e não na fixação e imposição de um específico saber. “A praça” não é um manual de reflexão, nem mesmo uma aula sobre como se deve admirar uma praça, mas tudo são apenas representações que giram saberes, tecem saberes. Esse aspecto é uma das 3 forças da literatura identificadas por Barthes. É a *Mathesis*, ou seja, a capacidade que a literatura tem de fazer girar os saberes, mas não os fixar, não fetichizar nenhum deles.

[...] [A] literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles [...]. A literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada com relação a esta [...] (BARTHES, 2007, p. 18).

A *Mathesis* está diretamente relacionada à *Mimeses* do poema, outra força da literatura que, segundo Barthes, é a força da representação.

Desde os tempos antigos até as tentativas da vanguarda, a literatura se afaina na representação de alguma coisa. O quê? Direi brutalmente: o real. [...] Que o real não seja representável – mas somente demonstrável – pode ser dito de vários modos [...] (BARTHES 2007, p. 21).

Não se pode afirmar que a praça e a criança são os substantivos concretos e empregados no seu sentido denotativo, objetivo. A praça descrita e narrada pelo eu-lírico é uma representação do real, não é uma descrição objetiva, pois tal descrição pode ser dita de vários modos. A matéria-prima desses vários modos de se ver é a subjetividade. Tais elementos são representação do real, são recriações da realidade e são, portanto, símbolos convencionados para se remeter a saudosismos regados pela subjetividade do eu-lírico. Tudo pode não passar de simples miragens, pode não ter existido e nada melhor do que metaforizar tais visões saudosistas.

Se a criança e a praça com todos os elementos nela citados são representações regadas pela subjetividade, então se depreende mais uma vez o jogo semântico a arte dos signos, ou, seja, a *Semiosis*, a terceira força da literatura que, segundo Barthes, é um jogo verbal, com os signos, é a heteronímia das coisas.

É a desconstrução da linguística que chamo de semiologia. [...] A semiologia seria, desde então, aquele trabalho que recolhe o impuro da língua, o refugio da lingüística, a corrupção imediata da mensagem: nada menos que os desejos, os temores, as caras, as intimidações, as aproximações, as ternuras, os protestos, as agressões, as músicas de que é feita a língua ativa (BARTHES, 2007, p. 29-31).

É bem adequado usar o signo convencional *criança*, pelo signo verbal, para dar asas à imaginação de uma infância. O signo é o comum, a convenção que fundamenta todos os processos de leitura entre o poeta e o leitor, mesmo que este não entenda exatamente o que aquele quis passar, o que vale nesse caminho é a riqueza entre esses dois extremos entre o que é dito e o que é entendido.

Beatriz Abaurre não viveu em um período literário de pura autenticidade cujos recursos poéticos se limitavam a apenas um tipo de fazer poesia. É pós-moderna, é contemporânea aos dias hodiernos

e fruto de uma época marcada também pelo sincretismo, pela a fusão e pela mescla de tudo que já se passou dos períodos anteriores. O poema “A praça” é mais uma prova de que a literatura não é um corpo ou sequência de obras, assim como confirma Barthes:

Entendo por literatura não um corpo ou uma sequência de obras, nem mesmo um setor de comércio ou de ensino, mas o grafo complexo das pegadas de uma prática: a prática de escrever (BARTHES, 2007, p. 16).

O que se pode resgatar no texto de Abaurre e argumentar como um texto literário não são as características elementares de um período literário específico, dizendo ser apenas atual, mas sim esse “grafo complexo das pegadas de uma prática” que se nota em seu poema. A sua prática de escrever é que constitui o poema “A praça” de poema literário, pois, por meio dele, pode-se dialogar com vários recursos poéticos já utilizados por escritores de nosso passado literário, como é o caso do intertexto com Clarice Lispector quanto à epifania, além do uso do verso livre, bandeira de nossos poetas do Modernismo.

Luiz Costa Lima (1975) ao abordar a teoria da literatura emprega o senso crítico como o fator fundamental para se analisar uma obra literária. Pensando que a teoria em si não pode ser apenas um conjunto normas propedêuticas, o autor traz à discussão a estética, afirmando que:

[...] o critério de verdadeiro/ falso não se aplica ao texto literário em si – e o critério de verossimilhança se baseia neste equívoco, mas sim às proposições com as quais falamos da significação literária, pelas quais procuramos convertê-las em dotadas de sentido. Entre a linguagem diferencial da literatura e a linguagem geral não há explicitado um corte [...] é a análise literária que cabe realizá-lo. [...] as análises literárias até hoje têm tomado como fonte de suas afirmações estéticas a experiência estética (LIMA, 1975, p. 15-16).

Ao mostrar a importância da estética para uma análise literária, Costa Lima passa a entendê-la como o instrumento de reflexão sobre a arte, como o diferencial, a habilidade e o olhar que distingue uma apreciação comum de uma apreciação estética, ou seja, treinada para isso, desenvolvida e aguçada para a arte. A estética, segundo Lima, pode ser dividida em três pontos importantes, a saber: o primeiro é a teoria da percepção, o segundo ponto, pelo pensamento grego, ela é vista como uma atividade cognoscivamente inferior e no terceiro ponto é entendida como representações confusas e não distintas. Dentre tais definições da estética, para o autor, importa o efeito da experiência estética que ele nomeia de *beleza*.

É mesmo por ser um estudo da percepção da arte – do que o texto transmite ao leitor como “representação confusa” – que a estética pode vir a ser tomada como o estudo do efeito da experiência estética: a beleza. [...] A experiência estética tem por fundamento a experiência do prazer. [...] Por ela apreendemos, como bem comenta Cassirer, não a “realidade da coisa”, mas sim a “realidade da imagem” (LIMA, 1975, p. 17-18).

Tratando-se especificamente do texto poético Costa Lima discute sobre o emprego de palavras que poderiam ser redundantes e pouco significativas em um texto não poético, mas que na poesia são responsáveis por uma nova carga semântica. É o que ocorre com as repetições no poema em estudo “antiga praça e antiga infância”. Isso se dá porque a estrutura poética não introduz simplesmente o discurso na ordem da língua, mas ela muda radicalmente a combinação das palavras mediante a informação que se quer sugerir.

A especificidade do texto poético, em particular, consiste em que os elementos não estruturais, próprios da *parole* e não da *langue* nele adquirem um caráter estrutural. Daí resulta que nem todos os elementos sonoros do verso recebem uma carga semântica idêntica (LIMA, 1975, p. 399).

Ao ver a literatura como um lugar fora do poder, ou seja, o momento em que o espaço de interação não é hierarquizado pelos atos de fala de alguém que exerce domínio sobre outro alguém; Barthes entende o fazer poético como uma ferramenta que pode “trapacear a língua”, ou seja, exercer a escrita sem a ordem legislativa da língua, sem ter o compromisso de se inculcar uma ideologia ou um dogma.

É considerando a língua fora do poder que Barthes pensa na literatura a partir da tessitura do texto e, por essa ênfase, entende a arte das palavras como uma experiência da escrita, rejeitando o conceito periódico e histórico de que a literatura é apenas um compêndio de obras classificadas segundo o período histórico e literário que foram criadas.

Entendo por literatura não um corpo ou uma sequência de obras, nem mesmo um setor de comércio ou de ensino, mas o grafo complexo das pegadas de uma prática: a prática de escrever. [...] o texto, isto é, o tecido dos significantes que constitui a obra, porque o texto é o próprio aflorar da língua, e porque é no interior da língua que a língua deve ser combatida, desviada: não pela mensagem de que ela é o instrumento, mas pelo jogo das palavras de que ela é o teatro. Posso portanto dizer, indiferentemente: literatura, escritura ou texto (BARTHES, 2007, p. 16).

Costa Lima e Roland Barthes muito contribuem para orientar uma análise literária quer seja pela visão da estética como o diferencial de um texto literário e não literário, quer seja pela prática da escrita e pela visão da tessitura de um texto como pilares para conceituar a literatura.

6. Conclusão

O estudo do poema “A praça”, no propósito de se resgatar a literariedade em um contexto de ensino, permitiu entender essa obra poética em sua tessitura e complexidade e tal compreensão foi a chave para se aludir a tantas heranças e fazeres poéticos da história da literatura brasileira. Sem essa percepção e sensibilidade literária o texto analisado perderia suas riquezas na construção dos sentidos e os signos perderiam seus significados.

Pela análise às epifanias presentes no poema em analogia às narrativas de Clarice Lispector, observou-se o quanto a literatura do Espírito Santo tem suas veredas clássicas e ricas em brasilidade e que a barreira verde histórica desse estado não impediu o seu crescimento literário, apenas tardou a descoberta das pérolas marginais da arte das palavras.

Este trabalho é uma pequena e propedêutica visão do quanto pode ser fértil uma análise poética de uma obra produzida no Espírito Santo e o quanto se ganha na construção dos sentidos ao estudar um texto pelo caminho de seus fios tecidos na harmonia artística dos signos. Ler “A praça” de Beatriz Abaurre não se limita às exposições e discussões aqui apresentadas, mas tem potencial para aprofundamentos como, por exemplo, o existencialismo, a consciência do EU no mundo, análises filosóficas à luz de Sartre. Toda essa riqueza de análise pode ser aproveitada se for dialogada em sala de aula a fim de se investigar a literariedade desse poema e entender o seu emprego na escola.

Para fazer o aluno compreender o verdadeiro sentido do poema na sala de aula é preciso, primeiramente, que o professor promova esse convite à leitura literária capaz de produzir conhecimento e não apenas de constatar conhecimentos prescritos e estéreis. Isso só será possível se o poema for visto em seu aspecto artístico, em seu arranjo especial da linguagem, em sua literariedade. Caso contrário será mais um texto verbal, pretexto de um ensino descontextualizado,

sem produção de sentido na sala de aula. A descoberta da literariedade de cada poema existente, em sua singularidade, jamais estará em sua completude nos livros didáticos, estes que não são capazes de produzir o que o professor pode construir em sala de aula.

Referências

AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel de. **Teoria da literatura**. 8. ed. Coimbra: Almedina, 1990.

BARTHES, Roland. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França. São Paulo: Cultrix, 2007.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio** (PCNEM). Brasília, 2000.

LIMA, Luiz Costa. **Teoria da literatura em suas fontes**. Rio de Janeiro: livraria Francisco Alves – editora s.a., 1975.

LISPECTOR, Clarice. **Laços de família**: contos. 11. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1979.

NUNES, Benedito. **O drama da linguagem**: uma leitura de Clarice Lispector. 2. ed. São Paulo: Ática, 1995.

RIBEIRO, Francisco Aurélio. **Literatura do Espírito Santo**: Uma marginalidade periférica. Espírito Santo, 1996.

SOUZA, Roberto Acízelo de. **Teoria da literatura**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1987.

Anexo I – Poema analisado

PRAÇA

Só.

A menina observa
A antiga praça da antiga infância.
A mesma estátua permanece
Intacta,
No jardim imaginário:
No saibro irregular
Do inconsciente,
Na grama ressecada de saudade,
Dos sonhos não vividos ou mal sonhados.

Aves esvoaçam, previsíveis visões
Agitando o vácuo do inválido viver.
A serpente
De caninos venenosos
Trinca, traiçoeira,
A intocada e trêmula tarde.

Na velha e adormecida árvore
Abelhas incansáveis
Constroem um favo solitário,
Cuja doçura se confunde

Estáticas,
Como sombras estéreis
De derradeiras almas:
Uma após a outra,
Constantes,
Persistentes,
Como dias intermináveis
- arestas pontiagudas,
Intransponíveis miragens.

Destemida criança,
Sou apenas um elemento a mais
Que passa
Sem deixar rastros;
Que presente
A praça, as estacas,
O saibro cortante,
O jardim sem flores.
E se afasta absorta,
Sem palavras para levar:
Vazia de imagens,
Sem nada para contar depois.

Da praça indormida
Da estátua,
Meu olhar esgazeado se perde.
A boca apenas um ricto

Aprisionando o grito de tristeza
Enclausurado no bronze antigo.
Seu silêncio me oprime,
Me obriga
A voltar-lhe as costas
Definitivamente.

Se a praça existe,
Se a estátua,
As aves,
A serpente
Se as estacas pontiagudas,
Insistem em ferir
O obtuso acaso,
Que o ar de espanto
Que, como máscara
De bronze,
Aprisionou meu rosto,
Que, ao menos

Meu ar de espanto
Não se dilua jamais.
Beatriz Abaurre

Minicurrículo dos autores

Ana Paula Cardoso dos Santos Tavares

anacardosos@hotmail.com

Possui graduação em Letras - Português pela Universidade Federal do Espírito Santo (2006). Atualmente é professora da Prefeitura Municipal de Vila Velha (ES). Tem experiência na área de Letras e cursa o Mestrado Profissional em Letras - Profletras, do Ifes - Campus Vitória.

Alcione Aparecida Azevedo

alcionefurlon@hotmail.com

Possui graduação em Português/Literatura pelo Centro Universitário São Camilo (2007). Atualmente é professora - EMEB Galdino Theodoro Da Silva, na cidade de Cachoeiro de Itapemirim (ES). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa. Cursa o Mestrado Profissional em Letras (Profletras) pelo IFES - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Campus Vitória

André Luiz Neves Jacintho

andretcho@gmail.com

Possui graduação em Letras Português/Inglês pela Faculdade Saberes (2009) e Especialização em Estudos da linguagem, também pela Faculdade Saberes. Atualmente é professor efetivo na Secretaria de Estado da Educação - Espírito Santo. Presta serviço como voluntário na Academia Espírito-Santense de Letras. É mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades - PPGEH, do Ifes - Campus Vitória. Tem como pesquisa a importância da cidade em diálogo com a literatura capixaba na formação de novos leitores.

Ângela Almeida Nascimento Entringer

almeidangela@yahoo.com.br

Possui graduação em Letras pelo Centro de Ensino Superior de Vitória (2003). Atualmente é Professora de Língua Portuguesa - PEB III da Prefeitura Municipal de Serra (ES). Mestranda do Profletras - Mestrado Profissional em Letras do Campus Vitória - ES.

Antônio da Silva Pereira Neto

aspn70@hotmail.com

Concluiu o Curso de Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo (2005), tendo recebido o título de Licenciado Pleno em Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa. Concluiu, em 2010, o Curso de Pós-Graduação Lato Sensu: Especialização em Formação Continuada de Professores de Educação do Campo - Interculturalidade e Campesinato em Processos Educativos, Modalidade a Distância. Atua no Magistério desde 2006. É professor efetivo da disciplina de Língua Portuguesa da Rede Pública Municipal

de Ensino de Santa Maria de Jetibá desde 2008. É professor efetivo da disciplina de Língua Portuguesa da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo desde 2010. Mestrando do Profletras – Mestrado Profissional em Letras do campus Vitória – ES

Clérison Nascimento da Silva

ercleriston@gmail.com

Possui graduação em Letras - Português pela Universidade Federal do Espírito Santo (2007) e especialização em Tecnologias em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2010). Atualmente é Professor da Escola Estadual de Ensino Médio Antônio José Peixoto Miguel. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades – PPGEH, do Ifes – Campus Vitória. Pesquisa a interface dos quadrinhos e do ensino em Letras e Humanidades.

Cristiane Corrêa

mastafuk@hotmail.com

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo (2000). Atualmente é Professora de Língua Portuguesa da Rede Estadual do Espírito Santo. Mestranda do Profletras – Mestrado Profissional em Letras do campus Vitória – ES, com pesquisa na área de Literatura, Ensino e Formação do Leitor.

Giovanna Carrozzino Werneck

gcarrow@uol.com.br

Mestranda em Letras pelo Ifes/Vitória. Pesquisadora do Projeto: Artes Visuais, Literatura, Ciências e Matemática: diálogos

possíveis (Grupo de Pesquisa CNPq). Possui graduação em Psicologia pela Multivix (2012), graduação em Letras - Português/ Inglês pela Universidade São Camilo (1995) e graduação em Direito pela Faculdade de Direito de Cachoeiro de Itapemirim (2000). Atualmente, é professora na Multivix em Cachoeiro de Itapemirim (ES), no curso de Psicologia e no curso de Direito, com a disciplina de Psicologia Jurídica. Tem experiência de 23 anos na Educação (gestão escolar, Ensino Superior, Médio, Técnico e séries finais do Ensino Fundamental).

Ivone Barros

barrosivone@hotmail.com

Possui graduação em Letras - Português / Inglês pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Colatina (2007) e especialização em Tradução - Inglês pela Universidade Gama Filho (2013). Atualmente é Professora da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas. Mestranda do Profletras no Instituto Federal do Espírito Santo – campus Vitória.

Jacimara Ribeiro Merizio Cardozo

ribeirojacimara@gmail.com

Graduada em Letras-Português/Literatura pela Universidade Federal do Espírito Santo, com duas especializações (Estudos da linguagem e Arte na educação). Mestre em Letras pelo Ifes – Campus Vitória. Professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Cariacica e Vila Velha/ES. Também atua como professora mediadora nas formações de língua portuguesa na rede de Cariacica /ES. Tem se dedicado a estudos sobre o processo de produção de textos

no ambiente de hipermídia com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II na rede de Cariacica/ ES, onde leciona desde 2012.

Janielly dos Anjos Oliveira Dornelas

janielly82@gmail.com

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (2007) e graduação em Letras - Faculdades Integradas Castelo Branco (2005). Pós-graduada em Especialização em Língua Portuguesa e Literatura - Universidade Castelo Branco (2007) e pós-graduada em Especialização em Gestão Educacional Integrada: Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção - Instituto Superior de Educação de Afonso Cláudio (2014). Cursando o Mestrado Profissional em Letras - UFRN / Ifes (2016). Atualmente é efetiva - Secretaria de Estado da Educação - Espírito Santo e efetiva com licença sem vencimentos da Prefeitura Municipal de Baixo Guandu. Tem experiência na área de Letras Port./Inglês, com ênfase em Letras Português. Leciona na rede pública de educação desde 2003, ministrando aulas de Inglês e Língua Portuguesa para Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Nara Baiense Gianizelli

narabaiense@hotmail.com

Possui Graduação em Letras Português Inglês pela Faculdade Saberes, de Vitória (ES). Atualmente é professora da rede municipal de Cariacica (ES). Faz mestrado em Letras (Profletras), no Instituto Federal do Espírito Santo – campus Vitória. Pesquisa o conto na sala de aula do ensino médio.

Norma Malaquias dos Santos Bayer

normabayer@hotmail.com

Faz Mestrado Profissional em Letras pelo IFES, campus Vitória. Possui Graduação em Letras – Português pela Universidade Federal do ES (1998) e Pós-Graduação pela Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO (2002). Atualmente é professora efetiva da rede pública de ensino dos municípios de Vitória e Vila Velha (ES). Pesquisa temas relacionados à leitura, educação e formação do leitor.

Priscila de Souza Chisté Leite

priscilachiste.ufes@gmail.com

Possui doutorado e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. É graduada em Educação Artística pela Universidade Federal do Espírito Santo e em Pedagogia. Atualmente é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Na Educação Básica atua como professora do Projeja/Ifes ministrando aulas de Arte. No nível Stricto Sensu atua no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (Educimat) orientando projetos de pesquisa referentes à interface Ciência e Arte em diferentes espaços educativos. Participa do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) orientando projetos de pesquisa que versam sobre as contribuições das Histórias em Quadrinhos para a Educação. No Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades, atua como docente das disciplinas Metodologia de Pesquisa e Produção de Materiais Didáticos. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação na Cidade e Humanidades (Gepech). O Gepech integra uma linha do grupo de pesquisa cadastrado no CNPQ; Artes Visuais, Literatura, Ciências e Matemática: diálogos possíveis.

Regina Celia Peccini Fonseca Silva

rcpfonsecasilva@gmail.com

Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Madre Gertrudes de São José (1988), especialização em Supervisão Escolar pela Faculdades Integradas de Jacarepaguá (2002), especialização em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Espírito Santo (2008) e especialização em Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (2010). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa. É mestranda do Profletras – Mestrado Profissional de Letras, do Ifes – Campus Vitória.

Reni Klippel Machado

reklippel@hotmail.com

Possui graduação em Letras - Português e Literatura pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1992). Atualmente é Professora B V da Secretaria de Estado da Educação - Espírito Santo. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa. É mestranda do Profletras – Mestrado Profissional de Letras, do Ifes – Campus Vitória.

Rogério de Carvalho Holanda

rogeriohol@hotmail.com

Possui graduação em Letras-Português e especialização em Estudos Linguísticos: da gramática ao discurso pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). É mestrando em Letras pelo Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes)/Universidade Federal do Rio Grande do Norte

(UFRN). Desde 2005 pertence ao quadro efetivo do magistério da rede pública estadual de ensino do Espírito Santo e desde 2006 pertence ao quadro efetivo do magistério da rede pública municipal de ensino de Vitória. Tem experiência na docência em Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, nas séries do Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). É técnico pedagógico da Gerência de Educação Infantil e Ensino Fundamental (GEIEF) da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU). Pertence ao grupo de pesquisas Núcleo de Estudos em Literatura e Ensino, do Ifes - Campus Vitória e pesquisa atualmente o conto e o hiperconto na formação do leitor na escola básica.

Shirlei Cristiane Araújo de Freitas

shirleycristiane@hotmail.com

Mestrado em andamento no Ifes. Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2001) e graduação em Direito - Faculdades de Direito de Vitória (2010). Atualmente é professora da Prefeitura Municipal de Vila Velha e professora da Secretaria do Estado de Educação do Estado do Espírito Santo.

Taiomara Rangel

taiorangel@gmail.com

Possui graduação em Letras/Português pela Universidade Federal do Espírito Santo (2006) e Pós-Graduação em Psicopedagogia (2010) pela Faculdade Saberes. Atualmente é professora de Língua Portuguesa do município de Serra/ES e professora de Informática Educativa no município de Vitória/ES, atuando no Ensino Fundamental. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada. Mestranda do Profletras – Mestrado Profissional em Letras do campus Vitória – ES.

Thayana Carpes

thayanacarpes@hotmail.com

Faz Mestrado Profissional em Letras pelo Ifes, campus Vitória. Possui Especialização em Estudos Literários e em Educação de Jovens e Adultos. Graduação em Letras - Português pela Universidade Federal do Espírito Santo (2006). Atualmente é professora efetiva da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo, da Prefeitura Municipal de Vila Velha e da Faculdade PIO XII - Cariacica.

Washington Adriano Silva

eidrian.sl@gmail.com

Graduado em Letras Português e docente da Rede Municipal de Vila Velha - ES. Já atuou como membro do Conselho Municipal, que tem como atribuição zelar pelo cumprimento das diretrizes e bases da educação, e estabelecer normas que visam à melhoria da qualidade do ensino. Faz Mestrado Profissional em Letras pelo Ifes, campus Vitória, pesquisando temas relativos à Literatura, Ensino e Formação do Leitor.

Currículo dos organizadores

Antônio Carlos Gomes

antoniocarlos@ifes.edu.br

Graduado em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo (1986). Mestre e doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista - UNESP. É professor do Ifes - Instituto Federal do Espírito Santo, lecionando no Ensino Médio, na Graduação e Pós-Graduação. É docente permanente do Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades e do Mestrado Profissional em Letras – Profletras do campus Vitória, além de responder pelo curso de Letras a Distância e coordenar o PROFLETRAS.

Letícia Queiroz de Carvalho

leticia.carvalho@ifes.edu.br

Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES), com atuação na Área de Letras e Educação, nos Cursos de Graduação em Letras – Presencial e a distância e nos Programas

de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH) e Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) do campus Vitória. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES (2012); Mestre em Estudos Literários pela UFES (2004) e Licenciada em Letras-Português pela UFES (1999). Integra o grupo de pesquisadores do Grupo de Pesquisas Culturas, Parcerias e Educação do Campo (UFES) o grupo de pesquisas Núcleo de Estudos em Literatura e Ensino (IFES - Campus Vitória), do qual é líder.

Nelson Martinelli Filho

nelson.martinelli@ifes.edu.br

Doutor em Letras (área de concentração: Estudos Literários) pela Universidade Federal do Espírito Santo, Mestre em Letras (Ufes) e graduado em Letras-Português (Ufes). Professor do ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - Ifes, atuando nos cursos de Graduação em Letras (presencial e a distância). É coordenador da Editora do Ifes (Edifes) e do Programa Institucional de Difusão Científica (Prodif) e presidente do Conselho Editorial.