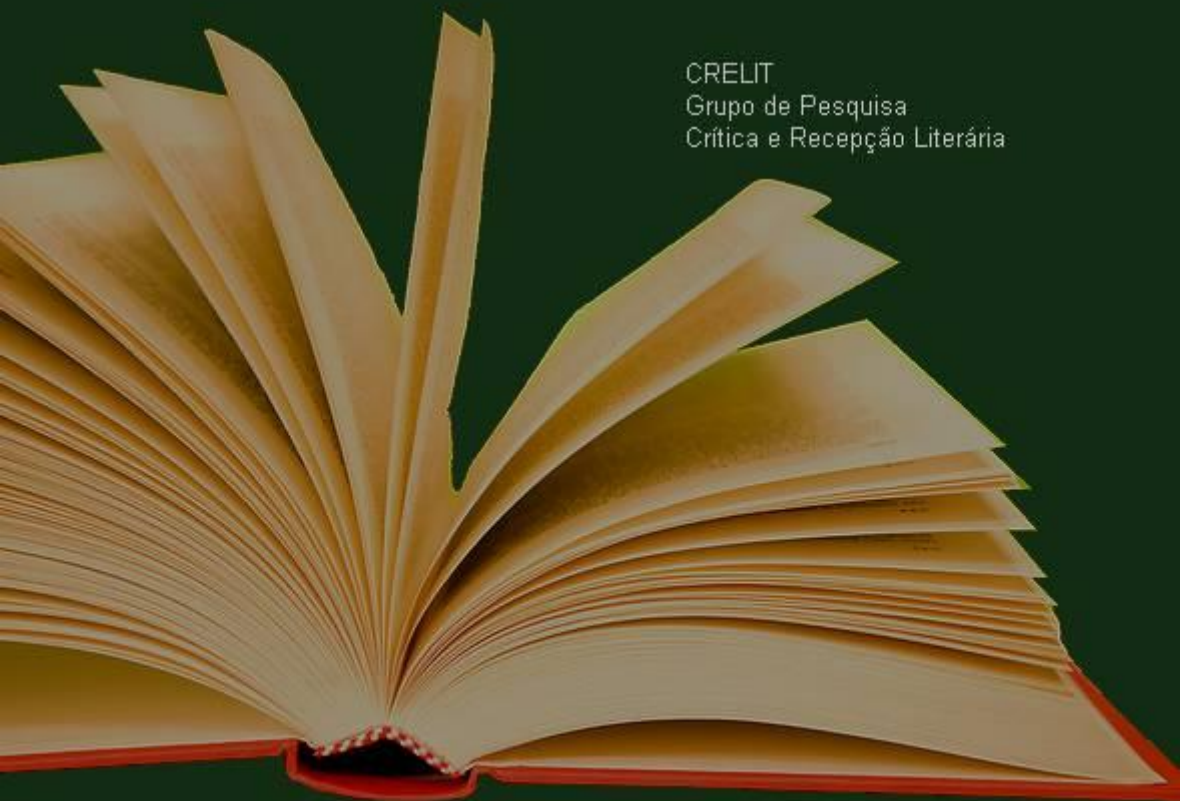


VANDERLEIA DA SILVA OLIVEIRA (Org.)

Educação Literária **em Foco: entre Teorias e Práticas**

CRELIT
Grupo de Pesquisa
Crítica e Recepção Literária



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ—*CAMPUS* DE CORNÉLIO PROCÓPIO
2008

VANDERLÉIA DA SILVA OLIVEIRA(ORG.)

EDUCAÇÃO LITERÁRIA EM FOCO: ENTRE TEORIAS E PRÁTICAS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
Campus de Cornélio Procópio
2008

Educação literária em foco: entre teorias e práticas
© 2008 Vanderléia da Silva Oliveira (Organizadora)
Grupo de Pesquisa Crítica e Recepção Literária (CRELIT)

Todos os direitos reservados

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida, guardada pelo sistema *retrieval* ou transmitida de qualquer modo ou por qualquer outro meio, seja este eletrônico, mecânico, de fotocópia, gravação ou outros meios sem prévia autorização, por escrito, do detentor dos direitos autorais.

Editoração eletrônica e diagramação:
Newton de Camargo Braga

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
Av. Getúlio Vargas, 850
86400-000 Jacarezinho, PR
CAMPUS CORNÉLIO PROCÓPIO:
Campus Universitário: Rodovia PR 160, Km 0 – Faficentro: Av. Portugal, 340
Fone (43) 3904-1922 – Fax 3523-8424
E-mail: faficp@onda.com.br
Cornélio Procópio, PR

APRESENTAÇÃO

O Grupo de Pesquisa Crítica e Recepção Literária (CRELIT) surgiu em 2007, vinculado ao Departamento de Letras da Universidade Estadual do Norte do Paraná – campus de Cornélio Procopio (UENP-CP), é composto pelos pesquisadores da UENP-CP: Vanderléia da Silva Oliveira, Alice Atsuko Matsuda Pauli, Silvana Rodrigues Quintilhan, Thiago Alves Valente e Eliane Segatti Rios Registro; da UTFPR-Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus de Cornélio Procopio: Marilu Martens Oliveira e Luciana Carneiro Hernandes, e do campus de Campo Mourão: Maurício César Menon; da UNICENTRO-Universidade Estadual do Centro Oeste: Cláudio José de Almeida Mello; e da UEMS-Universidade Estadual do Mato Grosso: Vera Lúcia Mazanatti.

O grupo pretende discutir os processos de formação do cânone literário brasileiro e os desdobramentos de sua recepção no meio escolar, articulando-os às correntes contemporâneas de recepção e crítica literárias, bem como à configuração dos currículos dos cursos de Letras e da educação básica. Como escopo de suas investigações, almeja-se que elas apontem caminhos para pesquisas voltadas às novas propostas metodológicas, o que poderá contribuir de forma relevante para o trabalho com a literatura, como disciplina escolarizada nos dois níveis mencionados.

A proposta desta publicação surgiu durante os encontros periódicos do Grupo de Pesquisa realizados durante o ano de 2007. A intenção primeira visava à divulgação de pesquisas já realizadas pelos membros do grupo, de modo a buscar uma conformação de seus estudos à linha de pesquisa voltada para leitura e literatura na escola. Como consequência, os dez textos que compõem este volume organizam-se em torno de um mesmo tema, a literatura, vista como objeto escolarizado. Com intenção didática, eles foram agrupados em três partes, pela proximidade de abordagem ao tema.

A primeira, intitulada “*Era um, era dois, era cem...*”: *ponteando a leitura literária na geografia escolar*, apresenta textos de caráter teórico e crítico, que discutem inclusive a formação do professor. Inicia-se com o texto de Cláudio José de Almeida Mello, que discorre sobre a importância da literatura na formação do homem como sujeito histórico e, em decor-

rência, sua relevância no espaço escolarizado. Na seqüência, os textos de Vera Lúcia Mazanatti e de Vanderléia da Silva Oliveira tematizam a literatura no espaço universitário, refletindo sobre a educação literária na formação do professor de literatura.

A segunda, *“De grão em grão, leitores de montão”*: a prática prazerosa da leitura, apresenta textos que discutem a importância da literatura, tanto infantil como não infantil, para a formação do leitor crítico. O primeiro deles, de Thiago Alves Valente, aborda a importância de se ter metodologia para o trabalho com o texto literário em sala de aula, de modo a efetivamente praticar o letramento literário. Segue-se a este, uma abordagem sobre o gênero literatura infantil e a prática pedagógica, de autoria de Neuza Ceciliato que, não sendo membro do grupo, foi convidada a participar desta publicação em reconhecimento aos inúmeros trabalhos por ela produzidos na área de literatura e ensino. Encerrando este bloco, Marilu Martens Oliveira instiga o leitor ao universo da literatura infanto-juvenil por meio de sugestivas indicações de leitura e prática em sala de aula.

A última parte reúne quatro textos e intitula-se *“O coro dos afinados”*: convergência de olhares para o texto na escola, em que se focaliza a criação de propostas de leitura para os diferentes níveis de ensino. A primeira delas, de Alice Pauli, sugere um trabalho com o método recepcional no nível fundamental. Também para o nível fundamental, Silvana Quintilhano, após apresentar uma reflexão sobre a cultura afro-brasileira no espaço escolar, propõe uma metodologia de trabalho com a temática da desigualdade racial na sociedade brasileira. Na seqüência, para o Ensino Médio, Maurício César Menon desafia o professor ao trabalho com a narrativa de mistério, oferecendo sugestões de obras e uma metodologia de leitura. Encerrando esta parte, Eliane Registro expõe uma proposta de leitura para o Ensino Superior usando a literatura inglesa e, como suporte teórico, os estudos do pós-colonialismo.

A edição deste livro pretende proporcionar a todos nós, professores de literatura, uma possibilidade de reflexão sobre nossas práticas cotidianas em sala de aula, além de abrir caminhos para a discussão e circulação de saberes voltados ao letramento literário.

O grupo de pesquisa CRELIT agradece de maneira especial ao professor Newton Camargo Braga, não apenas pela diagramação dos textos, mas também pela leitura e pelos palpites, e à professora Elvira Ferreira da Silva e Sá, pela revisão cuidadosa e apontamentos de algumas ques-

tões a serem resolvidas, que, naturalmente, pela “teimosia” de alguns autores podem não ter sido completamente aproveitadas.

VANDERLÉIA DA SILVA OLIVEIRA

SUMÁRIO

Primeira parte: “ <i>Era um, era dois, era cem...</i> ”: ponteando a leitura literária na geografia escolar	
A literatura entre as artes na escola: o leitor como sujeito histórico – <i>Cláudio José de Almeida Mello</i>	9
O papel da disciplina Teoria da Literatura na formação do professor de literatura – <i>Vera Lúcia Mazanatti</i>	21
Historiografia, cânone e formação do professor de literatura: ponderações sobre educação literária – <i>Vanderléia da Silva Oliveira</i>	32
Segunda parte: “ <i>De grão em grão, leitores de montão</i> ”: a prática prazerosa da leitura	
Literatura infantil e juvenil: entornos e contornos em sala de aula – <i>Thiago Alves Valente</i>	51
A literatura infantil e a escola: como conciliar a leitura prazer com as atividades pedagógicas? – <i>Neuza Ceciliato</i>	64
Sobre realidade e fantasia: de leitura e de poética – <i>Marilu Martens Oliveira</i>	79
Terceira parte: “ <i>O coro dos afinados</i> ”: convergência de olhares para o texto na escola	
Tecendo a aula de português – <i>Alice Atsuko Matsuda Pauli</i> ..	91
O ensino da cultura afro-brasileira: desatando as amarras – <i>Silvana Rodrigues Quintilhano Ferreira</i>	109
A narrativa de mistério/suspense, terror/horror no ensino médio: ponderações e esclarecimentos – <i>Maurício César Menon</i>	120
A Literatura Inglesa na sala de aula – <i>Eliane Segatti Rios Registro</i>	136
Sobre os autores	154

PRIMEIRA PARTE

“Era um, era dois, era cem...”: ponteando a leitura literária na geografia escolar

CLÁUDIO MELLO

LITERATURA ENTRE AS ARTES NA ESCOLA:
O LEITOR COMO SUJEITO HISTÓRICO

O livro é uma extensão da memória e da imaginação; [...] a leitura é uma forma de felicidade.

Jorge Luís Borges

Infelizmente, a pergunta “para que literatura?” já não soa estranha nos dias de hoje. Ausente cada vez mais dos manuais didáticos, do ambiente escolar, da vida dos alunos, da sociedade, enfim, chegamos ao ponto de questionar se ainda precisamos da literatura. De fato, ninguém indaga sobre a importância da história, das línguas ou da matemática, mas não é raro pôr em xeque a necessidade da leitura literária, talvez em função da ausência do caráter prático no ato de fruição do texto artístico.

Entretanto, muito mais importante do que seu papel em questões imediatistas, é a significativa contribuição da literatura na constituição do homem como ser social. Para colaborar nessa discussão, proporemos algumas reflexões sobre o estatuto da literatura no âmbito da capacidade do homem de representação do mundo e de sua inserção na história, e, aceitas algumas premissas, teceremos considerações de cunho político-pedagógico acerca da responsabilidade da educação formal na formação do homem como sujeito histórico, a fim de contribuir com a criação de possibilidades de trabalho para a promoção da leitura literária, considerada um direito de todos – assim como a química ou a álgebra.

História e literatura

O que marca o surgimento do *status* científico da história, como ciência, é sobretudo o critério de veracidade na produção de conhecimentos. A partir do grupo dos *Annales*, embora a regra da comprovação persista, esse conceito passa a ter uma “necessidade epistemológica fundada na idéia da *multiplicidade das causalidades*” (LEENHARDT, 2006, p.

13). Assim, o fato histórico é concebido não como único, mas como uma pluralidade de olhares que perpassam um mesmo fato, em âmbitos como o da economia, da psicologia social, da antropologia, os mais diversos; não, entretanto, no âmbito literário.

Segundo Leenhardt, é a partir daí que um ramo importante da historiografia contemporânea vai se desenvolver. Nota-se uma obsessão pela investigação do detalhe, do diário íntimo, dos acervos particulares deste ou daquele indivíduo, de questões microscópicas, sem, contudo, inserir o detalhe no conjunto mais amplo de sua realidade, evitando, assim, a totalidade.

Tentando resolver essas questões, a história das “mentalidades” se dedica, nos últimos 20 anos, à busca de “epistemologias regionais e de autonomias de objetos, como *as cidades, as mulheres, os negros, as sexualidades, as marginalidades*” (LEENHARDT, 2006, p. 14), entretanto evitando os sistemas socioeconômicos, recusando a idéia de totalidade, como se o dado mínimo, como a cultura, os hábitos, as profissões, adquirissem uma espécie de autonomia.

Michel de Certeau enfatiza a necessidade de politizar o discurso histórico, de superar a relação do presente com o passado caracterizada como de sujeito e objeto, para chegar a uma relação de sujeito com sujeito, o passado aí concebido como algo vivo (LEENHARDT, 2006, p. 17). O leitor, portanto, quando se debruça sobre um texto, qualquer que seja ele, histórico, literário ou ensaístico, na verdade busca algo de si, na medida em que constrói relações entre a sua existência e o conhecimento que vem do passado, articulando e compreendendo uma totalidade que engloba a ambos (ele e o texto).

Mas essa consideração da sociabilidade presente também nos textos literários é recente. No século XVIII, houve a separação entre ficção e história, esta se dedicando aos fatos reais, buscando um rigor científico, porém com o problema de utilizar categorias da outra para a produção do conhecimento, como a linguagem, o tempo, o espaço, a ação, os personagens, etc. Hoje algumas tendências tratam de devolver à história seu cunho político, retirando do discurso historiográfico uma pressuposta “ilusão de exterioridade em relação ao seu objeto” (LEENHARDT, 2006, p. 18).

O tempo histórico, portanto, não é um tempo estritamente passado, que um sujeito pudesse esmiuçar de forma distanciada em seu presen-

te, mas sim um tempo vivo, que abarca tanto aquele que interpreta quanto aquilo que é interpretado. Ricoeur mostra

que o tempo histórico não é nem o tempo cósmico, nem o tempo real, mas sim um terceiro tempo, feito de retenção e memória, portanto de reapropriação da alteridade, um tempo definido pelos conectores através dos quais nós o seguramos: o calendário, o mito, o traço – conectores que têm por função religar o tempo individual existencial ao tempo cósmico objetivo. (LEENHARDT, 2006, p. 18)

Ou seja, só podemos construir um conhecimento acerca do passado “real” através da imaginação (“retenção e memória”), que necessariamente passa pela linguagem. O discurso histórico, portanto, tem um estatuto situado entre a *ontologia* e a *retórica*, entre o ser e o não-ser, entre o real e o ficcional, daí a aproximação entre literatura e história.

Se a historiografia passou por um debate interno acerca de seus pressupostos epistemológicos, a teoria literária também passou nas últimas décadas por transformações profundas. A partir da fenomenologia alemã e da hermenêutica de Hans-Georg Gadamer (1999), o enfoque na construção de sentidos do texto passa a ser o intérprete que, com seus conhecimentos prévios, vai mobilizar seu horizonte de expectativas para fazer uma interação com aquele presente no texto, procedendo, assim, a uma fusão de horizontes, o que representa uma construção de sentido sempre nova.

Nessa fusão, as pré-concepções não são valores estritamente subjetivos, mas conhecimentos, maneiras de ver o mundo dadas pela época em que o intérprete se insere. Percebe-se que a compreensão, para o filósofo alemão, não é uma conversação entre indivíduos (autor e intérprete), mas entre coletividades (tradição e pré-conceitos do presente), acentuando o caráter histórico da compreensão e, logo, desmistificando o caráter absoluto de qualquer interpretação.

Portanto, a compreensão é essencialmente dialógica. O texto escrito guarda significações, mas só terá vida mediante o contato com um interlocutor; assim, cada contato possui um novo sentido, na medida em que, até por ser lingüístico, esse sentido necessariamente precisa ser construído pelo intérprete a partir de um presente histórico, mutável. É por isso que Gadamer (1999, p. 476-477) diz que “Toda apropriação da tradição é historicamente distinta das outras, e isso não quer dizer que cada uma seja

apenas uma acepção distorcida daquela. Cada uma é, antes, a experiência de um ‘aspecto’ da própria coisa”.

A partir de Gadamer, Jauss (1993) desenvolve a Estética da Recepção, na qual o leitor ganha privilégio no trato com o texto literário, visto agora como fenômeno social. O debate acerca das relações entre ficção e história precisa, então, reconhecer que a construção de sentidos do texto conta com “uma parte irrecusável dentro do processo da significação literária, o *real* da leitura, o real do leitor e de seu mundo” (LEENHARDT, 2006, p. 21). Claro que esse real não tem nada a ver com uma referencialidade do texto literário, uma vez que um e outro são de estatutos ontológicos diferentes, mas, considerando a história como *representação*, podemos aceitar que o papel do leitor, tanto no texto histórico quanto no ficcional, realiza um processo de compreensão semelhante, operando uma dialética da referência e do imaginário, o que remete ao ato da leitura como uma *entrada na história*.

Possibilidades de trabalho

Daí a necessidade de ensinar literatura, sobretudo quando se considera a missão da escola de formação humana, muito maior do que a instrumentalização do indivíduo para o mercado de trabalho.

Mas, se o reconhecimento do papel da literatura na sociedade, no plano teórico, é uma tarefa relativamente tranqüila, mais problemática será a construção de metodologias e ações para a intervenção prática. Com o intuito de colaborar nesse campo, desde a década de 1980 vêm-se desenvolvendo no Brasil importantes pesquisas, que propiciam uma boa referência aos que se dedicam a essa área (BORDINI; AGUIAR, 1993; ZILBERMAN, 1989; LAJOLO, 1991).

De nossa parte, no âmbito das pesquisas realizadas atualmente na UNICENTRO e no CRELIT, entendemos que o elo que deveria se responsabilizar pelo início e pela consecutividade de ações na área da promoção da leitura literária é a universidade, em geral, e os cursos de Letras, Arte-Educação, Biblioteconomia e Pedagogia, em particular.

A responsabilidade da realização da leitura não pode ser vista como exclusiva das escolas da rede básica. O panorama de desencanto diante da leitura é estrutural e, como tal, está presente também nas instituições escolares, cujos professores são também pais, filhos, religiosos, vizi-

nhos, síndicos, enfim, fazem parte da sociedade, assim como a escola, a qual não tem o privilégio de manter-se afastada da vida social que ela integra, embora tenha as suas especificidades.

Se o mesmo acontece com o nível superior, este segmento, entretanto, tem uma prerrogativa que os outros níveis de ensino não têm: a pesquisa. Na melhor das hipóteses, o professor universitário passa 8 horas em sala de aula, podendo dedicar-se 22 horas semanais à pesquisa, além de poder dividir esse tempo com atividades de extensão.

Um projeto de ensino que almeje contribuir para a reversão da situação desalentadora da leitura precisa ser coletivo, constituir um projeto político-pedagógico integrado por comunidade, escola e universidade. Ao mesmo tempo em que elaboram intervenções no cotidiano escolar, planejadas junto com os professores da rede, os docentes do ensino superior têm a oportunidade de diagnosticar problemas concretos que se constituem em objeto de pesquisa; dessa forma, ao levarem às instituições de nível básico a extensão, trazem a pesquisa e também os professores da rede, que precisam dispor de horas mínimas em sua jornada para discussão em grupos de estudo, que devem ser reconhecidos como formação continuada. Com isso, os cursos superiores terão também a possibilidade de resolver um grave problema, que é o estágio pedagógico, muitas vezes promovido na proporção de 40 alunos para um supervisor. Participando da extensão universitária, esses discentes teriam um contato maior com a realidade de sala de aula, e poderiam minimizar os constrangimentos da falta de experiência, mesmo ao final da licenciatura. Além disso, esse projeto agiria na indissociabilidade entre pesquisa, extensão e ensino, na medida em que a vivência nas escolas permitiria aos universitários estabelecer relações mais profundas entre saberes, mesmo em disciplinas predominantemente teóricas.

Com relação à comunidade, sua atuação merece uma atenção especial, pois, se as famílias acompanharem de alguma forma as discussões acerca da educação de seus filhos, haverá um compromisso maior no que toca à valorização das atividades pedagógicas, e, conseqüentemente, uma maior participação nas ações programadas tanto na escola como em casa, em rodas de leitura, empréstimos da biblioteca, lançamento de livros, saraus literários, etc., tudo voltado para a otimização das possibilidades culturais emanadas a partir da instituição escolar.

O ensino de literatura, portanto, não deve se restringir a essa atividade específica, mas precisa estar voltado para a formação humana do

aluno, do modo mais amplo possível. Nesse quadro, a literatura é concebida como *um* dos eixos do projeto, que deve englobar também, além da produção de texto e da análise lingüística, na Língua Portuguesa, também as artes visuais, a dança, o teatro, a música, o cinema; daí a necessidade de um trabalho articulado com os profissionais da Arte-Educação.

Literatura entre as artes

Assim como a preocupação com o leitor no ensino de literatura, também no ensino de artes a consideração do receptor é um fenômeno recente. Nas três primeiras décadas do século XX, surgem tendências reformistas e também mudanças significativas, tanto em relação às escolas de arte formadoras de artistas como em relação à educação artística no ensino escolar. Isso ocorre devido a transformações nos campos da educação e das artes e também em função de questões relacionadas à identidade infantil, desconsiderada até meados do século XIX, quando a fase dos primeiros anos não era vista como especial, daí o quase anonimato da criança, que, concebida como um adulto em miniatura, participava dos acontecimentos da vida adulta com naturalidade; somente no século XX ocorre a “descoberta” da criança pela pedagogia e pela psicologia, valorizando sua personalidade e criatividade (CORTEZA, 2006).

Entretanto, se no campo da psicologia reconhecia-se a autonomia da criança, no campo da educação o ensino seguia tradicional, como transmissão de conhecimentos que deveriam ser recebidos e assimilados mecanicamente pelos alunos.

No caminho para uma democratização das artes, como lembra Corteza (2006), encontramos uma série de mudanças, dentre elas a pensada por Dewey na Escola Nova, para quem, a partir da idéia do “aprender fazendo”, o ensino de arte deveria estar voltado para um uso do plano estético na vida prática. Mas sua pedagogia da experiência foi confundida com a livre expressão (conceito combatido pelo americano) no ensino de arte-educação, que possuiu também, além do ensino tradicional do desenho, a tendência da formação de profissionais da arte, voltada para a fusão entre arte e técnica. Hoje, cada vez mais se aceita que:

o saber fazer arte, o saber refletir sobre arte e apreciar os trabalhos artísticos são componentes do ensino e da aprendizagem na área, não significando que a arte autêntica da cri-

ança e do jovem perdeu seu caráter lúdico e expressivo, ao incluir na sua composição leituras das culturas de outros tempos e lugares. (CORTEZA, 2006, p. 190)

A partir do conhecimento, a arte vai deixando de ser algo intocável para fazer parte do mundo da criança, a qual pode interagir com obras consagradas, apropriando-se de bens culturais que passam a fazer parte de sua realidade, colaborando, assim, para o enriquecimento de sua formação cultural e de sua capacidade de autoconhecimento e de expressão de emoções e idéias.

Portanto, quando mencionamos a promoção da leitura literária e da vivência das artes, não se trata apenas de uma fruição, digamos, “descompromissada”, embora essa seja uma etapa fundamental do processo. Como dispõe o método recepcional (BORDINI; AGUIAR, 1993), a idéia é partir do que é mais próximo da criança para o que é mais complexo, propiciando ao educando um prazer já intelectual, ao mesmo tempo em que incentiva um incremento na capacidade de fruição estética, o que exige conhecimento e reflexão. Assim, concordamos com Corteza (2006) na defesa do principal foco do professor de literatura ou de arte como sendo “o progresso no domínio dos procedimentos estético-visuais e o desenvolvimento de seu espírito crítico”, a fim de que a criança possa ampliar ou enriquecer a sua leitura do mundo.

Dessa forma, a entrada na história de que fala Leenhardt se faz de modo mais produtivo, na medida em que, sem perder de vista a sedução exercida pelo fenômeno estético para o desenvolvimento da sensibilidade do indivíduo, ocorre uma apropriação dos bens culturais produzidos por meio do conhecimento, o que representa, portanto, uma humanização do sujeito.

Biblioteca e bibliotecário

As duas questões desenvolvidas neste texto, relativas à relevância da literatura na historicidade do sujeito e referentes à promoção da leitura literária e à recepção das artes, remetem à necessidade da presença do bibliotecário como um agente especial, ao lado dos professores de português e arte-educação. Com a ênfase dada nos últimos anos à importância da leitura, uma série de fatos tem surgido em favor dessa atividade: programas do governo federal – como o PROLER –, eventos científicos e a

expansão dos cursos de Biblioteconomia. No *Congresso de Leitura do Brasil de 2007*, realizado na Unicamp, por exemplo, houve sessões bastante concorridas promovidas por bibliotecários de várias regiões, o que parece representar um importante momento da história da leitura no país, a partir do qual esse campo do conhecimento deverá estar cada vez mais presente no debate político-pedagógico em prol da cultura na escola.

A otimização das bibliotecas escolares, comunitárias e públicas já existentes e a criação de outros espaços figuram nesse processo como uma necessidade para a construção de um caminho de transformação da situação de desencanto para com a leitura; um breve panorama da história da biblioteca mostrará que, se houve um avanço considerável, muito ainda há por fazer para a democratização efetiva da leitura.

Em recente artigo acerca do tema, Aguiar (1996) lembra que desde primórdios a biblioteca teve uma função social muito além de um mero depósito de livros; porém, também é verdade que ela se constituiu em um espaço de segregação. Na época clássica, ela era privilégio da elite, de amadores ricos, de letrados que dependiam do mecenas e, depois, de universitários ou clérigos; com o Renascimento e a ampliação do interesse pela cultura letrada, outras camadas da sociedade começaram a ter acesso às bibliotecas, mas ainda se tratava de nobres, mercadores, homens de lei e, depois, os burgueses, até porque, com o avanço da imprensa, novos tipos de textos começaram a ser produzidos, despertando outros interesses e necessidades. Mesmo assim, o espaço para a leitura se configurava em um ambiente seletivo, restrito a uma elite aristocrática, e destinado mais à guarda do que à divulgação dos livros.

Como diz Aguiar (1996, p. 256),

O alargamento da função da biblioteca já estava, pois, condicionado ao processo de democratização dos bens culturais, para ficar o livro à disposição do maior número possível de usuários, advindos daqueles setores da sociedade que não exercitaram os comportamentos sofisticados que os rituais de leitura até ali exigiam.

Sabemos que as promessas de “liberdade, igualdade e fraternidade” feitas pela Revolução Francesa não se concretizaram para todos; mesmo com a proliferação dos livros, o surgimento das livrarias e do processo de formação do leitor, a leitura era uma prática própria da burguesia,

sendo que as classes médias e proletárias não tinham acesso ao livro, até porque as bibliotecas eram poucas e o preço do livro, alto (WATSON, 1990).

Observamos, portanto, que o espaço da biblioteca tem se mostrado historicamente um ambiente discriminatório e excludente; se queremos democratizar a leitura, num país em que a maioria dos potenciais leitores tem uma renda familiar baixa, devemos voltar nossas energias também para a transformação da biblioteca em um espaço de todos.

Daí a necessidade de um profissional que, consciente de seu papel histórico, compreenda as carências e limites de um público muitas vezes ainda incipiente na apropriação da cultura letrada. Isso porque, apesar do teor democratizante que predomina nos discursos políticos, ainda há no Brasil uma desigualdade bastante grande na distribuição de bens culturais, de forma análoga ao que acontece na distribuição de renda, quesito em que o país só fica atrás de Serra Leoa, conforme dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) apresentados por Ribeiro (2007). Compreende-se por que a postura dos alunos, que em suas famílias não têm acesso ao livro, na escola também seja de distanciamento e até reverência em relação ao texto impresso (MATÊNCIO, 1994).

Como ressalta Aguiar (2006), o bibliotecário, nesse sentido, tem um papel fundamental, pois ele pode se constituir em um agente promotor da leitura, viabilizando eventos literários, culturais e artísticos para que os usuários criem uma identificação até afetiva com o ambiente, aberto à participação concreta de todos os interessados. Assumindo uma função de animador cultural, ele tem a oportunidade de diagnosticar as expectativas e necessidades dos leitores e revertê-las em ações práticas, dando-lhes liberdade de escolha, tanto com relação ao acervo, que deve ser manipulado por aquele que vai de fato ler o texto, quanto à decisão de ler ou não. O importante é “a troca de idéias e não a imposição daquelas que, através dos tempos, têm sido as hegemônicas. Caminhando nesse sentido, destruímos a biblioteca-templo para criar a biblioteca dinâmica, prosaica, ligada às mais variadas instituições, com as quais dialoga” (AGUIAR, 2006, p. 259).

Por esse motivo, o projeto de leitura deve ser coletivo, elaborado pela comunidade interna escolar e também pela comunidade externa, perfazendo um trabalho permanente, integrado sobretudo pelos professores de língua portuguesa, de arte-educação e pelo bibliotecário, sob coordenação do pedagogo, e deverá fazer parte do projeto político-pedagógico da

escola. Nesse processo, a presença da universidade é valiosa, em duplo sentido: tanto buscando experiências e problemas vividos na realidade escolar quanto oferecendo um trabalho de pesquisa, do qual deverão fazer parte também os professores da educação básica, o que repercutirá no ensino proporcionado aos discentes que estão se licenciando para o magistério.

Literatura e história

Não se pode esperar que a educação, sozinha, vá resolver os problemas de alienação, exclusão e outras injustiças existentes na sociedade. Por outro lado, a história é constituída de mudanças, inclusive as lentas e imperceptíveis; é provavelmente nesse sentido que a educação se insere nas transformações históricas. A situação de exclusão existente dentro da escola, em última instância, tem implicações econômicas, na medida em que a lógica do sistema em que vivemos, impregnada em nossas relações sociais, está também nas ações educativas, em grande parte voltadas para um conhecimento pragmático com o objetivo de estimular a competitividade capitalista (chegando ao cúmulo de existirem “estabelecimentos” educacionais que trabalham o empreendedorismo desde as séries iniciais!).

Se a educação não pode isoladamente resolver problemas estruturais do nosso modo de vida, pautado por um determinado modo de produção e de distribuição de riqueza excludentes, por outro lado ela tem o papel fundamental de formação humana do aluno, mediante a apropriação do conhecimento que lhe permitirá uma postura crítica em relação à sua situação de sujeito histórico.

Portanto, a concepção em pauta de escolarização da leitura literária nada tem a ver com a disciplinarização da literatura como um conhecimento enrijecido, normalmente presente em manuais com o intuito de servir a interesses práticos como, por exemplo, de pretexto para o ensino de gramática ou melhorar os escores no vestibular. A escolarização da leitura aqui pressupõe o reconhecimento daquilo que Ricoeur chamou de *re-figuração*, a leitura como um ato eminentemente social, na medida em que o leitor, por meio dela, em todas as fases de sua vida, escolar ou não, passou por um processo de aprendizagem, apropriou-se de visões de mundo e de aspectos de sua língua que fazem parte de sua realidade:

a língua, depois as formas literárias, são transcendentais a toda experiência que é realizada, e essa transcendência, memória de atos de fala, de escrita e de conformação narrativa, carrega um saber social muito rico e complexo que se impõe ao leitor com a força de uma tradição incontornável. (LEENHARDT, 2006, 22)

Além disso, diante da leitura o leitor pode posicionar-se como sujeito individual ou coletivo, pode tanto enxergar-se, percebendo que o texto fala de si, como também distanciar-se e abstrair uma visão coletiva, percebendo uma alteridade no texto, uma vez que este fala de um outro, no qual ele pode ver-se inserido.

É nessa medida que Leenhardt (2006, p. 23-4) diz que o indivíduo, por meio da leitura, entra na história de modo verdadeiro:

a literatura ocupa, na elaboração da história, considerada neste momento como a modalidade temporal do vínculo social que liga as gerações e os indivíduos, um papel essencial, porque só ela permite que, no plano imaginário, de modo experimental e funcional seja encenado o teatro do temporal e do lugar social.

Para concluir, gostaríamos de lembrar que sem o prazer estético não pode haver leitura genuína. Quem se dedica espontaneamente à leitura literária certamente não tem necessidade de justificar o hábito para si próprio. O indivíduo lê porque gosta, tem prazer, por curiosidade, ou porque tem uma necessidade interna, e não devido à premência de melhorar sua compreensão do mundo, sua linguagem, sua cultura, como a escola muitas vezes procura justificar. Se, portanto, queremos promover a leitura literária, precisamos desenvolver mecanismos de sedução que despertem o interesse dos alunos, seja por deleite, seja por necessidade intelectual, ou por ambos.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de. O caminho dos livros: da biblioteca à comunidade. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; MARTHA, Alice Áurea Penteadó (Org.). *Territórios da leitura: da literatura aos leitores*. São Paulo: Cultura

Acadêmica, 2006. p. 255-267.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

CORTEZA, Clarice Zamonaro. Arte e imaginação: o ensino da Arte na literatura infantil brasileira. In: TURCHI, M. Z.; SILVA, V. M. T. (Org.). *Leitor formado, leitor em formação: leitura literária em questão*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 187-201.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método*. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

JAUSS, Hans Robert. *História da literatura como provocação literária*. Lisboa: Veja, 1993.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A leitura rarefeita: livro e literatura no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

MATÊNCIO, Maria de L. M. *Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

RIBEIRO, Ana Paula. *Brasil tem a segunda pior distribuição de renda do mundo*. Folha de São Paulo Online. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u69318.shtm>>. Acesso em: 27 ago. 2007.

WATSON, Ian. *A ascensão do romance*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história literária*. São Paulo: Ática, 1989.

**O PAPEL DA DISCIPLINA TEORIA DA LITERATURA NA
FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LITERATURA**

A escolha do tema para este artigo é resultado de pesquisa realizada em três cursos de Letras, com a intenção de examinar em que medida a disciplina Teoria da Literatura tem possibilitado o conhecimento das diferentes linhas de análise literária, de seus pressupostos teóricos e, ainda, no que as teorias podem ajudar os alunos, futuros professores, que irão atuar na Educação Básica e terão, entre suas atribuições, a de mediar o encontro da criança e do adolescente com a obra de arte literária.

Para esse exame foi perguntado aos alunos, que estavam concluindo os cursos, quais as abordagens críticas de análise literária que conheciam e se sabiam identificar as utilizadas pelos seus professores. Aos professores destas turmas, quais as abordagens de análise que utilizavam em suas aulas, e se os alunos as identificavam e as conheciam.

O objetivo não é o de aprofundar as questões referentes ao estudo desta disciplina nos cursos de Letras, visto a pretensão ser apenas examinar em que medida ela contribui para dar segurança aos alunos, em suas análises literárias.

Num primeiro momento, será exposto o papel da disciplina Teoria da Literatura e, a seguir, mais especificamente, como a disciplina trabalha as questões referentes às abordagens críticas do texto literário.

Realizando um breve histórico desta disciplina nos cursos de Letras no Brasil, constata-se que, como disciplina autônoma, surgiu na década de 50, quando o primeiro projeto foi apresentado por Afrânio Coutinho à Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Na Universidade de São Paulo, ela foi criada por e para Antônio Cândido, que a idealizou, não como cadeira, mas como curso. Discorrendo sobre isso, em conversa com Décio Pignatari¹, em 1993, Cândido reve-

¹ Antônio Cândido não costuma dar entrevistas. Para o encontro que reuniu Antônio Houaiss, Antônio Callado e Antônio Carlos Jobim e resultou no livro *3 Antônio e um Jobim – Histórias de uma geração*, organizado por Marília Martins e Paulo Roberto Abrantes, o renomado autor concordou em conversar com o amigo Décio Pignatari que o recebeu em sua casa em fevereiro de 1993.

la que, ao deixar a Sociologia, aceitando convite para lecionar Literatura Brasileira na FFCL de Assis, teve oportunidade, no período em que aí ficou, de aprender técnicas de análise e de ler muito sobre teoria literária.

Segundo ele, “foram dois anos e meio de aprendizado integral” (MARTINS; ABRANTES, 1993, p. 113). Voltou à USP com a criação da disciplina Teoria Geral da Literatura que, a seu pedido, teve o nome alterado para Teoria Literária e Literatura Comparada. Na FFCL de Assis, a disciplina foi criada em 1960, para Jorge de Sena.

Entre 1960 e 1963, houve expansão da disciplina às demais universidades, pelo menos, no Rio Grande do Sul, São Paulo, Brasília e Bahia, e na década de 70 ela se generalizou ainda mais.

Leite (1983, p. 57-8) afirma que “com ênfase numa ou noutra tendência crítica, a disciplina tinha como objetivo comum nos vários lugares fornecer uma fundamentação teórica necessária ao estudo literário das obras”.

A colocação de Cândido de nunca ter feito propriamente teoria literária, mas sim, análise literária, em suas palavras “teoria literária aplicada”, delimita as diferenças de posições entre ele e Afrânio Coutinho, ainda que em alguns outros pontos haja convergência de idéias entre ambos. Coutinho não apresenta preocupação com as relações entre teoria e prática, porquanto sua tendência é a de trabalhar com a generalidade. Para Cândido, contudo, a ênfase recai sobre o estudo concreto das várias literaturas, cabendo à Teoria Literária um papel posterior de sistematização.

Ainda não divulgado no Brasil, quando da criação da disciplina, o formalismo russo começa a ser assimilado a partir de meados da década de 60, quando a Teoria Literária começará a privilegiar os métodos estruturais e a busca da literariedade.

Nos anos 70, a “onda” estruturalista motivou o surgimento de verdadeiras facções pró e contra aquilo que uns consideravam formalismo e hermetismo no trato das questões literárias, enquanto outros encaravam como aprofundamento da compreensão do caráter de linguagem de toda obra de arte verbal, opondo-se às explicações sociológicas, históricas e biográficas. Os primeiros, os contra, punham em dúvida a própria necessidade ou possibilidade de se falar teoricamente, cientificamente, de literatura.

Ao longo dos anos 80, o cenário mudou. O estruturalismo cedeu lugar a uma série de teorias, tornando plural o que no início se queria sin-

gular. Hoje, as aulas de Teoria da Literatura fazem o levantamento de teorias da literatura, entre outros objetivos que persistiram nas últimas décadas: o estudo da periodização, dos gêneros, da natureza e função da literatura.

Examinando programas de Teoria da Literatura nos cursos de Letras, constatei que, além dos objetivos acima relacionados, está arrolada, também, a reflexão analítica e crítica sobre as manifestações literárias. A análise de textos na disciplina denota a influência de um aspecto muito específico do trabalho teórico de Cândido, a respeito do qual Leite (1983, p. 61), comenta que “poderíamos chamar, paradoxalmente, de a busca do concreto”.

Quando da criação do curso Teoria Literária e Literatura Comparada, Cândido adotou duas linhas mestras: a primeira, “ensinar de maneira aderente ao texto, evitando teorizar demais e procurando mostrar de que maneira os conceitos lucram em ser apresentados como instrumentos de prática imediata, isto é, de análise”; e a segunda, “escolher textos de cursos dos primeiros anos, usando os autores clássicos, mas para os de quarto e os de especialização dar a oportunidade de estudar escritores do modernismo e de entrar em contato com os clássicos de maneira atualizada” (CÂNDIDO, 1972, p. 6).

A análise de programas propostos para a disciplina Teoria da Literatura e depoimentos de professores levam à dedução que está presente no desenvolvimento da disciplina, a perspectiva sociológica de análise defendida por Cândido.

Dessa forma, ao se concretizarem os objetivos propostos, o aluno estaria munido de apoio prático-teórico, ao iniciar, a partir do 2º ano, os estudos de Literatura Portuguesa e os de Literatura Brasileira, mesmo porque a Teoria da Literatura é considerada pré-requisito para esses estudos.

Porém, observações que vou registrando, tanto em relação aos alunos da graduação quanto aos de especialização e, ainda, em contato razoavelmente freqüente com professores da Educação Básica, permitem perceber que, mais que encontros, há embates, quando se trata de abordar textos literários. Inseguros, a maioria se limita a perguntar: “O que o autor quis dizer aqui?”

A contribuição da Teoria da Literatura para que os alunos tenham segurança na análise de textos revela-se insuficiente, e minha expe-

riência, bem como o conjunto de dados obtidos através de pesquisa, permite-me afirmar que, em vias de se formarem, os licenciandos não dominam um aparato teórico suficiente que lhes garanta o adentramento no texto literário.

Tal quadro é, no mínimo, curioso, já que a maioria dos professores de Teoria da Literatura entende ser necessário que os alunos iniciem as análises desde o primeiro ano e, confirmando a influência de Cândido, indica *Na sala de aula*, livro que contém seis análises de poemas que, segundo o autor “procuram sugerir ao professor e ao estudante maneiras possíveis de trabalhar o texto, partindo da noção de que cada um requer tratamento adequado à sua natureza, embora com base em pressupostos teóricos comuns” (CÂNDIDO, 1993, p. 5).

Entretanto, professores de literatura apontam as dificuldades dos alunos e consideram ser desejável que tivessem melhor preparo para analisar os textos literários. Acreditam que tal embasamento pode ter sido ministrado, mas ficou distanciado. Ou seja, mesmo tendo cursado a disciplina Teoria da Literatura nos anos iniciais do curso, os discentes não trazem a experiência que lhes possibilite desenvoltura ao lidar com os textos e, ao chegarem ao quarto ano, as dificuldades ainda são muitas.

O distanciamento temporal da disciplina Teoria da Literatura em relação à disciplina Literatura Brasileira é um ponto que gostaria de problematizar. Já se tornou lugar comum a discussão sobre a disposição da disciplina nas grades curriculares dos cursos antes do estudo das literaturas. Leite (1983, p. 162), ao entrevistar Claude Leroy para sua pesquisa, insere na pergunta sua posição:

[...] nos sentimos um pouco como se construíssemos uma casa começando pelo telhado. Porque os estudantes (pelo menos os brasileiros) não leram o suficiente. No primeiro ano não conhecem as obras literárias sobre as quais são convidados a refletir teoricamente. É como teorizar no vazio.

A resposta do professor Leroy apresenta posições com as quais concordo, porque vai ao cerne do problema: a forma como o conhecimento é veiculado na universidade. Preocupar-se com o que vem antes ou depois não é o essencial, até porque, segundo ele, “querer colocar pedra por pedra para chegar a um conhecimento seria uma concepção cumulativa do ensino, um saber que se capitaliza” (LEITE, 1983, p. 163).

Portanto, acredito que o problema não está em quando ensinar a Teoria da Literatura, mas em o quê ensinar e em como ensiná-la. Há que se ter clareza do que se pretende e a forma como tem sido conduzida não tem apresentado resultados satisfatórios. O próprio Leroy sugere que, tendo em vista o escasso repertório de leituras dos alunos, poderia se pensar num sistema por ano no qual haveria, de uma maneira complementar, um ensino mais teórico, mas não necessariamente abstrato, e também os estudos de texto. Sugere que os “estudos de texto [...] poderiam se efetuar de várias maneiras. De um ponto de vista histórico, sociológico, mais temático, mais formalista... ou mais textual, no sentido de Barthes” (LEITE, 1983, p. 162).

Resumidamente, sua posição é a de levar os alunos a produzirem seus conhecimentos, o que fica patente quando afirma que “o problema é a formação do olhar, de certa maneira. Não é a reprodução dos métodos, não é dizer-lhes ‘eis como trabalho, meu método é o bom, é assim que se deve fazer.’ Isso não. Eu acho que isso é que seria efetivamente uma pedra sobre a outra” (LEITE, 1983, p. 162).

O como ensiná-la não exige senão o que deveria estar presente no ensino de qualquer disciplina, qual seja a consciência de que aprendizagens significativas são conquistadas pelos alunos com a mediação do professor e, por terem sido construídas por eles, dificilmente esquecidas. Leahy-Dios (2004, p. 222), ao discorrer sobre práticas pedagógicas no ensino de literatura, fala sobre isso com muita pertinência:

Práticas pedagógicas não-opressivas de estudos literários exigem a inserção de questões políticas nos programas, métodos e objetivos de ensino e aprendizagem. Isso requer a revisão de textos e autores da literatura, o repensar das abordagens democráticas, a avaliação dos silêncios que preenchem turmas e salas de aula de literatura. O limite não será estabelecido por práticas individuais e heróicas, os feitos de professores isolados, percebidos no espaço escolar como mais competentes, comprometidos ou dispostos a ações de risco.

A autora insiste na premissa de que os textos literários devem continuar sendo a base dos estudos de leitura e de literatura, mesmo que os estudos ofereçam elementos teóricos fundamentais para o fortalecimento dos estudantes como leitores, críticos e escritores, se for o caso. Com-

partilhando suas idéias, retomo suas observações:

Acredito no saber teórico como eixo central da transleitura pedagógico-literária que proponho; seu pano de fundo será sempre político, social e cultural, e integrará o trabalho literário de professores e alunos nos variados níveis do saber formal. É o saber teórico que pode fazer da educação literária uma prática concreta com resultados visíveis, em vez do obscuro, “elevado” e ideologicamente comprometido com o poder encontrado nas salas de aula; é a reflexão teórica sobre o percebido, o observado (a ação) que poderá reforçar os papéis discente e docente de agentes de seu próprio conhecimento e transformação social e pessoal.

Ao deixar as torres de marfim acadêmicas para mediar a educação literária em todas as direções possíveis, o saber teórico cumprirá seu papel na compreensão do poder discursivo e da autoridade social, pois a importância da teoria não está apenas na fundamentação pedagógica, mas na prática política. (LEAHY-DIOS, 2004, p. 222)

Imprimir tal direcionamento nas práticas pedagógicas evitaria que os graduandos apresentassem tantas dificuldades, revelando que há uma distância muito grande entre o que deveria permear o ensino de literatura e o que se faz realmente em sala de aula.

O que se observa, com frequência, é a falta de um suporte teórico para analisarem os textos e a dificuldade de conciliar aquilo que estudaram em Teoria da Literatura com o estudo da própria Literatura, o que resulta em análises em que predomina o “achismo”, ou seja, sem conhecimento de abordagens críticas do texto literário, apegam-se ao que acham e ao que recebem pronto dos professores.

Essa postura, afirma Leahy-Dios (2004, p. 149), “põe a descoberto o verdadeiro papel do aluno, que não é participante, leitor ou sujeito historicamente ativo”. E continua:

O problema da intenção do autor vem sendo trabalhado de formas diferentes, em diferentes tempos sócio-históricos, à procura de significados variados de um mesmo texto literário. Não é possível determinar significados textuais com total segurança, embora estudantes de literatura sejam levados a crer em verdades literárias e leituras excludentes, sem con-

templar linhas de pensamento opostas ou diferenciadas além daquela apresentada a eles por seus professores [...]

Sem acesso a diferentes linhas de pensamento ou compreensão dos gêneros textuais intrínsecos, alunos de literatura não são capacitados a atuar como críticos competentes para reconstruir as convenções e visões gerais que cercaram o autor à época da escritura. Tampouco são treinados para interpretar um trabalho do passado através de um diálogo entre o passado e o presente. (LEAHY-DIOS, 2004, p. 149)

Embora o trabalho da autora esteja voltado para o Ensino Médio no Brasil e o equivalente, na Inglaterra, suas colocações corroboram o que constatei nos cursos de Letras em relação ao ensino de literatura. Assim, questões como historicidade do texto, gêneros textuais, abordagens do texto, e perspectivas de análise textual são temas que os alunos de Letras não dominam.

Este último é de fundamental importância, em minha opinião, para nortear os alunos em suas lidas com o texto e em seus trabalhos no curso, que, freqüentemente, apresentam uma miscelânea de referenciais teóricos incompatíveis, e também para, como futuros professores, dominarem um conhecimento globalizante a respeito do objeto que irão ensinar. Tratarei disso na seqüência.

Esclareço que o objetivo não é o de focar as abordagens que hoje se multiplicam, mas o de verificar em que medida um curso que forma docentes atinge a meta de integrar a leitura textual ao conhecimento informativo, fundamentado em uma visão crítica das teorias literárias.

Respondendo sobre as abordagens de análise literária que conhecem, a maioria dos alunos demonstrou não saber quais são e nem identificá-las. De modo geral, citaram principalmente o estruturalismo e, visivelmente confusos, autores de história literária, evidenciando um ensino calcado na historiografia e na periodização literárias. No que diz respeito a se sentirem preparados para analisar textos literários, a maioria também respondeu negativamente, revelando, ainda, que não sabem identificar as abordagens de análise utilizadas por seus professores.

Para que se possa planejar bem uma aula de literatura, Bordini e Aguiar (1988), em obra destinada aos professores do ensino fundamental e médio, sugerem como ponto de partida ao professor, não a metodização da atividade, mas o conhecimento aprofundado e seguro de um amplo re-

pertório de obras que poderá trabalhar em sala de aula. Em relação à metodologia, consideram-na um pré-requisito, que vem depois, mas indispensável. E alertam que “qualquer metodização do ensino não se opera num vácuo teórico”. Melhor explicitando, afirmam:

Tanto a leitura seletiva do professor quanto o método que ele adota após decidir sobre textos que deverá trabalhar são orientados, na sua essência, por uma concepção que ele faz do literário. Esta lhe oferece os critérios para apreciar as obras e para abordá-las com os alunos segundo um ou outro método que faça emergir o conceito de literatura subjacente a todo o processo.

Se a seleção de textos e a escolha de métodos de abordagem textual é [sic] interdependente e mutuamente sustentada por uma noção comum de literatura, a conseqüência é que o professor precisa conhecer algumas teorias literárias que lhe definam os limites do seu campo de trabalho. (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 28-9)

É evidente que o conhecimento das teorias que as autoras apontam como necessário deveria ocorrer nas licenciaturas em Letras as quais têm, entre seus objetivos, a apreensão crítica das obras literárias, não somente através de uma interpretação derivada do contato direto com elas, mas também pela mediação de obras de crítica e teoria literárias, formuladoras de interpretações e comentários que se tornam um quadro de referência, com o qual, ou a partir do qual ou contra o qual, sua apreensão se estabelece.

Acredito que esse estudo deveria ocorrer na disciplina de Teoria da Literatura, porém, examinando ementas e objetivos da disciplina, foi possível perceber que a ênfase nos programas recai sobre o estudo dos gêneros, literariedade e periodização, não havendo indícios de como são conduzidos os estudos voltados às teorias literárias que embasariam as abordagens textuais. Os relatos dos alunos não deixam margem a dúvidas de que tais estudos não são realizados, ou pelo menos, não sistematicamente.

Assim, observamos que o professor de literatura, no caso a brasileira, poderia, ao tempo que escolhe um conjunto de obras para analisar, apresentar e esclarecer os métodos usados para as abordagens textuais. Isso acaba não acontecendo, ou porque preferem se deter menos na análise

dos textos ou por falta de tempo.

De qualquer forma, os professores escolhem uma forma de abordar os textos em suas aulas, todavia, os alunos desconhecem a escolha de um conjunto de obras e esclarecimentos de métodos usados nas abordagens textuais, e os próprios professores têm consciência deste desconhecimento.

Quanto aos professores, ao tratar da questão, entenderam que se perguntava sobre métodos de ensino, procedimentos metodológicos, não percebendo que a escolha por uma ou outra abordagem de análise é um dos processos que compõem a metodologia. Foi com alguma hesitação que passaram a responder e a maioria deixou claro que opta por uma análise estrutural nos moldes propostos por Afrânio Coutinho.

É pertinente, pois, retomar Leahy-Dios (2004, p. 229) que, entrevistando os professores para sua pesquisa, ao solicitar que definissem os modelos crítico-teóricos que fundamentavam as suas práticas, constatou que “todos perderam a firmeza, quer negando a importância do conhecimento teórico crítico, quer confessando usar métodos intuitivos, que acreditavam funcionar no sistema atual e ser suficientes para aprovação nos exames”.

A opção pela análise estrutural, como forma de abordagem do texto em sala de aula, foi admitida com reservas. Avento, como uma hipótese para tal relutância, o fato de a análise estrutural, após áureo apogeu, ser alvo de críticas pelos que a consideravam muito restrita ao levantamento das estruturas lingüísticas em detrimento das demais funções da literatura.

Considerando o conjunto de relatos dos professores, acredito que, mesmo não estando totalmente explícita, há em suas opções a influência de Cândia (1972, p. 2), quando afirma:

[...] há no estudo da obra literária um momento analítico, se quiserem, de cunho científico, que precisa deixar em suspenso problemas relativos ao autor, à atuação psíquica e social, a fim de reforçar uma concentração necessária na obra como objeto de conhecimento; e há um momento crítico, que indaga sobre a validade da obra e sua função como síntese e projeção da experiência humana.

Bosi, em entrevista a Fraga Rocco, já citada neste trabalho, faz

observações semelhantes e conclui que:

[...] tudo depende da acuidade e da capacidade integradora da pessoa que usa uma determinada metodologia, porque a metodologia não é uma receita. Se for uma receita, teremos só metade do caminho feito. (ROCCO, 1981, p. 100)

Os depoimentos dos professores entrevistados mostram a coexistência de abordagens, nos moldes descritos acima por Cândido. O que se apurou junto aos alunos é o desconhecimento, tanto do que é realizado pelos professores como de quaisquer outras abordagens que, a meu ver, deveriam ter sido objeto de estudo, principalmente na disciplina Teoria da Literatura. A situação de desconhecimento dos alunos em relação às perspectivas de análise literária é desanimadora.

Concordo com as ponderações de Bordini e Aguiar (1988, p. 29) que, para poder discriminar qual o texto de melhor ou pior qualidade literária, “assim como para optar por um outro método de compreensão e interpretação de uma obra específica, o professor precisa se conscientizar de seus pressupostos teóricos, no que as teorias literárias podem auxiliá-los”. Portanto, é de se perguntar como esses graduandos poderão efetuar suas opções metodológicas, em suas futuras aulas, tendo em vista o parco conhecimento que têm das teorias literárias.

É fora de propósito considerar que, atualmente, face à pluralidade de correntes críticas, seja possível abarcá-las todas em um curso, até porque, como coloca Bosi (2003, p. 38):

Quisesse alguém mapear as correntes cruzadas ou paralelas da crítica recente, deveria fazer o trabalho de um cartógrafo de meandros. As águas, mal divididas, fluem umas nas outras. O que parecia por um momento unido está prestes a apartar-se. O que, tempos atrás corria em leito próprio agora se espalha alagando as margens e impedindo que o desenhista separe com traço nítido os cursos principais e os seus afluentes.

Entretanto, ele também observa que apesar do pluralismo de tendências, quer puras ou misturadas, “sempre será possível divisar no

meio do labirinto alguns corredores mais freqüentados”².

As mais correntes concepções do literário, afirmam Bordini e Aguiar (1988), podem ser agrupadas em duas classes principais: as que valorizam o discurso lingüístico e suas representações ideais, como a estilística, a fenomenologia, o formalismo russo, o estruturalismo e a semiologia, e as que valorizam a equivalência entre o universo criado e o universo real, como a teoria de Aristóteles, a sociologia literária e a estética da recepção. Confirmando o que diz Bosi, as autoras também comentam que, freqüentemente, teóricos de um ou outro lado ultrapassam essas fronteiras. Isso é importante para o ensino, visto que, a partir delas podem-se traçar algumas diretrizes que facilitem ao futuro professor de literatura, a tomada de decisões no âmbito de sua área.

Impossível preencher as lacunas somente nas aulas de literatura. Espera-se, e é desejável, uma maior organicidade nos cursos, de modo que a disciplina Teoria da Literatura ofereça essa fundamentação, e, ainda, de forma sintonizada e com coerência de programação.

Se insisto na necessidade da teoria literária, mesmo a despeito dos que a consideram uma interposição entre o leitor e a obra, é por estar em concordância com Eagleton (2003, p. X) para quem “sem alguma forma de teoria, por menos consciente e implícita que seja, não saberíamos, em primeiro lugar, como definir uma ‘obra literária’, ou como deveríamos lê-la.”

E, muito menos, acredito, ensiná-la.

Referências

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura – a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BOSI, Alfredo. Introdução. In: _____. (Org). *Leitura de poesia*. São Paulo: Ática, 2003. p. 7-49.

² Essas observações se encontram no artigo “Sobre alguns modos de ler poesia: memórias e reflexões”, no qual o próprio autor mapeia as correntes críticas com as quais teve contato no seu curso de Letras, ao tempo que, com o olhar de hoje, as analisa criticamente, às vezes em tom caricatural, resultando em uma leitura saborosa e divertida, que muito auxilia quem se interessar, também, em historiar a crítica literária no Brasil, desde a criação da USP.

- CÂNDIDO, Antônio. *O estudo analítico do poema*. 5. ed. São Paulo, FFLCH-USP, 2006.
- _____. A literatura e a formação do homem. *Ciência e cultura*, São Paulo, v. 24, n. 9, 1972.
- _____. *Na sala de aula* – Caderno de análise literária. São Paulo: Ática, 1993.
- EAGLETON, Terry. *Teoria da Literatura: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- LEAHY-DIOS, Cyana. *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- LEITE, Lígia Chiappini M. *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.
- MARTINS, Marília; ABRANTES, P. R. (Org). *3 Antônios & 1 Jobim: Histórias de uma geração*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993. p. 89-129.
- ROCCO, Maria T. Fraga. *Literatura/ensino: uma problemática*. São Paulo: Ática, 1981.

HISTORIOGRAFIA, CÂNONE E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LITERATURA: PONDERAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO LITERÁRIA

Nossas escolhas, como professores de literatura ou como simples leitores, são sempre mediadas pelas instâncias que fizeram as obras chegarem até nós. O que fazemos, normalmente, é recortar dentro desse recorte o nosso próprio recorte.

Rildo Cosson

Bons professores de literatura deveriam ter por fundamento filosófico a investigação ou inquirição crítica, mantendo controle ativo de seu próprio aprendizado através do uso, da análise e da avaliação; a colaboração, com perspectivas múltiplas de cooperação social; e a teorização consciente, para a compreensão de princípios e a competência para transferi-los para outros contextos.

Cyana LEAHY-DIOS

Cânone e historiografia: instrumentos ideológicos

No debate sobre os desdobramentos significativos da revisão do cânone e seus processos de legitimação, sobretudo os da historiografia e do ensino, destaco as palavras de Ginzburg (1998, p. 82), que define com propriedade o imbricamento entre universidade, formação de professores e educação literária:

As universidades estão exigindo de si próprias [...] a tarefa de levar adiante, com clareza, a reflexão sobre historiografia literária e o cânone; à medida que essa reflexão sugira alterações, cada vez mais profundas, nos programas institucionais de ensino das licenciaturas em letras, as escolas passa-

rão a sentir o efeito disso. A periodização tradicional dará lugar, cada vez mais fortemente, a novos princípios teórico-metodológicos.

É corrente que o estudo de Literatura Brasileira no ensino superior se faz fundamentado em histórias literárias (OLIVEIRA, 2007), a partir de uma abordagem cronológica, baseada em panoramas históricos e características de estilos de épocas, típico modelo franco-brasileiro, fortemente influenciado pelo positivismo. Na maioria dos currículos universitários a proposta se detém na obra de autores canônicos, para exemplificação de determinada “escola” em que se inserem. É certo que a escolha de autores e obras sob a perspectiva deste modelo historiográfico, “acaba sendo um mecanismo repressor, por excluir do universo escolar uma série de textos que não conseguiriam, por uma razão ou outra, a consagração entre a crítica mais autorizada” (GINZBURG, 1998, p. 80). Por isso, no estudo do cânone brasileiro é preciso levar em consideração que o sistema de ensino acaba se definindo por múltiplas questões, não apenas pedagógicas, e que cristalizam, a seu modo, os critérios chamados universais.

No processo de institucionalização do cânone literário, a relação entre o exercício da crítica e a Historiografia Literária sempre foi fundamental – e decisiva – para a consolidação do *corpus* que identifica a chamada “cultura nacional” de um país, composta por autores e obras representativos de determinado povo. Destaco, entretanto, que a crítica institui escolhas e organiza hierarquias ao manter este cânone, perpetuando-o, principalmente pelo sistema escolar universitário.

Estas escolhas, geralmente concretizadas a partir de uma visão positivista de história literária, acabam por gerar equívocos – e exclusões –, na medida em que são pautadas por conceitos já emitidos ao longo dos tempos. Ou seja, a maioria das apreciações dos historiadores e críticos apenas repete o que já foi dito antes, desconsiderando-se, de fato, outros fatores na análise de determinado autor e obra. Basta, por exemplo, proceder a um levantamento sobre a recepção crítica à obra de determinados autores em algumas das histórias da literatura brasileira, para perceber como se dá a perpetuação de valores a ela atribuídos, ligados a aspectos como os da relatividade dos conceitos de autoridade, identidade, nacionalidade e do próprio estatuto da criação literária.

Outro aspecto a observar é o de que a associação entre história literária e escola, datada do século XIX, permanece até hoje, pois ao veri-

ficarmos as primeiras histórias literárias brasileiras percebemos que, organizadas conforme critério cronológico, elas estão ligadas a projetos de afirmação de nossa identidade nacional. Este processo de autonomia também pode ser associado ao de institucionalização do ensino de literatura, tendo em vista, por exemplo, que o estudo da disciplina de literatura na escola secundária brasileira evidencia seu caráter historicista nacionalizante.

Fazendo um breve histórico, verificamos que, ao longo dos anos 30, do século XX, com a criação das primeiras faculdades de Filosofia, Ciências e Letras do país, novo projeto nacional se estabeleceu, visando à formação intelectual brasileira, e a relação entre história literária e ensino de literatura se fortaleceu mais ainda, uma vez que o ensino superior iria legitimar a produção ou reedição de histórias literárias, definindo um ensino de literatura condicionado aos padrões indicados por estas histórias, geralmente pautados por uma periodização cronológica, não obstante a diversidade de correntes da teoria e da crítica literária divulgadas naquele século, que parecem passar ao largo – até hoje, creio – do trabalho efetivo com literatura em sala de aula. Razzini (2000, p. 30) destaca que

A primeira universidade brasileira foi formada tardiamente no Rio de Janeiro, em 1920, com a junção das faculdades de Medicina, Direito e a Politécnica, seguida da Universidade Federal de Minas Gerais, que é de 1927. A Universidade de São Paulo foi organizada só em 1934. Na década de 40 apareceram a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (1944), a Universidade Federal da Bahia (1946), a Universidade Federal de Pernambuco (1946) e, a particular, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1946). Nos anos de 1950 [sic] foram criadas mais 13 universidades, mas foi na década seguinte que o ensino superior alcançou expressividade nacional, com a fundação de 31 universidades.

As faculdades de Letras nascem, portanto, vinculadas às faculdades de Filosofia. Até que este cenário do ensino superior se instalasse, o ensino de literatura no século XIX, e mesmo nas três primeiras décadas do XX, era realizado apenas em escolas secundárias. Segundo Moacyr, ele foi introduzido no programa de retórica do Imperial Colégio de Pedro II, em fevereiro de 1855 (1936, p.16). A obra adotada para estudo era a do Cônego Fernandes Pinheiro, *Curso de Literatura Nacional* (1862), posto

que o autor era professor de retórica e poética naquele colégio desde 1857, conforme informações de Lajolo (1995). Razzini (2000, p. 45) enfatiza que,

[...] se por um lado, o estudo dos Programas de Ensino do Colégio Pedro II confirma a ênfase no ensino clássico e no modelo francês durante muito tempo, como traços distintivos de nossa elite, por outro lado, ele também aponta que, aos poucos, sobretudo a partir de 1870, houve a ascensão do ensino de língua portuguesa, e conseqüentemente, da literatura brasileira [...].

Ao investigar o currículo da escola secundária no Brasil, na área de língua portuguesa e literatura, a autora demonstra que os modelos e a implantação de uma perspectiva histórica na nossa literatura foram estabelecidos a partir do Decreto nº 2006, de 24 de outubro de 1857, com a adoção da análise e crítica dos clássicos portugueses no currículo de Retórica e Poética substituindo o estudo da literatura nacional pela história literária portuguesa e brasileira. Isso se deve à influência exercida pelos compêndios do ex-professor de Coimbra e reitor do Liceu Nacional de Lisboa, Francisco Freire de Carvalho, adotados até final da década de 1860 no Colégio Pedro II. A partir deste período, inicia-se a construção de uma história literária específica, a fim de estabelecer, sobretudo, um caráter nacional de nossa literatura com base na definição dos clássicos brasileiros.

Neste cenário, a literatura brasileira passa a compor manuais de retórica e poética, bem como a constar das gramáticas de língua portuguesa por meio de trechos exemplares dos clássicos nacionais, com o objetivo de compor uma cultura nacional. O fato é que esta vertente historicista no ensino secundário acabaria por se sobrepor à retórico-poética. Segundo a pesquisadora, até “1889 a literatura e a história literária eram sub-itens [sic] das aulas de retórica e poética, disciplina que vinha declinando no currículo secundário, mas que devia sua sobrevivência (até 1890) aos exames preparatórios para as concorridas faculdades de Direito, que exigiam o exame de retórica” (Razzini, 2000, p.12).

A partir de 1892, a literatura brasileira passa a ser estudada no sexto ano no lugar de retórica e poética, como um processo histórico de representação da nação. Inclusive, em 1906, Silvio Romero e João Ribeiro adaptam a *História da Literatura Brasileira*, de autoria do primeiro, de 1888, para o curso secundário, intitulando-a *Compêndio de História da Li-*

teratura Brasileira (MOACYR, 1941, p. 96-7), fato que reforça a parceria entre literatura e história literária, e que iria se repetir – até os dias de hoje – no formato de outros compêndios e manuais, basta verificarmos nos índices dos vários livros didáticos destinados ao ensino médio atual a classificação periodológica, com mínima variação, estabelecida por Romero. O estudo da história da literatura nacional, nos cursos secundários, demonstra que

[...] já em 1898, a disciplina perdera sua autonomia (conquistada em 1890), sendo anexada à velha literatura geral (ou universal). Em 1911, ela foi drasticamente reduzida e incorporada ao currículo de Português, desaparecendo dos últimos anos do curso secundário. A partir de 1925, a disciplina ganhou o adjetivo pátrio, ‘Literatura brasileira’, e passou a ser ensinada novamente no último ano do curso secundário, ao lado da ‘Literatura das Línguas Latinas’, saindo do currículo de Português. Porém, em 1929, nossa literatura voltou a ser estudada junto com a ‘Literatura Geral’, cujo extenso programa passou a ser exigido, a partir de 1936, nos exames de acesso aos cursos jurídicos (RAZZINI, 2000, p.317).

Neste contexto de ascensão da disciplina, Souza (1999) destaca a “vertente historicista” iniciada a partir de 1858 no ensino secundário, com a inclusão da “história da literatura portuguesa e nacional”, no sétimo ano. Para ele, esta vertente triunfaria, sobrepondo-se à “retórico-poética”. Aos poucos, o estudo da literatura passa a ocupar maior espaço e a refletir a própria formação da historiografia literária brasileira.

Conforme observa OLIVEIRA (1999), obras como *Pequena História da Literatura Brasileira*, de 1919, de Ronald de Carvalho, *Lições de Literatura Brasileira*, 1919, de José Ventura Boscoli, *História da Literatura Nacional*, 1930, de Jorge Abreu, *Noções de História da Literatura Brasileira*, 1931, de Afrânio Peixoto, *História da Literatura Brasileira*, 1939, de Bezerra de Freitas, por exemplo, indicam a preocupação com a produção de textos voltadas para o ensino de literatura no nível secundário. Por outro lado, com a expansão do ensino universitário no país, a partir de 1940, OLIVEIRA (1999, p. 14-5) destaca que

[...] as histórias literárias tornaram-se mais especializadas, seja em projetos coletivos nos quais cada autor cobre deter-

minado gênero – como o da editora José Olympio, sob a direção de Álvaro Lins, do qual um dos volumes era a *História da Literatura Brasileira: prosa de ficção* (1890-1920), de Lúcia Miguel Pereira, publicada pela primeira vez em 1950 – ou período – como o da Editora Cultrix, que publicou, entre outro, *O Realismo* (1870-1900), de João Pacheco, em 1963- [sic], seja em interpretações críticas de sua formação e seu cânone, num período cronológico previamente estabelecido – como em *Formação da Literatura Brasileira: momentos decisivos* (1959), de Antônio Cândido –, o que sugere que tais obras passaram a ser produzidas para um público mais seletivo: os estudantes universitários de letras.

Outra produção que deve ser considerada, levando-se em conta receptividade e uso no meio acadêmico até os nossos dias, é *A Literatura no Brasil*, organizada por Afrânio Coutinho, de 1955, que apresenta uma proposta de periodização estilística. Critério este também utilizado por Alfredo Bosi em sua *História Concisa da Literatura Brasileira*, de 1970, e que é, sem dúvida, aquela que melhor define a relação atual entre história literária e ensino de literatura, posto que é presença unânime nos cursos de Letras.

Na atualidade, a literatura brasileira no ensino médio está inserida na disciplina de Língua Portuguesa, com exceção de algumas escolas particulares que separam as duas em áreas distintas, enfatizando o estudo da história literária brasileira. A perspectiva periodológica presente nas histórias literárias, e implantada nos currículos da escola secundária desde o século XIX, também é a que se constata no ensino de literatura brasileira na universidade, pois foi o que verifiquei nos programas de alguns cursos de Letras, que apresentam em suas ementas a perspectiva histórica e periodológica com a cronologia oficial das histórias literárias brasileiras (OLIVEIRA, 2007). Gens (2002, p. 5) expõe que, na prática do ensino de literatura nas faculdades de Letras, há uma preocupação em elaborar listas de autores e obras, “geralmente acompanhadas de extensa bibliografia inacessível aos destinatários”.

Autores e obras desfilam um a um através de uma organização linear do tempo na qual se omitem imbricações e relações presentes no traço intertextual inerente à produção literária de um país. Sublinha-se o isolamento de autores e obras e, quando se permitem diálogos, inevitavelmente,

ocorrem apenas para demonstrar a prevalência de temas, jamais para um exame relativo à literariedade. A apresentação dos escritores fica condicionada às informações rotuladas que se fazem acompanhar de posologia e vide-bula. O resultado traduz-se em cursos sem vias de comunicação, ou porque se reproduz a organização das histórias das literaturas ou porque se apresentam problemas específicos já discutidos em obras de crítica literária sem entradas para que o aluno possa participar como sujeito na produção de saber.

Tanto é que, ao relatar sua formação literária escolarizada, e que bem poderia se equiparar à minha como à da maioria dos profissionais de Letras, Cyana Leahy-Dios observa que, tanto no ensino médio quanto na graduação, a proposta de ensino de literatura sempre foi guiada por uma visão positivista, igualmente influenciada pelo modelo jesuítico enciclopédico. Para ela, este é o modelo que ainda persiste quando se fala em educação literária. Constata-se, portanto, que a tradição no modo de abordar literatura brasileira nos cursos de Letras gerou certas áreas de conflito, assim resumidas por Leahy-Dios (2001, p. 5): dissociação entre ler e estudar literatura; a não valorização da educação literária nos currículos; manutenção do perfil historiográfico nos estudos literários e tratamento acríptico do cânone. Diante deste cenário, fica a certeza de que necessitamos que os alunos saiam das universidades com condições de discutir literatura de modo mais renovado, sem a marca da tradição ideológica canônica.

Pode-se dizer que a abordagem historiográfica ainda existente não é feita de forma crítica, servindo apenas como objeto de estudo para verificar a realização estética da literatura brasileira associada aos exemplos de linguagem filologicamente exemplar e às características nacionalistas nela presentes. A autora defende – e concordamos com ela – que,

[...] se usada de forma crítica, a abordagem historiográfica da literatura poderia se constituir em fonte significativa de informação e reflexão sobre o estabelecimento do caráter cultural da nação (cf. Said, 1993, p.12), fonte de indagação histórica a partir de um ponto de vista crítico sobre políticas públicas e sociais, relações econômicas, raciais e de gênero (masculino e feminino). No formato de informação quantitativa, entretanto, a história literária perde seu elemento dialógico e artístico de reflexão, expressão e comunicação relevantes. (LEAHY-DIOS, 2004, p. 4)

Por isso, debater sobre o cânone implica discutir, de modo integrado, permanência e mudança, tradição e presente, valor e historicidade, bem como a questão de que as histórias literárias demonstram a problemática das abordagens ideológicas subjacentes na autoridade do crítico literário. Daí falarmos em instâncias de legitimação incluindo os aparelhos do Estado, tais como a universidade, além das resenhas em jornais e revistas de grande circulação, fundações e associações que concedem bolsas de criação literária ou atribuem prêmios valorativos, bem como antologias e livros didáticos.

Do mesmo modo, pode-se entender o papel das editoras, que divulgam as obras por meio de estratégias de marketing que as fazem sucessos de público. É preciso considerar, também, a figura do professor como mediador entre o texto e o leitor no processo de educação literária, na medida em que ele também exerce sua autoridade de leitura. Ainda, que qualquer mecanismo de escolha, de inclusão ou exclusão, torna o cânone um registro parcial, que cristaliza os valores, interesses e antagonismos de uma ideologia.

No caso da configuração da literatura brasileira, o cânone foi criado pelos críticos a partir da primeira metade do século XIX, quando estes escreviam bosquejos, florilégios, além de antologias, mais tarde biografias e edições de obras, a que se seguiu o trabalho dos críticos da fase realista, conforme sintetiza Cairo (2001). Toda esta produção foi influenciada pela crítica romântica européia, visando à configuração de uma literatura nacional. Sendo assim, o cânone brasileiro está muito ligado à visão da própria nação.

Este cânone, erigido pelas histórias literárias brasileiras, permanece vivo até hoje, sustentado, sobretudo, pelas instituições pedagógicas universitárias, embora temas como revisão ou releitura dele estejam no centro das discussões contemporâneas na área dos estudos literários, principalmente os de cunho comparativista. Formado sob uma perspectiva histórica positivista, ele funciona como uma linha do tempo narrativa, estabelecida por princípios de seleção e exclusão selecionados por aqueles críticos que tinham autoridade para determiná-los, a partir de análises pautadas em aspectos a eles familiares.

Logo, é possível dizer que as questões envolvidas na escolha do cânone literário pertencem ao espaço do poder. São relações de poder que configuram um dado sistema, permitindo a produção de discursos através das chancelas que aí operam. Estas chancelas transformam um objeto cul-

tural (no caso a obra literária) de determinada época e elevam-no à posição de cânone. Para exemplificar, vale lembrar a chancela imperial no século XIX, que funcionava como uma porta de entrada ao campo das belas letras da época. Hoje, pode-se falar em chancela da mídia, da universidade, de instituições como a Academia Brasileira de Letras, além da crítica feita em resenhas de jornais e revistas da área. O papel do historiador e do crítico neste processo de formação canônica é fundamental, tendo em vista que são eles quem define o que é ou não canônico. Esta definição está envolta em um contexto histórico e por interesses particulares. A crítica literária se une à história literária e torna possível uma visualização do conjunto da produção estética de cada época, criando certos paradigmas.

Conforme observa Reis, durante o Romantismo o cânone literário brasileiro foi sedimentado, impondo tendências como as do indianismo e do sertanismo para representarem a “cor local” da jovem nação. Entretanto, o crítico destaca que um exame cuidadoso revelaria como a produção do período, sobretudo a ficção, diz “mais a respeito das camadas sociais que a escreviam e a fruía do que dos índios ou sertanejos que supostamente pretendiam captar” (REIS, 1992, p. 80). Esta observação chama a atenção para o caráter ideológico do cânone erigido pelas histórias literárias e até hoje perpetuado, sobretudo pelos bancos escolares.

Certamente, a revisão dos processos históricos de cada época, selecionando e reconfigurando determinados períodos, não mais a partir de um ideal burguês e romântico de nação, por exemplo, possibilita rever este cânone, na medida em que “outras vozes”, não contempladas no perfil proposto pelas elites dominantes, podem comparecer no cenário das culturas brasileiras. É justamente a partir desta postura que o ensino universitário assume papel fundamental, tendo em vista que caberia aos cursos de Letras “re-configurar” as histórias literárias e o cânone nelas proposto, sob uma ótica mais crítica.

Portanto, o problema não está no uso das histórias literárias aí postas, mas sim no “como” os professores delas se utilizam. Tanto é que seria ingênuo indicar uma história literária que fosse ideal para se trabalhar na graduação, uma vez que todas apresentam, a seu modo, contribuições significativas para se compreender a cultura brasileira. Há que se considerar, entretanto, qual a epistemologia ideológica que cada uma apresenta, além de se pensar sobre qual imagem de literatura nacional o professor deseja construir em sala de aula, ou seja, que representação canônica irá eleger de modo a contemplar as diferentes culturas e vozes que

compõem a nação brasileira.

Weber (1996, p. 18) observa ser possível detectar os discursos sobre nação e nacionalidade em nossa historiografia, a partir da visão das classes dominantes e seus segmentos.

A historiografia romântica surgia como expressão dos interesses dos cafeicultores do Vale do Paraíba, que concretizaram a independência política e comandaram o estado monárquico; da mesma forma, era expressão das classes dominantes que, ao final do Império, se alçavam ao poder e criavam a República; ou ler *A literatura no Brasil*, de Afrânio Coutinho, como um texto expressivo do nacional-desenvolvimentismo conservador das classes dirigentes do Rio de Janeiro; era possível, ainda, ler *A História da Literatura Brasileira*, de Nelson Werneck Sodré, como expressão do nacional-populismo, dimensão política da aliança de classes entre os gestores do estado, a burguesia nacional e o proletariado nos anos 50/60; era possível ler, por fim, *a Formação da Literatura Brasileira*, de Antônio Cândido, como expressão dos interesses da burguesia paulista.

Assim sendo, a utilização das histórias literárias e a adoção de seus cânones dependerão dos protocolos de leitura adotados pelo docente na mediação do conteúdo no cotidiano da sala de aula. Se o protocolo for a condução para uma leitura sobre a expressão de classe, a proposta de Weber acima descrita é significativa, na medida em que analisa os diferentes projetos históricos individuais de cada historiador. Para ele, é possível analisar os “discursos sobre nação e a literatura nacional como expressão de interesse de classe; os discursos historiográficos como projetos fundantes da própria nação; os discursos historiográficos como leitura e releitura da tradição” (WEBER, 1996, p. 21). Para os professores universitários, creio que, independente do caminho possível escolhido, o válido é romper com a visão canônica fechada, numa perspectiva evolutiva de literatura, propondo outro olhar para as obras propostas pelas histórias. Tal atitude não significa excluir as obras canônicas, sempre privilegiadas nos programas propostos dos cursos de Letras, mas tão-somente rever o modo de abordagem, a perspectiva crítica, aliada à contraposição com outras obras que ficaram à margem deste cânone, possibilitando um diálogo entre as produções de diferentes (ou do mesmo) períodos.

A formação do professor de literatura

Os problemas existentes na relação literatura brasileira *versus* cânone, história literária *versus* ensino na universidade implicam também a questão da formação do professor. Parece haver um descompasso entre o que a sociedade exige da formação educacional e o que a universidade tem oferecido. A formação de professores de literatura brasileira, até o início da década de 30 do século passado, esteve ligada a uma concepção ou tradição histórica, assim como a de língua materna esteve ligada à tradição filológica e gramatical. A partir deste período, embora com implantação dos cursos de Letras no país, os objetivos previstos para a formação dos profissionais das letras não bastaram para erradicar certos desacordos existentes.

O ensino de Literatura Brasileira nos cursos de graduação traz em si entraves não somente burocráticos, mas também aqueles ligados à própria conceituação do que é literatura e o porquê de se estudá-la. Além disso, muitos destes entraves, específicos à disciplina, estão ligados à própria criação dos cursos de Letras, que traz em si a dicotomia de formar, de um lado, professores para o magistério, e, de outro, pesquisadores. Lajolo (2004) observa que, com a implantação dos primeiros cursos de Letras no país, objetivava-se “a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica; b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário, normal e superior; c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura que constituem objeto de seu ensino”.

Considerando as reformas propostas pelas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras³, bem como a Resolução nº 1/2002, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que trata da formação de professores da educação básica, e a Resolução nº 2/2002, também do CNE, que fixa a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, é possível perceber certos avanços, pelo menos na legislação, em relação à problemática da dicotomia entre formação pedagógica e formação específica da área. Esta reformulação, se verificarmos a trajetória do currículo dos cursos de Letras, apresenta como avanço a perspectiva de unir a formação teórica com sua aplicação em sala de aula. Afinal, pelas poucas referências existentes sobre a história dos cursos de Letras no país e seus currícu-

³ Divulgadas pelo MEC, Resolução CNE/CES nº 18, de 13/03/2002, com base nos pareceres CNE/CES nº 492/2001 e nº 1363/2001.

los, sabe-se que a formação pedagógica – mesmo o curso tendo o caráter, desde o início, de formar professores – não era contemplada, sendo que, apenas em 1969⁴ foi determinado que os currículos que habilitavam ao magistério deveriam ter disciplinas pedagógicas e Prática de Ensino nas disciplinas de habilitação. No entanto, mesmo com esta obrigatoriedade, sempre houve – e ainda há – uma lacuna entre os professores da área de metodologia e prática de ensino e das disciplinas específicas. Isto porque, de modo geral, os docentes da área de letras julgam que a formação pedagógica não é tarefa deles, deixando de lado a preocupação com “o quê” e “como” ensinar.

É importante dizer que a organização proposta em 1969 permaneceu até a década de 1990, quando, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96, teve início uma série de discussões sobre a reorganização dos cursos de licenciaturas no país. Por isso mesmo, as normas estabelecidas pela Resolução nº 2/2002, decorrente das reformulações propostas pela LDB nº 9394/96, sobretudo no que se refere à flexibilização curricular, bem como dos pareceres do CNE sobre as diretrizes curriculares para a formação de professores, representam uma possibilidade de mudança, tendo em vista que exigiram dos cursos de Letras, assim como de outras licenciaturas, a reformulação de seus projetos político-pedagógicos sob uma perspectiva mais integrada entre as várias áreas de formação.

Todavia, observo que, pelo menos em relação aos programas de disciplinas investigados em minha pesquisa de doutorado (OLIVEIRA, 2007), apenas os de uma das unidades universitárias contemplava esta articulação entre a disciplina de Literatura Brasileira e a área de Metodologia de Ensino, voltada para o estágio supervisionado. Isto indica que, embora a legislação vigente acene mudanças, nem sempre elas são concretizadas no espaço do cotidiano acadêmico.

Neste cenário, dificilmente o professor em formação na área de literatura terá condições de desenvolver habilidades que o façam cumprir satisfatoriamente seu papel de formador de leitores de literatura e de outros produtos culturais de modo crítico. Cabe enfatizar que entendemos o papel do professor universitário como mediador entre o texto literário e o público leitor, neste caso, o professor em formação. Para tanto, sua pró-

⁴ A Resolução nº 9, de 10 de outubro de 1969, estabeleceu a obrigatoriedade de Psicologia da Educação, Didática, Estrutura e Funcionamento de Ensino de 2º Grau.

pria formação deveria ter lhe dado condições de desenvolver práticas de leitura crítica, capazes de ampliar seus horizontes e de fazê-lo atribuir sentido aos produtos culturais que o circundam. O que se pode dizer é que, na falta deste tipo de formação, o professor de literatura acaba por repetir fórmulas prontas adquiridas durante o percurso da educação básica e sacralizadas na graduação. Naquela, seu contato com o texto literário, quando muito, se deu com a literatura infanto-juvenil e, posteriormente, com a historicização literária no ensino médio. No superior, ele volta a se deparar com a periodização estilística e a ter uma repetição da “evolução linear” da produção literária brasileira. Assim, sua formação não se dá no campo da análise de obras (de fruição estética), mas sim no da memorização de escolas, autores e obras de determinado período. Por isso, sua concepção do ensino de literatura acaba voltada para uma abordagem pragmática e intermediária, como salientou Zilberman (1991), ainda na década de 1980.

Diante deste conflito, que é derivado do fato de que o curso de Letras forma, basicamente, para o mercado de trabalho do magistério, o recém graduado se vê, na prática, sem condições de exercer seu papel de modo transformador e acaba por figurar como mero transmissor de saberes ideologicamente construídos pela classe dominante e a ele repassados na formação inicial. Por isso mesmo, muitos retornam à universidade à procura de “novas fórmulas”, pois as aprendidas não dão conta de instrumentalizá-lo com estratégias de educação literária para o nível básico.

É justamente esta ausência de reflexão sobre o que é educação literária e quais seus objetivos, que revela a ineficácia do ensino de Literatura Brasileira na graduação, considerando que o estudo enciclopédico e informativo apenas afasta o graduando do letramento literário.

Estas considerações nos encaminham a um problema ideológico, que é o da função deste docente na perpetuação de um ensino pautado em uma fórmula pronta. A exemplo, pode-se retornar à perpetuação canônica nos programas das disciplinas por ele elaborados e que endossam os valores eurocêntricos, desvalorizando o fato de que vivemos num país que possui outras culturas, além da erudita, que poderiam figurar no espaço da academia. Se o graduando tivesse, em sua formação inicial, esta visão plural de cultura, a partir de um currículo de Literatura Brasileira não tradicional, certamente, ao ter contato com seu aluno na educação básica, teria condições de explorar o texto literário advindo de outros contextos, com uma visão ideológica mais democrática e não tão conservadora e positivis-

ta.

Portanto, os conteúdos que o docente seleciona para sua atuação na formação de outros professores estão ligados a esta dimensão formadora da prática pedagógica. As escolhas dos conteúdos, abordagens e metodologias adotadas revelam as influências que ele recebeu e que estarão presentes na formação de seu aluno, por meio das atitudes, valores e visão de mundo expostos nas práticas cotidianas em sala de aula. Aqui, interessa a percepção que este professor em formação terá sobre conteúdos da área literária, como resultado dos processos de ensino-aprendizagem elaborados pelo docente na graduação. Jobim (1999) fala sobre as habilidades que credenciam o graduando em Letras a lecionar Literatura, observando que elas apontam para a necessidade de que estes graduandos sejam capazes de desempenhar o papel de mediadores no processo de desenvolvimento destes conteúdos, formando outros leitores e produtores textuais de modo crítico. Particularmente, penso na educação literária, entendendo-a como um ato que potencializa a subjetividade do leitor no seu processo de formação e, por isso mesmo, favorece a compreensão das produções culturais e seus desdobramentos na constituição de identidades.

Brevíssimas ponderações

As considerações aqui expostas evidenciam uma série de problemas, sejam aqueles marcados pela resistência às mudanças ou mesmo quanto ao tipo de abordagem do texto que, por vezes, acaba por trivializá-lo. O fato é que, diante da pluralidade e diversidade na escolha dos textos a serem trabalhados no espaço escolar, o docente elege seus critérios, ou seja, seu cânone. Certamente, o caminho a seguir é o da reflexão sobre estes critérios, o que permite, de certo modo, uma releitura do cânone perpetuado pelas histórias da literatura brasileira numa perspectiva mais crítica e atualizadora, capaz de causar a ruptura no padrão dos estudos que insistem na continuação do consagrado no passado.

Minha perspectiva é a de que é possível criar-se nova metodologia para o estudo de Literatura Brasileira, desvinculada de uma proposta diacrônica, historicista. No entanto, tal prática depende de uma articulação, tanto dos professores da disciplina de Literatura brasileira, quanto dos de Teoria Literária, de outras literaturas e de Práticas de Ensino na área, tendo em vista uma perspectiva transdisciplinar. Há também que explicitar os objetivos do ensino de Literatura Brasileira de modo a se ter clareza do

que se quer na formação do professor na área.

É importante que o docente de Literatura Brasileira tenha uma visão do significado da educação literária na formação deste profissional, valorizando a leitura crítica e participativa, dando voz ao aluno para que este produza seu próprio discurso. A idéia é que os alunos saiam das universidades com condições de discutir literatura de modo mais renovado, sem a marca da tradição ideológica canônica. Afinal, a literatura é uma percepção da vida, lida com fatos da vida e, neste sentido, o leitor de literatura tende a compreender como esta funciona. Ademais, é preciso entender que estudar literatura, como disciplina escolarizada, implica saber transitar entre os espaços que ela ocupa como objeto de estudo não propriamente literário – como é o caso de suas relações com as disciplinas de Retórica, Lingüística ou Sociologia, para citar apenas algumas áreas – ao lado do específico, como a Teoria, a História e a Crítica Literárias, não se esquecendo de considerar, ainda, os espaços sem fronteiras abertos pelos estudos da Literatura Comparada.

Ressalto ser importante que os docentes universitários busquem a atualização de conhecimentos sobre metodologias do ensino da literatura e de abordagem do texto literário, de modo a valorizar mais os estágios supervisionados e as práticas de ensino na área, exercendo não apenas a função de pesquisador, mas também a de professor. Afinal, um dos maiores problemas enfrentados no meio universitário é justamente esta dicotomia entre professor *versus* pesquisador.

Pesquisas na área de Teoria Literária, das Correntes Críticas, da Literatura Infanto-Juvenil e ensino de Literatura para a educação básica devem servir de amparo para o desenvolvimento de atividades interdisciplinares e experiências transdisciplinares no ensino de Literatura Brasileira. É justamente por isso que, no caso específico desta disciplina, não se deve recomendar nenhuma história literária específica como fonte primeira, porque o problema não está em usar esta ou aquela, mas sim no “como utilizá-las”.

Observe-se que não falo da existência de uma prática ideal, mas sim de práticas que sejam efetivas na formação do docente de literatura. Deste modo, a perspectiva de se adotar metodologias que contemplem o exposto acima daria conta de formar um professor que: a) valorizasse a interação em sala de aula para favorecer a manifestação da voz do aluno; b) criasse espaço para possibilitar leituras que não ficassem presas a roteiros pré-estabelecidos, para favorecer leituras mais pessoais;

c) oportunizasse diálogo entre os leitores para que houvesse uma discussão de temas transversais ligados à experiência de cada um; d) constantemente reavaliasse suas concepções básicas sobre texto, leitura e literatura; e) desempenhasse com segurança seu papel de mediador no processo de leitura.

O princípio da idéia acima expressa é o de que a universidade deve formar indivíduos que sejam capazes de desenvolver uma prática didático-pedagógica em que se estimule a criatividade, a curiosidade, o espírito investigativo e a capacidade analítico-interpretativa e crítica. Por isso a readequação de matrizes curriculares dos cursos de Letras, numa perspectiva integrada no Projeto Político-Pedagógico, deve ser feita sempre para valorizar os estágios supervisionados e as práticas de ensino, com ênfase na educação literária. Não se pode esquecer, ainda, que é preciso romper com a eterna aliança entre os conteúdos exigidos em concursos vestibulares e o ensino de literatura no ensino médio, que propõe seus currículos baseados naqueles conteúdos, uma vez que muitos deles solidificam um modelo tradicional de abordagem da literatura brasileira, meramente historiográfico.

Referências

- CAIRO, L. R. V. Memória cultural e construção do cânone literário brasileiro. In: COUTINHO, Eduardo F. (Org.) *Fronteiras imaginadas: cultura nacional/teoria internacional*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2001. p. 225-40.
- COSSON, Rildo. Entre o cânone e o mercado: a indicação de textos na escola. In: PAULINO, Graça; COSSON, Rildo (Org.) *Leitura literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2004. p. 93-8.
- GENS, Armando F. O ensino de Literatura Brasileira nas faculdades de Formação de professores: propostas metodológicas. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 13, 2002, Campinas. *Anais...*, Campinas: Associação de Leitura do Brasil, 1996. 1 CD-ROM.
- GINZBURG, J. As mudanças na historiografia literária e a formação de professores de literatura brasileira. *Expressão*, UFSM, v. 2, n. 2, p.79-82, 1998.
- JOBIM, J. L. O cânon literário e a avaliação dos cursos de Letras. *Matraga*, n. 11, 1. sem. 1999.

LAJOLO, Marisa. *No jardim das letras, o pomo da discórdia*. Projeto Memória de Leitura. Campinas: IEL/UNICAMP, 2004. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio36.html>> Acesso em: 7 fev. 2006.

LAJOLO, Marisa. O Cônego Fernandes Pinheiro, sobrinho do Visconde, vai à escola. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPOLL (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Lingüística), 9., 1995, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: 1995, 1. v., p. 252-3.

LEAHY-DIOS, Cyana. *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*. São Paulo: Marins Fontes, 2004.

_____. *Língua e Literatura: uma questão de educação?* Campinas: Papyrus, 2001. (Papyrus Educação)

MOACYR, Primitivo. *A instrução e o império*. São Paulo: Nacional, 1936. 3 v.

_____. *A instrução e a República*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1941. 8 v.

OLIVEIRA, Vanderléia da Silva. *História Literária nos cursos de Letras: cânones e tradições*. Londrina, 2007. 410 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo Meneses de. *A historiografia brasileira da Literatura Inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)*. Campinas, 1999. 189 f. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

SEGUNDA PARTE

“De grão em grão, leitores de montão”: a prática
prazerosa da leitura

LITERATURA INFANTIL E JUVENIL: ENTORNOS E CONTORNOS
EM SALA DE AULA

As crianças desadoram os brinquedos que dizem tudo, preferindo os toscos nos quais a imaginação colabora. Entre um polichinelo e um sabugo, acabam conservando o sabugo. É que este ora é um homem, ora uma mulher, ora é carro, ora é boi – e o polichinelo é sempre um raio de polichinelo.

(Monteiro Lobato, *Mundo da Lua*)

Brincando com coisa séria

Formar leitores. Palavra de ordem que nos últimos anos tem levado pesquisadores e professores a pensar alternativas metodológicas para que isso se efetive. Embora novas pesquisas sejam sempre necessárias, e, num país como o Brasil, haja sempre muito por fazer, os dados aferidos pelos trabalhos acadêmicos colocam em evidência os mais diversos problemas que atingem a literatura na escola.

Lígia Chiappini Moraes Leite (1983) e Maria Thereza Fraga Rocco (1992), por exemplo, descortinam um cenário que, embora muito conhecido na prática pelos docentes, representa, e por vezes revela, a situação do ensino da literatura no país. A apresentação sistematizada dos dados nas respectivas pesquisas mostra que, se por um lado as falas de professores e alunos não podem surpreender ao implicar conceitos de literatura que contrariam frontalmente a idéia de formação de leitor (às vezes, mais ainda a de um leitor de literatura), por outro, essas pesquisas expõem abertamente a frustração do projeto pedagógico educacional em relação à leitura e à literatura o que, na verdade, é a mesma situação de todas as outras disciplinas: a escola, espaço por excelência de livros e leitores, parece propiciar os mais diversos fatores contrários a um possível encontro entre esses elementos.

Deixando por instantes os problemas institucionais, percebe-se

que é na relação concreta e cotidiana de sala de aula que o ensino da literatura é inviabilizado. Contudo, não se perca de vista a complexidade desta atividade humana: o processo de ensino-aprendizagem não é o mesmo em todos os lugares, nem sequer com os alunos de uma mesma turma. Somente isso já serve para evitar generalizações desnecessárias: há, evidentemente, trabalhos meritórios realizados diariamente em salas de aula dos mais diversos locais do país, dos estados e dos municípios. O que preocupa, pois, é a falta de uma política pública para a formação de leitores no Brasil e, conseqüentemente, a falta de propostas efetivas para esta formação.

Se tomar o texto literário como mote para o ensino de gramática tornou-se algo impensável, é importante não esquecer que propostas educacionais devem ser substituídas com seriedade, não se descartando isso ou aquilo e esperando-se pelo que virá. Antes de abordar o tema em questão, a literatura infantil e a formação de leitores na escola, cabem, de modo pertinente, algumas considerações a respeito das aulas de língua portuguesa.

Em primeiro lugar, a experiência adquirida em sala de aula é importante para o encaminhamento de qualquer proposta. Porém, renegar teorias sob a conhecida assertiva de que se aprende a dar aula na “prática” é alimentar um amorismo nefasto para a educação brasileira, já tão maltratada por amorismos administrativos. Isso significa que, longe de se apresentar soluções para professores ou de professores demonstrarem como “realmente” é uma sala de aula, a integração entre pesquisa e sala de aula se dá no encontro das demandas desta com as preocupações daquela. O abismo entre ensino básico e superior só pode ser vencido com a consciência desta interdependência.

Em segundo lugar, toda proposta implica uma escolha política. Não se privilegia a literatura como objeto de conhecimento simplesmente porque ela deve ser privilegiada. Ao se trabalhar com este objeto, acredita-se em sua importância para a formação pessoal e social dos alunos, bem como em seu papel na construção de sujeitos autônomos para a leitura dos textos, para a leitura do mundo.

Para isso, é importante se lembrar de quem também se preocupa com essa questão.

Uma seqüência básica

O reconhecido trabalho de Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar (1988), *A formação do leitor: alternativas metodológicas*, oferece caminhos significativos e possíveis para a abordagem do texto literário. Nele as autoras descrevem cinco abordagens literárias para aplicação em sala de aula: os métodos científico, criativo, recepcional, comunicacional e semiológico. De modo geral, a obra estabelece e esclarece essas abordagens no âmbito das teorias literárias das quais são provenientes.

Bem mais recente, *Como usar a literatura infantil na sala de aula*, de Maria Alice Faria (2004), é direcionado a professores do ensino fundamental, tratando de características literárias de textos voltados para crianças, especificamente, narrativas. A autora dá especial atenção para a relação entre imagem e texto, oferecendo subsídio teórico relevante para o trabalho em sala de aula.

A questão inicial do texto de Maria Alice (2004, p. 7) – “como sistematizar um universo tão peculiar, sem contudo simplificá-lo, para possibilitar à escola o tratamento criativo e inteligente desse tipo específico de literatura?” – casa-se com a proposta de Rildo Cosson (2006), em *Letramento literário: teoria e prática*. A pergunta da autora pode ser respondida por Cosson, cujo texto merece ser conhecido tanto pelo teor quanto pela intenção – após as inúmeras distorções causadas por propostas falaciosas que se quiseram intitular como “construtivistas” nos anos 90, apresentar publicamente uma obra em que se propõe *uma metodologia* é indício de lucidez e seriedade no trabalho com a leitura na escola.

O título do trabalho de Cosson remete-nos ao termo empregado por Magda Soares em textos como *Letramento: um tema em três gêneros*, no qual a pesquisadora constrói a idéia de *letramento* como experiência efetiva com o mundo das letras, isto é, ser letrado é compreender não só o que determinados tipos de texto dizem, mas também o lugar desses textos no mundo do sujeito leitor. Assim, pode-se ser letrado em alguns tipos de textos e em outros, não. Portanto, ao tomar o termo para o título do livro, Cosson chama nossa atenção para um letramento específico: aquele relacionado à literatura.

Após reflexões sobre a literatura e a escola, na primeira parte, o autor apresenta sua proposta de trabalho na seção seguinte. A “seqüência básica” e a “seqüência expandida” são duas etapas de um processo de vivência literária propostas e explicadas por ele. A seqüência básica com-

põe-se de motivação, introdução, leitura e interpretação.

O primeiro elemento, *motivação*, é o momento em que o professor busca um “gancho” para introduzir a turma no contato com o texto literário em questão, o que pode ser realizado por meio de conexões temáticas (geralmente partindo de conteúdos do mundo biossocial dos alunos) ou por meio de correspondências formais (geralmente partindo de formas de expressão já conhecidas pelos estudantes). Como *introdução*, Cosson (2006, p. 57) entende a necessidade de situar o leitor em relação ao texto que irá ser objeto da leitura, como escreve: “chamamos de introdução a apresentação do autor e da obra”. Conforme a exposição do autor, percebe-se que a introdução não é um momento de “esgotamento” das características da obra, antes, uma breve apresentação que tem em vista fundamentalmente responder às questões “quem escreveu” e “o que escreveu”.

A próxima etapa, pois, é a *leitura*. Nela, o autor sugere, de acordo com o tamanho do texto, a realização de intervalos (não mais que três, para se evitar a dispersão da leitura). Os *intervalos* correspondem às aulas entre aquela em que se combinou a leitura e aquela em que a parte lida será objeto de trabalho em sala. Nestas aulas intermediárias, o professor propõe atividades com textos que dialogam com a obra lida, seja por questões temáticas, seja por questões formais. O último elemento elencado pelo autor, o qual, como os outros, não corresponde necessariamente a uma seqüência ordinária de trabalho, é a *interpretação*. Esta ocorre com a realização de trabalhos que permitam ao aluno vivenciar a leitura realizada – é o momento em que produção de texto e a leitura se imbricam para a constituição de novos objetos culturais provenientes do contato efetivo com a obra lida: “as atividades da interpretação, como a entendemos aqui, devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é, seu registro” (COSSON, 2006, p. 66).

Seguindo as mesmas etapas da seqüência básica, a seqüência expandida corresponde principalmente às demandas de professores do Ensino Médio, os quais têm de desenvolver trabalhos sob a presença sancionadora de instituições como os vestibulares. Após a *primeira interpretação*, ou seja, partindo de onde estaria encerrada a seqüência básica, passa-se a uma *contextualização* mais específica, que pode ser teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e/ou temática. Uma vez efetuada a contextualização, que não implica a realização de todas estas elencadas, passa-se à segunda *interpretação*:

A ligação direta consiste na integração entre as duas etapas sem que se estabeleça uma quebra entre elas, isto é, a contextualização e a segunda interpretação são realizadas como se fossem uma única atividade. Aqui o professor pode simplesmente solicitar que o aluno incorpore a pesquisa à segunda interpretação por meio da abordagem daquele aspecto na obra. Com isso, a relativa independência da contextualização deixa de existir e a atividade será mais produtiva se realizada em duplas ou individualmente, devendo, portanto, ser evitada em grupos de três ou mais alunos. (COSSON, 2006, p. 92)

Nesta etapa, Cosson (2006, p. 93) insiste no trabalho com projetos, afirmando que a prática do projeto “tem vários benefícios no processo de letramento literário”, dentre elas, a autonomia da leitura; a integração e o equilíbrio maior entre contextualização e interpretação; a diversidade de abordagem da obra.

Como última etapa do processo, estaria a *expansão*, sendo que esta é um trabalho essencialmente comparativo, nas palavras do autor: “trata-se de colocar as duas obras em contraste e confronto a partir de seus pontos de ligação” (COSSON, 2006, p. 95).

O último capítulo da segunda parte, “Avaliação”, aponta a necessidade de se avaliar o processo de interpretação e elaboração textual dos alunos, devendo toda avaliação corresponder ao tipo de trabalho efetivamente conduzido em sala de aula.

Expandindo horizontes

Se, à primeira vista, a proposta de Cosson pode parecer redundante, algo como “mas isso eu já faço com minha turma”, a obra tem o mérito de sistematizar e propor uma seqüência de trabalho em sala de aula. Em outras palavras, ainda que não exista uma organização da escola em relação aos problemas do letramento literário, a proposta de Cosson oferece um roteiro de atividades com a finalidade de se assegurar o mínimo necessário para que esse letramento se realize.

A insistência do autor na realização de projetos é mais que uma sugestão. É o apontamento de que as seqüências podem e devem integrar o projeto pedagógico global da escola. É importante pensar, então, pontos

deixados em aberto pelo autor, os quais constituem os “entornos” e “contornos” da proposta de letramento literário, ou seja, elementos aparentemente exteriores às propostas, mas que influem decisivamente no desenvolvimento dos trabalhos.

Planejamento. Para Vasconcellos (1995, p. 35), “planejar é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto; é buscar fazer algo incrível, essencialmente humano: o real ser comandado pelo ideal”. Essa coisa incrível, em relação à literatura, deve ser lembrada como uma atividade escolar efetiva, isto é, Cosson afirma em seu texto que a literatura não pode ser vista como algo “transcendente”, que não permite maior contato. Pensando na literatura infantil, percebe-se logo que planejar envolve diversos aspectos, entre eles, a seleção das obras a serem trabalhadas.

Não é possível pensar as obras sem pensar o tipo de leitor que se deseja formar. Na impossibilidade de se conhecer todo o acervo infantil e juvenil da escola, deve-se proceder a uma análise daquilo que já se conhece e daqueles livros referenciados por crítica competente. Em seguida, estabelecer um organograma ou algo semelhante para o tratamento das obras – sabe-se que a vida escolar envolve inúmeras atividades, as quais, muitas vezes, dificultam a continuidade de um trabalho. Se não é possível uma integração tal que envolva os professores desde as séries iniciais do ensino fundamental aos anos finais do ensino médio, ao menos o professor deve ter em vista o ano letivo, de modo a propiciar um trabalho relevante para a formação de seus alunos como leitores.

A seleção das obras é fundamental. Entretanto, o encaminhamento das atividades em sala de aula, o que Cosson apresenta de modo minucioso, não deve prescindir da idéia de *processo*, como escreve Vasconcellos (2005, p. 25), afirmando que “para o aluno, de início, o ‘atalho’ parece ótimo, pois também economiza tempo e ‘fosfato’. Mais tarde é que percebe o engodo”, engano que, no caso da leitura, apresenta-se como o não letramento literário, “pois, voltando a olhar o que foi dado, não compreende como se deu a construção daquele conhecimento, que passos foram dados para chegar àquela conclusão” (VASCONCELLOS, 2005, p. 25). Se isso parece ter a “cara” do ensino médio, não se deve esquecer que no ensino fundamental a aceleração do processo no afã de “dar conta” do conteúdo pode comprometer o desenvolvimento do leitor.

O engodo do aprendizado pode ocorrer de várias formas, inclusive com o próprio professor. Ao se privilegiar a qualidade e não a quanti-

dade, o autor de *Letramento literário* aponta para a questão da exequibilidade da proposta. Qualidade não deve estar necessariamente em oposição a quantidade, mas deve preceder esta na busca do letramento literário. A metodologia, portanto, exige ser enfrentada como tal; em vez de implementar uma “verdadeira” revolução nas aulas de Língua Portuguesa, é necessário enfrentar, sobretudo, questões básicas como “o que tenho feito” e “o que posso fazer com o letramento literário”, no âmbito de cada vivência profissional. Em outras palavras, é preciso realmente ter “método” para que, mesmo diante de uma proposta tão explícita como a de Cosson, os procedimentos se realizem. É justamente por isso que na seção “As reinvenções da roda” o autor deixa registrado um verdadeiro apelo aos professores, por meio da metáfora da roda que é inventada novamente por cada povo que dela necessita.

Método exige, evidentemente, organização. Em relação à seleção das obras é fundamental perceber que os intervalos propostos pelo autor contam com a apresentação de outros textos, material que deve ser previsto pelo professor. Exemplificando: ao trazer para a sala um livro de contos como *Tchau*, de Ligya Bojunga Nunes, faz-se a motivação e a introdução. Supondo que o intervalo para abordar o primeiro conto seja de uma aula, a atividade continuaria com bom andamento com a apresentação de um texto cujo teor ou forma mantivesse diálogo com o texto de Bojunga.

A ênfase dada na organização justifica-se pela rotina de trabalho do professor: é exequível, aquilo que *realmente* pode ser feito. Não se pode inventar a roda sem realizar tarefas básicas, como, no caso, dar forma circular ao material. Não se pode conduzir um processo de letramento literário sem prever quais materiais serão empregados bem como quais as possibilidades reais de reprodução desse material para os alunos. Imagine-se, pois, que o texto empregado no intervalo seja uma música de letra extensa. Fotocópias ou retroprojetores seriam úteis, porém, transpor a letra para o quadro-negro seria perder precioso tempo em sala de aula, considerando-se, ainda, o rompimento do ritmo das atividades de leitura. As práticas de letramento literário devem ser seriamente planejadas.

Série, faixa etária, nível de letramento são elementos que, de acordo com Cosson, não devem ser esquecidos. Contudo, há um ponto que merece atenção por ser inerente ao desenvolvimento de todo o processo: o *conhecimento* sobre o objeto literário em questão.

Como escopo do que se apresentou até aqui, é perceptível que,

para a implementação de um letramento peculiar como o literário, é imprescindível que se conheça o objeto a ser trabalhado. Faria (2004, p. 14) trata da questão já no início de seu texto ao afirmar que “o professor, para elaborar seu trabalho com a leitura de livros para as crianças, precisa ler primeiro essas obras como leitor comum, deixando-se levar espontaneamente pelo texto, sem pensar ainda na sua utilização em sala de aula”. Uma vez posto em lugar de “leitor comum”, o professor passa a utilizar as “ferramentas literárias” a fim de organizar os “pequenos saberes”, os quais “as crianças já possuem em seu contato diário com todo tipo de histórias que acontecem à sua volta: dos relatos de acontecimentos familiares aos vistos na tevê” (FARIA, 2004, p. 21). Contudo, antes de organizar os “pequenos saberes” ou realizar a motivação e introdução, como quer Cosson, o educador deve passar a uma visão mais instrumentalizada sobre o livro ou texto a ser trabalhado. Neste âmbito, voltamos a *Letramento literário*: a ênfase na qualidade justifica-se mais uma vez pela necessidade de se conhecer profundamente o texto a ser lido.

Como exemplo, imagine-se a turma de uma 4ª série (5º ano). Após consultar a biblioteca e os catálogos enviados pela editora, o professor decidiu selecionar o livro *A árvore de nomes*, de Edimilson de Almeida Pereira (2006). Porém, antes de chegar e iniciar a seqüência básica, foi preciso notar se os alunos já conheciam prosa poética. Além disso, para que a seqüência realmente fosse produtiva, a obra deveria ser compreendida pelo professor, em primeiro lugar, no contexto de sua produção. Ao contrário dos livros de ensino médio, nos quais a contextualização é um dos pontos mais marcados, as publicações voltadas para crianças e adolescentes geralmente não dispõem desse tipo de informação, ainda mais um livro recente como *A árvore de nomes*.

Após a primeira leitura, o professor transforma-se em pesquisador. Busca compreender o gênero textual “prosa poética” no âmbito de suas características básicas, bem como a relação do tema com a tradição literária de sua comunidade. No caso, o tema da obra é *nome*, nome de pessoas, o que remete o leitor a questões de identidade.

Para o intervalo previsto – apesar da curta extensão da obra, 28 páginas com ilustrações, a turma possivelmente encontraria dificuldade com o gênero e, para enfatizarmos a veracidade da situação, ainda apresentaria problemas de domínio do código escrito – selecionou-se a historietta “Pé de laranja”, da revista Chico Bento nº 395, na qual o personagem título conta a história de sua família, desde o bisavô até o futuro, quando a

laranjeira, nexos entre o passado distante e o futuro próximo, morre e ele decide começar de novo.

O desenvolvimento da seqüência básica e, se possível, da expandida encontra seu encaminhamento na proposta de Cosson. O que interessa, aqui, é perceber como as seqüências se articulam com outros aspectos.

Nome e identidade são elementos de longa tradição na literatura. Ao mesmo tempo, são elementos trabalhados desde as séries iniciais do ensino fundamental, quando não no ensino infantil. Esse conhecimento prévio do tema é interessante não só para se aproximar mais a leitura da experiência dos alunos, mas também para aproximar a leitura do texto literário do projeto político-pedagógico da escola.

Com efeito, o tema *identidade* faz conexão com conteúdos de história, geografia, ciências, artes, educação física, entre outros. Mesmo a matemática pode ser convidada a inserir seu instrumental num *projeto* de maior envergadura. Aqui se chega a uma questão importante para esta discussão: se a proposta de letramento literário deixa explícita uma seqüência metódica de atividades para a vivência literária, esta não precisa se restringir às seqüências realizadas na aula de literatura ou de língua portuguesa. Aliás, a realização de projetos que extrapolem as aulas de língua corresponde a um verdadeiro amadurecimento do corpo docente em busca da qualidade em relação à leitura e interpretação de todos os textos.

Observe-se bem que o *literário* é competência do especialista, do professor de língua portuguesa que, como tal, domina a teoria e o instrumental necessário para conduzir o processo. No entanto, *letramento*, como quer Magda Soares, deve envolver toda a equipe escolar em procedimentos conscientes a respeito dos objetos de conhecimento. Isso significa também que a seleção das obras exige uma visão mais abrangente, pela qual se percebe a importância da obra como objeto lingüístico, isto é, não simplesmente escolher livros cujos temas dialoguem com outras disciplinas, porém, privilegiar os aspectos estéticos, estilísticos, em suma, a qualidade literária dos textos; e também pela qual se abra a possibilidade de integrar o trabalho com o texto literário ao trabalho com textos não literários a ser realizado em outras disciplinas.

Retornando ao texto de Pereira (2006, p. 12): “A Bia corre na areia. Se a gente não quer dançar, a Bia inventa uma casa no ar. Sua caixa-nha de música suspira no escuro. A Bia conta até dez, de dois em dois.

Põe o dia na cabeça como se fosse a touca branca da bailarina”.

A desconexão narrativa entre um personagem e outro e a relação das ilustrações com o texto podem contribuir para o efeito de estranhamento ou aproximação do texto. No trecho, é perceptível o emprego de assonâncias e aliterações que compõem rimas internas – dançar e ar, por exemplo. Há um apelo às sensações, para a qual contribui a personificação de uma caixinha que “suspira”. Bia já é conhecida do leitor, pois é tratada como “a” Bia. Para ela, a contagem das coisas ainda é feita ao seu bel prazer, tal como o dia livre, belo e delicado, experimentado poeticamente como numa dança de bailarina.

O trecho traz um aspecto apontado pelas seqüências, não é preciso esgotar todas as possibilidades de interpretação num mesmo texto. Ao professor cabe o domínio cuidadoso do funcionamento da tessitura textual; ao aluno cabem os sentidos, as imagens, as sensações construídas por meio da linguagem poética. Letrar literariamente por meio de uma obra como esta implica observar qual o limite entre o inteligível e o sensível. As rimas internas, por exemplo, possivelmente seriam compreendidas em sua função poética pela turma da 4ª série. Contudo, o modo como apela aos sentidos pode ser indicado pelo uso das palavras, não por teorizações a respeito de metáforas ou sinestesia.

Outra possibilidade: para uma escola não acostumada ao trabalho com projetos, a leitura do intervalo pode ser valioso expediente para a conexão entre as disciplinas. Se na hipotética escola ainda não fosse possível estabelecer um trabalho mais amplo com o processo de letramento, a história do personagem Chico Bento oferece várias possibilidades de se trabalhar de modo inter ou transdisciplinar: 1) as roupas das personagens em épocas diferentes – história e artes podem interagir num trabalho abordando a moda como marca da temporalidade, envolvendo conceitos sobre corpo, costumes sociais, valores; 2) o confronto entre espaço urbano e rural – história e geografia podem dar subsídios para uma maquete na qual apareça a casa da família dos Bento ao longo da história do bisavô até ao tataraneto, demonstrando como a paisagem ao redor foi modificada; 3) as modificações na moradia ao longo do tempo – artes, história e matemática podem contribuir para se entender como o desenvolvimento tecnológico leva a alterações que, na história, podem ser observadas comparando-se a primeira imagem da casa – chaminé e janelas de madeira – com a última imagem da mesma casa – sem chaminé e janela de vidro –, modificações pequenas no desenho que indicam, evidentemente, mudan-

ças na vida das gerações posteriores.

Mais uma vez volta-se ao planejamento: para que ocorra com eficácia a integração entre as disciplinas, uma leitura integrada é necessária. Sobre o mesmo objeto de análise, diferentes formas de conhecimento oferecem diferentes instrumentos para se “ler” o que está exposto. É, evidentemente, na integração dessas leituras que o letramento pode ganhar força no âmbito escolar.

Por último, não se pode esquecer a relação entre letramento e letramento *literário* no âmbito escolar. Lembrando-se do termo “engodo”, empregado por Vasconcellos, há mais um a ser evitado: a negação daquilo que a literatura é em detrimento a uma “democracia” textual. Literatura realmente é “coisa de língua portuguesa”: primeiro, porque a literatura compõe a disciplina de modo intrínseco, afinal, é por meio dos textos literários que se pode notar a potencialidade de uso da língua escrita; segundo, porque é o graduado em Letras o profissional preparado para manejar o texto literário. Portanto, negar a especificidade da literatura é negar a própria literatura na escola. O que se deve combater é a idéia de que leitura e escrita são coisas *apenas* de língua portuguesa. O letramento literário, evidentemente, é para se dar de modo marcante na aula de língua portuguesa. Se outras disciplinas oferecem a possibilidade e o instrumental necessário para isso, elas podem contribuir, porém (insista-se), o trabalho é fundamentalmente do professor de língua portuguesa. O *letramento* de modo geral é trabalho de toda a equipe. Essa distinção pode ser relevante para desfazer alguns equívocos, como, por exemplo, quando se pretende implantar um projeto de leitura no qual todas as disciplinas se envolvam. O primeiro mal-estar se dá com os próprios professores: “Como que eu, professor de geografia, vou ler literatura com meus alunos?”; “Se é difícil para o professor de inglês, e para mim, de matemática?”

O problema, evidentemente, está na falta de clareza sobre o próprio objeto e sobre o conceito de leitura. Da mesma forma que os alunos devem ser letrados em literatura, eles precisam ser letrados em matemática, ciências, geografia, história, artes, educação física (“ler” o próprio corpo e o dos outros). Um projeto de letramento, portanto, que envolva toda a equipe pedagógica, deve contar com a consciência de que é possível implementar a leitura e a escrita no âmbito do conhecimento com o qual os professores trabalham. Mais do que ler uma notícia em toda primeira aula de toda segunda-feira, ou forçar a relação do conteúdo com reportagens e atividades lúdicas, o letramento *científico, humanista, mate-*

mático, químico, e todos os outros acontecem, tal qual o literário, no enfrentamento com o texto estudado.

É preciso, sim, enxergar os textos de todas as disciplinas como *texto*. Antes de se transformarem em pesquisa “prática” ou em aula de laboratório, todos os ramos do conhecimento se realizam por meio do discurso, seja ele oral, seja ele escrito. Por isso, o problema ou a solução não é o professor de física trabalhar física com um texto de literatura, o que seria, no mínimo, inusitado, mas compreender os mecanismos do próprio discurso que enfeixa o conteúdo que, aos olhos do educador, pode se apresentar como a realidade mais lúcida e inequívoca. Do mesmo modo que o professor de língua portuguesa tem de se situar quanto ao seu objeto de trabalho, percebendo que seu domínio teórico deve levar os alunos a um efetivo letramento literário, os professores de outras disciplinas têm de perceber a configuração textual do conteúdo com o qual trabalham. É esta percepção que oferece a possibilidade de conduzir os estudantes pelos meandros de todo tipo de texto, de modo que compreendam como as proposições estão construídas, o que a questão está solicitando, qual é o assunto abordado.

Já que as crianças “desadoram os brinquedos que dizem tudo”, é preciso que o letramento literário ofereça-os de modo instigante e revelador. E é preciso que o *letramento* se ofereça de modo a dizer tudo o que até então parecia oculto: arte e ciência no mesmo diapasão da leitura.

Referências

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. *A formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

(Novas Perspectivas, n. 27)

CHICO BENTO. Rio de Janeiro: Globo, n. 395, mar. 2002. 28 p.

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

FARIA, Maria Alice. *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.

LEITE, Lígia Chiappini Moraes. *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983. (Novas Perspectivas, n. 6)

- PEREIRA, Edimilson de Almeida. *A árvore de nomes*. Ilustrações de Giselle Vargas. Belo Horizonte: Dimensão, 2006.
- ROCCO, Maria Thereza Fraga. *Literatura/Ensino: uma problemática*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1992.
- VASCONCELLOS, C. dos S. *Construção do conhecimento em sala de aula*. São Paulo: Libertad, 2005. (Cadernos Pedagógicos do Libertad, n. 2)
- _____. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. São Paulo: Libertad, 1995. (Cadernos pedagógicos)
- KHÉDE, Sonia Salomão. (Org.) *Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. (Novas perspectivas, n. 18)

NEUZA CECILIATO

A LITERATURA INFANTIL E A ESCOLA: COMO CONCILIAR A LEITURA PRAZER COM AS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS?

[...] Se o professor deixar que a afetividade faça parte do processo educacional, é possível trabalhar com a fantasia. A fantasia não é distinta da mente, mas é a própria mente e esta só se desenvolverá se puder enriquecer essa fantasia pelos jogos criativos que, ao mesmo tempo que são prazerosos, convidam a criança a exercitar seu pensamento.

Glória Radino

A literatura infantil brasileira em três tempos

Ficou distante o tempo em que havia quase que unanimidade de pensamento dos escritores brasileiros sobre a função estritamente pedagógica da literatura infantil, a ditar normas rígidas para as crianças. Muito comum era a concepção de que a literatura para crianças e jovens deveria priorizar a formação moral e de que à infância caberia o papel de obediência aos valores instituídos e de aprendizagem passiva das regras para a vida em sociedade no mundo dos adultos. Esta visão salta aos nossos olhos quando nos deparamos com os textos narrativos e poéticos criados no primeiro momento da literatura infantil brasileira, que se estendeu de 1880 a 1920.

Nestes textos, prevalece o caráter utilitário da literatura infantil sobre a sua natureza artística, constituindo-se a comunicação literária em transmissão de valores prezados pelos adultos e, conseqüentemente, em rebaixamento do leitor infantil à posição de receptor passivo desses valores.

Com astúcia e domínio narrativo, Júlia Lopes de Almeida construiu seus textos impondo à criança, pela tutela de um adulto, a inculcação da obediência aos mais velhos. Em *Carta* esta posição adulta se apresenta pela voz de uma criança pequena, em uma carta à irmã, resultando a men-

sagem do texto em exemplo do que seja uma criança comportada e em modelo de ação aos leitores infantis. Eis uma pequena parte do texto da autora:

Carta

Em obediência ao bom regime estabelecido em casa de mãe, continuo a levantar-me às seis da manhã. Depois de tomar o meu banho frio e de arrumar o meu quarto, visto-me, almoço e saio para o colégio; antes de sair, porém, examino sempre a bolsa, verifico se está tudo em ordem. Por isso, levo sempre acondicionados os livros, os cadernos, o lápis, a pena, a tesoura, a borracha e a merenda. Os bons exemplos que recebi de ti e de Alice fazem-me cuidadosa e previdente. Percebo que nossos pais estão satisfeitos comigo, e isso basta para fazer a minha felicidade. (ALMEIDA, apud ZILBERMAN; LAJOLO, 1986, p. 39)

A concepção de infância presente no texto apresenta a criança como um ser em desenvolvimento que precisa ser moldado pelo adulto, e esta visão se encontra em inúmeros outros textos deste período, especialmente nos poemas e contos de Olavo Bilac, expoente do gênero infantil do período, que revela sua maestria no trato com a visão pedagógica. A comunicação de Bilac com o leitor infantil se constrói pela posição adultocêntrica quando, por meio de comparações diretas entre animais e humanos, ou entre natureza e cultura, o poeta instituiu, pelos imperativos, as normas a serem seguidas pelos pequenos:

A casa

Vê como as aves têm, debaixo d'asa,
O filho implume, no calor do ninho!...
Deves amar, criança, a tua casa!
Ama o calor do maternal carinho!
(BILAC, apud LAJOLO e ZILBERMAN, 1984, p. 44)

A Pátria

Ama com fé e orgulho, a terra em que nasceste!
Criança, não verás nenhum país como este!
Olha que céu! que mar! que rios! que floresta!
A Natureza, aqui, perpetuamente em festa,

É um seio de mãe a transbordar carinhos.

.....
Criança! Não verás nenhum país como este:

Imita na grandeza a terra em que nasceste!

(BILAC, apud LAJOLO e ZILBERMAN, 1984, p. 39)

Este conceito de infância que gerou esta forma adulta de comunicação com o leitor infantil perdeu força a partir da década de 1920, sendo Monteiro Lobato o responsável pela elevação do pensamento infantil a uma posição de igualdade com o dos adultos. Ao construir as histórias de *O sítio do picapau amarelo* pela incorporação das personagens infantis no processo de decisão dos acontecimentos; ao dar voz e espaço para suas reflexões; ao se valer da linguagem oral e do coloquialismo de expressão na construção do discurso ficcional; e ao priorizar nas narrativas o diálogo entre crianças e adultos como meio de resolução dos problemas, Lobato instituiu um novo modo de comunicar-se com a infância, resultando suas histórias em um discurso literário ao mesmo tempo dinâmico e democrático. Ao invés de falar como um adulto para as crianças de sua época, o escritor criou um modo descontraído de falar com seus leitores, priorizando a fantasia como elemento constitutivo da visão de mundo infantil e o diálogo como meio de expressão que iguala adultos e crianças.

A título de exemplo, vale a pena apresentar duas pequenas passagens de suas histórias para que se perceba a mudança de foco em relação à visão anterior. A primeira refere-se ao início de *Reinações de Narizinho* e a segunda a uma cena de *Caçadas de Pedrinho*, em que as crianças do sítio caçam uma onça:

Uma vez...

Uma vez, depois de dar comida aos peixinhos, Lúcia sentiu os olhos pesados de sono. Deitou-se na grama com a boneca no braço e ficou seguindo as nuvens que passeavam pelo céu, formando ora castelos, ora camelos. E já ia dormindo, embalada pelo mexerico das águas, quando sentiu cócegas no rosto. Arregalou os olhos: um peixinho vestido de gente estava de pé na ponta do seu nariz.

Vestido de gente, sim! Trazia casaco vermelho, cartolinha na cabeça e guarda-chuva na mão – a maior das galantezas! (LOBATO, [19..], p. 139-40)

A volta para casa

– Lá vem vindo eles, Sinhá! E vêm puxando uma coisa esquisita... Quer ver que caçaram alguma paca?

Aproximaram-se os heróis. Penetraram no terreiro. Narizinho, de longe, gritou:

– Adivinhe, vovó, o que matamos!

Dona Benta respondeu:

– Uns danadinhos como vocês são bem capazes de terem matado alguma paca...

A menina deu uma risada gostosa.

– Qual paca, nem pera paca, vovó! Suba!

– Então, algum veado – lembrou a velha, começando a arregalar os olhos.

[...]

– Suba, suba!

Dona Benta principiou a abrir a boca.

– Então foi capivara...

– Vá subindo, vovó!

A boa senhora não sabia como subir além duma capivara, que era o maior animal existente por ali. Narizinho, então, chegou-se para ela e disse, fazendo uma careta de apavorar:

– Uma onça, vovó!

[...]

– Nossa Senhora da Aparecida! Esta criançada ainda me deixa louca...

Mais corajosa, a negra aproximou-se, viu que era mesmo onça e:

– O mundo está perdido, Sinhá – murmurou, de mãos postas. É onça mesmo. (LOBATO, [19..], p. 47)

A diferença entre os discursos de Lobato e de Bilac e Almeida evidencia uma grande mudança no que respeita ao “sentimento de infância”, sentimento este que foi o resultado de pesquisas no âmbito da Psicologia Infantil, da Medicina Pediátrica e da Pedagogia de linha piagetiana, especialmente entre o final do século XIX e início do século XX. E assim, a infância, como estágio primeiro do desenvolvimento biológico, afetivo e

cognitivo do ser humano, passou a ser considerada como um momento distinto da vida adulta. A psicologia infantil, ao fortalecer a idéia de que a mente da criança opera pela fantasia, deu livre arbítrio aos escritores para a criação de histórias em que a imaginação não fosse considerada um desvirtuamento da realidade, mas sim uma forma adequada de a criança ver o mundo e de se relacionar com a vida exterior (ZILBERMAN, R. O estatuto da literatura infantil. In: ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1982, p.3-24).

De 1920 para cá, muitas coisas mudaram em relação à produção dirigida às crianças e jovens, chegando a literatura infanto-juvenil, nos anos de 1970, a se constituir em um gênero autônomo, rico e promissor do mercado editorial em todo o mundo, bem como em objeto de pesquisas de diferentes campos do conhecimento.

No âmbito das Letras, a crítica voltada à literatura infanto-juvenil tem fortalecido o pensamento em torno do caráter artístico das obras; também tem valorizado as histórias que apresentam as personagens infantis com autonomia de voz e de ação, o que contribui para a emancipação do sujeito infantil. Utilizando uma linguagem próxima ao modo de pensar das crianças, o discurso literário da produção artística atual para a infância passou a incorporar o sujeito infantil como elemento principal da representação ficcional. Houve com isso o rebaixamento da função pedagógica e da posição adultocêntrica do escritor no processo de comunicação literária com a infância.

Na produção literária infantil contemporânea, muitos são os escritores que estabelecem uma comunicação mais natural com os leitores infantis, seja pelo uso da linguagem coloquial e pela incorporação da oralidade tanto na fala das personagens adultas quanto infantis, seja pela sintonia que o narrador mantém com o modo de ser e pensar das crianças. A fantasia e a posição de comando assumida pelas personagens infantis nos textos literários criados para a infância tomaram o lugar do ensinamento e da transmissão de normas pela voz autoritária do adulto. Os escritores, em sua maioria, se posicionam como parceiros do sujeito infantil, possibilitando que ele se apresente pela naturalidade que é própria de uma criança em formação afetiva, emocional e cognitiva. Não é o adulto quem detém o poder na realidade imaginária, nem o narrador onisciente ou o eu poético com voz impositiva que, sozinhos, comandam as ações das personagens, mas sim as personagens infantis que se insurgem como agentes das narrativas, revelando seus sentimentos diante do mundo. O adulto figura como coadjuvante, aliado das personagens infantis, criando assim uma cumpli-

cidade com os sujeitos infantis. Vejam-se os trechos abaixo, retirados respectivamente dos livros *Tchau* de Lygia Bojunga Nunes (1987, p. 51) e *Uma idéia toda azul* de Marina Colasanti (1979, p. 47-50):

A troca e a tarefa

Eu tinha 9 anos quando a gente se encontrou: o ciúme e eu. Era verão. Eu dormia no mesmo quarto que a minha irmã. A janela estava aberta.

De repente, sem nem saber direito se eu estava acordada ou dormindo, eu senti direitinho que ele estava ali: entre a cama da minha irmã e a minha. A noite não tinha lua nem estrela; e quando eu fui estender o braço pra acender a luz ele não quis:

“Me deixa assim no escuro.”

Que medo que me deu.

Senti ele chegando cada vez mais perto. Fui me encolhendo.

“Pega a minha irmã” eu falei. “Ali, ó, na outra cama. Eu sou pequena e ela já fez 14 anos, pega ela! Ela é bonita e eu sou feia; o meu pai, a minha mãe, a minha tia, todo mundo prefere ela: por que você não prefere também?”

A primeira só

Era linda, era filha, era única. Filha de rei. Mas de que adiantava ser princesa se não tinha com quem brincar?

Sozinha no palácio chorava e chorava. Não queria saber de bonecas, não queria saber de brinquedos. Queria uma amiga para gostar.

De noite o rei ouvia os soluços da filha. De que adianta a coroa se a filha da gente chora à noite? Decidiu acabar com tanta tristeza. Chamou o vidraceiro, chamou o moldureiro. E em segredo mandou fazer o maior espelho do reino. E em silêncio mandou colocar o espelho ao pé da cama da filha que dormia.

Quando a princesa acordou, já não estava sozinha. Uma menina linda e única olhava surpresa para ela, os cabelos ainda desfeitos do sono. Rápido saltaram as duas da cama. Rápido chegaram perto e ficaram se encontrando. Uma sorriu e deu bom-dia. A outra deu bom-dia sorrindo.

Engraçado – pensou uma –, a outra é canhota.

E riram as duas.

Esta sintonia da criação literária com o modo de ser e de pensar da criança, que se deixa revelar pela fragilidade, pela insegurança diante de seus medos, bem como a permissão para que a narrativa seja comandada pela voz da personagem infantil, ou que o narrador onisciente incorpore em seu discurso o pensamento infantil, é que possibilita uma comunicação direta com os leitores. Este modo de narrar leva o leitor real a se projetar na realidade imaginária com mais naturalidade, o que lhe possibilita vivenciar pela literatura seus próprios anseios. A simetria em termos de adequação do discurso artístico do escritor ao mundo imaginário vivido pela criança leitora foi muito valorizada pela crítica, que considerou a literatura infantil brasileira contemporânea uma forte aliada na formação da infância.

Concomitante à autonomia artística do gênero literário infantil e ao grande crescimento editorial nos anos de 1970 e 1980, as pesquisas sobre a leitura literária ganharam espaço e investiram grandes esforços em prol da leitura livre das crianças e da interação afetiva entre o leitor e o texto. A teoria da Estética da Recepção, difundida no Brasil nas últimas décadas, deu relevo à importância do leitor no processo de comunicação literária, exigindo que os mediadores da leitura se empenhassem em respeitar a personalização da leitura literária, com vistas à ampliação progressiva dos horizontes de leitura dos leitores. Nas últimas décadas, as pesquisas na área do ensino da literatura têm incentivado a leitura prazerosa e o abandono das avaliações objetivas das obras literárias pela escola.

No entanto, nem sempre estes esforços chegaram a se concretizar no ambiente escolar, lugar ainda hoje imbuído de sua função primeira de transmissão de conhecimentos, regido pela batuta da racionalidade e da cientificidade, a exigir dos estudantes que ocupem a maior parte, senão todo o tempo das aulas de língua portuguesa com atividades práticas de análise lingüística ou criação textual.

Esta prática vem circunscrita à tradição do pensamento pedagógico da escola brasileira, que prioriza a racionalidade, sendo difícil mudar o seu rumo, mesmo quando se trata da literatura, que tem natureza distinta dos demais conteúdos curriculares exigidos pelo sistema educacional para a formação escolar das crianças e jovens. Em vista destas colocações, uma questão se impõe: como conciliar a leitura prazerosa das crianças – que se constrói pela interação afetiva e vivenciada do leitor com a realidade ima-

ginária do texto literário infantil – com o pensamento pedagógico – que prioriza a leitura racional?

Por que a Pedagogia não abarca a Fantasia?

Atividade. Esta é a palavra que rege as aulas das diferentes disciplinas do ensino fundamental e também de outros níveis de ensino. Se para as disciplinas das áreas das Ciências Exatas e Biológicas a atividade escrita e a prática de laboratório se apresentam como um meio essencial para os estudantes assimilarem os conhecimentos, para a literatura, na maior parte das vezes, a atividade tem se transformado em um grande empecilho para a fruição estética dos textos literários. Assim, a desconsideração da natureza artística da literatura e o escamoteamento de suas funções para a vida do homem em sociedade reduzem a literatura a uma matéria inerte e destituída de vida própria. Na escola, lê-se um texto literário para desenvolver com os estudantes uma atividade que os leve a racionalizar sobre o conteúdo, a estrutura, a linguagem e a mensagem dos textos, mas pouco se incentiva a leitura descompromissada e prazerosa da literatura, considerando a interação afetiva do leitor com o texto.

No ambiente escolar, pouco se respeita a literatura enquanto arte, em que predomina a gratuidade do objeto estético, nem se consideram as suas funções psicológica e formadora da personalidade livre dos estudantes (CÂNDIDO, 1972). A literatura como forma estética, linguagem criativa, invenção, mundo imaginário, fantasia, distinta, portanto, da objetividade das ciências e da especulação da filosofia, esta literatura, como forma artística que supre a necessidade de ficção e fantasia dos seres humanos, parece não encontrar espaço no ambiente escolar, visto que ela não responde à racionalização do conhecimento. À escola não interessa o sujeito psicológico, suas dúvidas, seus conflitos, seus anseios, seus devaneios, mas somente um indivíduo a ser formado para sustentar, no futuro, o sistema político e ideológico que se quer perpetuar. Em vista disso, à pedagogia cabe o papel de transformar o estudante “bruto” em sujeito lapidado pelo conhecimento prático das disciplinas, pois este será o saber exigido do profissional para o mercado de trabalho.

O uso racional que a escola faz da literatura acaba por restringir suas funções, acomodando-a no modelo pedagógico da leitura com fins instrucionais, deixando de lado a leitura vivenciada e prazerosa dos textos pelos leitores. Neste diapasão escolar, como a finalidade da leitura literá-

ria é a racionalização daquilo que se lê, justificam-se as atividades objetivas com o texto, seguindo o roteiro proposto aos outros tipos de textos: jornalístico, científico, de propaganda, etc.

Para encampar a fantasia presente na literatura infantil, a pedagogia precisaria considerar o estudante uma criança dotada de razão e emoção, com uma mente plena de desejos, dúvidas, medos, angústias e devaneios, e que este sujeito se constrói como um ser em constante transformação afetiva, emocional e cognitiva. Este ser infantil é que se constitui no leitor real das obras literárias para a infância, e seria esta a plataforma humana sobre a qual a escola deveria operar.

Se a literatura infantil brasileira contemporânea incorporou, no processo de construção estética das obras, a fantasia – permitindo que elas sejam lidas pela interação afetiva do leitor ao texto, que se processa pela concretização dos espaços vazios e pela identificação com as personagens de um mundo inventado – por que a escola insiste em priorizar a natureza racional das crianças, em detrimento da natureza afetiva e emocional? Por que a escola também não valoriza a natureza estética e as funções da arte literária?

Por que a fantasia presente na literatura infantil não pode ser vivida pelo leitor mirim como um modo de compreender a si mesmo e ao mundo que o circunda? Por que a leitura do texto literário, na escola, não dá espaço ao choro e ao riso, ao medo e à aventura, à regressão ao tempo mítico e à ultrapassagem do tempo real? Por que os mediadores de leitura para a infância não acreditam no poder emancipatório e na gratuidade da literatura? Por que a escola não suporta o silêncio, a dúvida, o não dito, o não racional? Enfim: por que a Pedagogia não incorpora a fantasia como elemento constitutivo do pensamento infantil e como forma de aprendizagem?

O que dizem os especialistas sobre a fantasia?

Jacqueline Held (1980, p. 47-50), ao falar da relação entre o real e o imaginário para a infância, no texto: “A ficção literária reprime ou favorece a construção do real?”, assim se pronuncia:

Para nós, razão e imaginação não se constroem uma contra a outra, mas, ao contrário, uma pela outra. Não é tentando extirpar da infância as raízes da imaginação criadora que va-

mos torná-la racional. Pelo contrário, é auxiliando-a a manipular essa imaginação criadora cada vez com mais habilidade, distância. O que supõe, quase sempre possível, mediação do adulto, diálogo. Donde a idéia, por exemplo, de álbuns de co-leitura, necessários aos menores – quer se trate da leitura do texto, quer da leitura da imagem – porque incitam [...] a cultivar a imaginação dos menores. [...] [E ainda], dar à criança o gosto pelo conto e alimentá-la com narrações fantásticas, se escolhidas com discernimento, é acelerar essa maturação com manipulação flexível e lúcida da relação real-imaginário. [...] Sob pena de chocar, temos vontade de dizer já que o impacto sobre a criança, sua impregnação de estruturas temáticas ou verbais serão tanto mais fortes e duráveis quanto mais a apresentação do conto for feita num clima mais livre e calmo, sem tarefa “escolar” no sentido estrito, técnico do termo, e sem reserva de “recuperação pedagógica” a curto prazo... Mas, como diria Kipling, “isso é outra história”, precisamente a história de uma pedagogia do imaginário.

Se a escola não consegue adotar a “pedagogia do imaginário”, conforme diz Kipling, ela deveria, ao menos, permitir que a literatura infantil de tendência fantástica e emancipatória se desvencilhasse das atividades racionalizadoras, propostas como seqüência da leitura livre e prazerosa das crianças. Deixando livres os leitores mirins para silenciarem ou expressarem suas impressões sobre os livros lidos, não exigindo resumos, desenhos, respostas a questionários e provas objetivas, a leitura literária poderia se constituir no encontro afetivo das crianças com o mundo fantástico que as obras apresentam. Pelo menos para a infância, a escola deveria permitir o sonho e a aventura, sem fazer as crianças sempre retornarem, ao final da leitura de um livro de literatura onde impera a fantasia, com um questionário respondido, ou um resumo objetivo, ou uma avaliação com questões pontuais sobre o enredo e as personagens, etc., etc.

A literatura, por ser uma arte que captura o leitor pela imaginação e pela gratuidade, não exige dele o retorno imediato ao mundo real. O leitor, ao interagir com o texto literário, afasta-se das amarras do cotidiano e vivencia, pela realidade imaginária, um outro mundo, sem que isso signifique evadir-se totalmente do mundo real. Diz Freud (apud CHAM-BART DE LAUWE, 1991, p. 95): “Toda criança que joga [ou lê literatura] se comporta como poeta enquanto cria um mundo para si própria ou,

mais exatamente, transpõe as coisas do mundo em que vive para uma nova ordem segundo sua conveniência.”

No último capítulo de seu livro *Literatura fantástica e pedagogia*, Held (1980, p. 234) finaliza suas reflexões sobre a importância da literatura fantástica para a infância dizendo:

O livro fantástico e poético [...] des-regula. Des-normatiza. [...] O papel do fantástico não é, de maneira alguma, dar à criança receitas de saber e de ação, por mais exatas que sejam. A literatura fantástica e poética é, antes de tudo e indissociavelmente, fonte de maravilhamento e de reflexão pessoal, fontes [sic] de espírito crítico, porque toda descoberta de beleza nos torna exigentes e, pois, mais críticos diante do mundo. E porque quebra clichês e estereótipos, porque é essa re-criação que desbloqueia e fertiliza o imaginário pessoal do leitor, é que é indispensável para a construção de uma criança que, amanhã, saiba inventar o homem.

Reafirmando o pensamento de Held em defesa da leitura descompromissada das histórias fantásticas para o desenvolvimento das crianças, Glória Radino (2003, p. 189), ao indagar como os contos de fadas são utilizados pela escola de educação infantil, constata que as professoras desconhecem o valor psicológico da literatura fantástica para a infância e que elas, na ânsia de apaziguar os medos de seus alunos, retiram das histórias o seu poder encantatório, dizendo-lhes que essas histórias são “de mentira”:

Chamou-me a atenção o fato de as professoras dizerem aos alunos que os contos de fadas são histórias de mentira e que seus elementos fantásticos correspondem à criação de um autor. Nada mais racional.[...] Posicionando-se no lugar da verdade, o professor espera que a criança aceite sua única visão de mundo. Priorizando essa visão realista, os contos de fadas são vistos como obstáculo.

Ao defender em seu livro a importância da fantasia para o desenvolvimento emocional e afetivo da criança; ao compartilhar com Bettelheim a idéia de que os contos de fadas permitem à criança superar os seus conflitos internos; e ao valorizar a leitura personalizada das crianças pela internalização dos elementos fantásticos, livre, portanto, das atividades

pedagógicas, Radino (2003, p. 108) chega à conclusão de que a “Fantasia não rima com pedagogia”:

Mesmo que a educação infantil tenha passado por diversas transformações, percebemos que, na prática, sua função ainda está vinculada a uma prontidão para o ensino fundamental. São valorizadas atividades que desenvolvem aptidões como a coordenação motora, a percepção, a discriminação visual e auditiva, a orientação espacial e temporal, etc.

Para as professoras entrevistadas, um conto de fadas ou qualquer outra atividade na escola nunca deve ser feita pelo simples prazer. Assim, ao contar uma história por contar, a professora perderá sua função.

Na tentativa de aproximar a literatura da pedagogia, Zilberman e Silva (1990, p. 8), em *Literatura e Pedagogia: ponto e contraponto*, indagam:

A educação conspiraria, pois, para inviabilizar o ensino da literatura e atuaria em detrimento do leitor? Ou, pelo contrário, uma pedagogia bem sucedida resultaria do aproveitamento máximo do fato de a ficção acionar e depender do imaginário de seu consumidor?

Zilberman e Silva (1990, p. 17), no capítulo “Sim, a literatura educa”, ao historiar a relação da literatura com a escola, dizem que a crise na educação nos tempos modernos “levou o ensino da literatura a se indagar sobre seu sentido e finalidade [e que] a literatura precisa descobrir [...] em que consiste sua natureza educativa”. Segundo eles, a literatura associa-se à leitura, constituindo-se a leitura do texto literário em

atividade sintetizadora, na medida em que permite ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade, sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação mas decifra por meio do intelecto. (ZILBERMAN; SILVA, 1990, p. 19)

No capítulo “Mas por que não educa mais?”, Zilberman e Silva (1990, p. 33), ao indagarem o que é a fantasia e como se dá a articulação

da fantasia com a atividade artística, valem-se das descobertas de Freud sobre o funcionamento da mente humana para responderem ao que perguntam: “Freud indica que a fantasia é motivada por desejos insatisfeitos; ela acolhe-os e elabora-os, buscando satisfazê-los por intermédio de processos como o sonho, a imaginação, o devaneio”.

No processo de criação literária, estes desejos insatisfeitos são transportados para a obra, o que faz com que ela, a obra, se assemelhe ao sonho do adulto ou ao brinquedo da criança. Deste modo, a fantasia é

condição primordial de relacionamento entre os homens, porque faculta a expressão de seus dramas e das soluções possíveis. A criação artística, nesse sentido, assume papel preponderante, porque, operando a partir das sugestões fornecidas pela fantasia, socializa formas que permitem a compreensão dos problemas; portanto, configura-se também como ponto de partida para o conhecimento do real e a adoção de uma atitude liberadora.

Regressiva na formação, pois remonta a lembranças de problemas, a fantasia é prospectiva na formulação; e a literatura, sua herdeira, recebe como legado sua tônica utópica, acenando para as possibilidades de transformação do mundo e encaminhamento de uma vida melhor para todos que dependem dela para conhecer o ambiente que os rodeia. (ZILBERMAN; SILVA, 1990, p. 35)

O que fazer com a literatura infantil em sala de aula?

A resposta à indagação do subtítulo deste artigo: “como conciliar a leitura prazer com as atividades pedagógicas?” parece estar contida nas defesas incondicionais de Held, Radino, Zilberman e Silva sobre a importância da fantasia para a liberação do imaginário infantil. Sabemos todos que o prazer de ler um texto literário advém da comunhão do leitor com o mundo inventado pelo escritor. E para que essa partilha ocorra, no caso da literatura infantil, a criança precisa sentir-se livre das atividades racionalizadoras, propostas pela escola, pois, somente assim, ela será capaz de interagir com o que o texto apresenta, resultando desta interação a sua interpretação que, por sua vez, a levará à personalização da leitura e, portanto, à compreensão do significado do texto. Para Kügler (s.d.), “constitui-se o compreender, antes de tudo, pelo fato de que o sujeito que

compreende percebe, juntamente com o objeto da percepção, a si próprio, de tal modo que o compreender de um objeto sempre inclui também a articulação do auto-conhecimento.”

Se grande parte da literatura infantil brasileira contemporânea mantém-se próxima ao modo de ser e pensar da criança e vem carregada de fantasia, não seria hora de exigir da escola uma metodologia de leitura literária onde houvesse de fato a interação do leitor com o texto, de forma a proporcionar às crianças a leitura afetiva, personalizada e prazerosa? Para isso, a pedagogia precisaria considerar a criança um ser social e um sujeito psicológico, em estágio de formação cognitiva, afetiva e emocional, que, para conhecer o mundo exterior, necessitaria também e primeiro conhecer-se a si próprio. Se a escola acolhesse essa concepção psicanalítico-pedagógica, a literatura infantil e a leitura prazerosa dos textos literários poderiam ser vistas como grandes aliadas na formação de seres humanos com maior autonomia de ação e melhor compreensão do mundo que os cerca.

Referências

- CÂNDIDO, Antônio. A literatura e a formação do homem. *Ciência e cultura*, São Paulo, v. 24, p. 803-9, 1972.
- CHAMBART DE LAUWE, Marie José. *Um outro mundo: a infância*. São Paulo: Perspectiva/Edusp, 1991.
- COLASANTI, Marina. *Uma idéia toda azul*. Rio de Janeiro: Nórdica, 1979.
- HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. Tradução de Carlos Rizzi. São Paulo: Summus, 1980.
- KÜGLER, Hans. O ensino da literatura hoje: por quê e como? Tradução de Carlos E. Fantinati. In: FANTINATI, Carlos Erivany. *Mini-antologia de textos teóricos*. Assis: Unesp, [s.d.]. Apostila digitada.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. São Paulo: Ática, 1984.
- MONTEIRO LOBATO, José Bento Renato. *O sítio do pica-pau amarelo*. 18. ed. Ilustrações de Manoel Victor Filho. São Paulo: Brasiliense, [19??]. v. 1-2.

NUNES, Lygia Bojunga. *Tchau*. 3. ed. Ilustrações de Regina Yolanda. Rio de Janeiro: Agir: 1987.

RADINO, Glória. *Contos de fadas e realidade psíquica: a importância da fantasia no desenvolvimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Lígia Cademartori. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, 1982.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa.. *Um Brasil para crianças*. Para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos. São Paulo: Global, 1986.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel T. da. *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

SOBRE REALIDADE E FANTASIA: DE LEITURA E DE POÉTICA

*De vez em quando
Deus me tira a poesia.
Olho pedra, vejo pedra mesmo.
O mundo cheio de departamentos
não é a bola bonita
caminhando solta no espaço [...]*

Adélia Prado

De palavras introdutórias

Este artigo (ou ensaio, remetendo a Montaigne, ou devaneio poético, lembrando Bachelard?) pretende colocar algumas questões sobre leitura/literatura e ensino, partindo de uma comunicação apresentada de forma bem sucinta no X Seminário do Centro de Estudos Linguísticos e Literários do Paraná (UNIOESTE, Cascavel, PR, 1997), e de minha formação como educadora — professora de Literatura de alunos do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e do Ensino Superior, inclusive da Pós-Graduação –, muitas vezes trabalhando nesses níveis concomitantemente.

Assim, parto do pressuposto de que o livro de literatura infanto-juvenil, quando bem elaborado, tem estatuto de obra de arte, portanto é plurissignificativo, permite diferentes leituras, e se torna um rico material a ser apresentado ao aluno, em uma sociedade letrada, cuja prioridade na escola, ultimamente, tem sido dada à diversidade textual. Houve como que a perda de certo *status*, por parte do texto literário, que era praticamente o único eleito para a leitura, e hoje concorre com textos publicitários, jornalísticos e informativos, entre outros. Entretanto, ele deveria ser muito valorizado, pois suas lacunas instigantes pedem para serem preenchidas; seus estranhamentos, onomatopéias e linguagem conotativa provocam a imaginação e a sensibilidade; ele conduz à reflexão e à releitura, exigindo inúmeras habilidades do seu leitor, tornando-o mais apto para, de forma sensível, ler o mundo; enfim, um leitor completo. Diferentemente,

por conseguinte, do que ocorre com a leitura de um texto denotativo, sem poesia, que, como aludido por Adélia Prado no poema em epígrafe, exige algo mecânico, burocrático, departamentalizado.

Face ao exposto, objetivo mostrar que a linguagem poética pode seduzir o aluno/leitor, principalmente se aliada a outras artes, ressaltando ser necessário que o professor tenha um bom conhecimento sobre as diferentes linguagens com as quais lidará, ainda que não seja necessário que se torne um *expert* na área. Acredito que a literatura é *per si* tão envolvente quanto a música, o cinema, a fotografia, a pintura e a dança, logo, cabe ao professor-sedutor dinamizar suas aulas, motivar-se, tornando-se um leitor experiente e crítico, que conduza seu discípulo pelas mesmas trilhas. Para tanto, utilizarei um suporte teórico diversificado – lingüistas, críticos, estudiosos de literatura infanto-juvenil – e a minha práxis, para apresentar algumas sugestões de obras direcionadas a crianças e adolescentes e de como utilizá-las em sala de aula.

Da realidade

Carlos Drummond de Andrade, no seu poema “Aula de Português”, aponta para as dificuldades apresentadas pelo jovem quando vai para as aulas em que deve aprender a língua materna, pois “o português são dois”: um é o idioma usado por ele nas brincadeiras, com os amigos, com a namorada, nas coisas corriqueiras; outro é aquele empregado pelo professor em sala de aula e que o faz pensar em uma floresta desconhecida, com árvores/termos desconhecidas(os) que o amedrontam. Em um diferente momento poético, o poeta mineiro convida o leitor a penetrar “no reino surdo das palavras”, para isso precisando ter a chave mágica que lhe permita desvendar as várias faces dessas palavras, realizando uma leitura proveitosa.

Logo, torna-se fundamental saber o que é leitura. E quem responde é a professora Maria Helena Martins (1993, p. 32), em uma obra que já se tornou clássica, *O que é leitura*, quando afirma ser a leitura um processo do qual o leitor participa não apenas ao decifrar sinais, mas ao compreender, procurando dar sentido a eles, indo além deles. É algo que não depende só do conhecimento sistemático da língua, mas ligado à experiência pessoal do leitor, ao seu repertório. E grande parte da população brasileira, chamada de “funcionalmente analfabeta”, não conhece o segredo, o “abre-te sésamo” da leitura compreensiva. Realiza mera leitura de-

codificadora, não-compreensiva, não-crítica.

Preocupados com leitura estão pesquisadores renomados como Paulo Guedes (2006), Luiz Carlos Cagliari (1989), Sylvia Terzi (1995), Marcos Bagno (2002, 2003), Miriam Lemle (1994), Ezequiel Theodoro da Silva (1993), Magda Soares (2003, 2007), Marisa Lajolo (1999), Luiz Percival Leme Britto (2003, 1997), Lélia Erbolato Melo (1994), João Wanderley Geraldi (1996,1984), Ângela Kleiman (1995), Irandé Antunes (2007), no Brasil, e estrangeiros como Josette Jolibert (1994), Ana Teberosky (1995) e Jean Foucambert (1994). Eles também se preocupam com a alfabetização e a situação de letramento, ou seja, o estado ou condição daquele que se envolve em diversas práticas sociais de leitura e de escrita, dando ênfase ao ambiente alfabetizador e mostrando a importância da participação da família e da comunidade nesse processo. Recomendam inúmeras práticas de letramento, tais como: observar/decifrar cartazes e *outdoors*, ouvir e recontar histórias, brincar com cantigas, trava-línguas e parlendas, trocar correspondência, ler receitas culinárias, bulas de remédio e placas de rua. Mas um poema escrito pela estudante norte-americana Kate Chong explicita o que é letramento melhor que qualquer estudo teórico, ao mostrar os diferentes textos que são escritos e a utilização deles no cotidiano.

O que é letramento?

Letramento não é um gancho
em que se pendura cada som enunciado,
não é treinamento repetitivo
de uma habilidade,
nem um martelo
quebrando blocos de gramática.
Letramento é diversão
é leitura à luz de vela
ou lá fora, à luz do sol.
São notícias sobre o presidente
o tempo, os artistas da TV
e mesmo Mônica e Cebolinha
nos jornais de domingo.
É uma receita de biscoito,
uma lista de compras, recados colados na geladeira,
um bilhete de amor,
telegramas de parabéns e cartas
de velhos amigos.

É viajar para países desconhecidos,
sem deixar sua cama,
é rir e chorar
com personagens, heróis e grandes amigos.
É um atlas do mundo,
sinais de trânsito, caças ao tesouro,
manuais, instruções, guias,
e orientações em bulas de remédios,
para que você não fique perdido.
Letramento é, sobretudo,
um mapa do coração do homem,
um mapa de quem você é,
e de tudo que você pode ser.
(Kate CHONG, apud SOARES, 2007)

Muitos estudiosos, como Teberosky (1995), salientam ainda que o método não é tão importante quanto o interesse do aluno. Se ele estiver apto, motivado, achará seus próprios caminhos de aprendizagem. Também Jorge Luis Borges comunga desse pensamento: “Toda leitura implica uma colaboração e quase uma cumplicidade”, cumplicidade que se dá entre o autor e seu texto, entre o autor e o leitor, entre o texto e o leitor. Um premiado filme francês, realizado por Michel Deville (1988) – *La lectrice*, aqui no Brasil *Uma leitora bem particular* – ilustra com bom humor essa interação, mostrando uma leitora profissional, a sedutora Constance, e seus relacionamentos com as obras que lê, com as pessoas que a contratam para ler (um juiz aposentado, uma jovem bastante maliciosa, uma viúva, um rapaz paralítico, entre outros), portanto leitores de oitava, e as afinidades dessas pessoas com o texto literário e a leitora mediadora.

Constance lê para cada um de acordo com a sua lente, com a sua aguçada sensibilidade, procurando tocá-los através das palavras. Há como que uma relação física entre o livro e a moça, quase que uma iconização da literatura, o que deve mesmo ocorrer nas atividades realizadas principalmente com a que é conhecida como infanto-juvenil. O livro é observado em todos os seus aspectos, como objeto palpável e visível: papel, textura, formato, capa, conteúdo, ilustração, cores; depois, o envolvimento com a narrativa, respeitando-se a relação entre texto e imagem. Há um mundo a ser descoberto.

Lúcia Browne Rego (1989) aponta outro tipo de relação cúmplice: a alfabetização via textos literários bastante conhecidos e apreciados

pelas crianças – como os contos de fadas. E corrobora o pensamento de Maria Antonieta Cunha (1982), que critica clichês do tipo “o jovem e a criança não gostam de ler”, os quais mostram que o adulto, por diferentes motivos, está desencantado e tem essa visão, não incentivando a relação prazerosa livro-criança.

Marisa Lajolo (1997), no 11º COLE (Congresso de Leitura do Brasil): *A letra e voz dos excluídos*, Campinas, SP, realizado em 1997, questionou a validade de certas leituras – Paulo Coelho, Lair Ribeiro, Vera Lúcia Carvalho, Roberto Shinyashiki – chamadas de “leitura de massa” ou “literatura trivial”, e o conhecimento dessas obras por parte dos interessados em leitura. Se há leitores para elas, se são *best-sellers*, há um público leitor, consumidor, interessado. E como atingir esse público? E como atingir nossos alunos?

Beth Braith (1989, p. 41), no texto “Leitor formado e deformado pela escola”, discorre sobre o longo tempo consumido pela escolaridade, da pré-escola à universidade, assinalando as marcas indeléveis que esse período deixará no indivíduo. A leitura, na escola, que é o “espaço oficial do saber”, deve assumir “um papel permeado de valores que se refletirá tanto no desempenho do professor quanto na formação ou deformação dos possíveis leitores”. E há um “efeito cascata”: a universidade forma precariamente o professor, até porque nela, ainda segundo Braith (1989, p. 41), mesmo muitos se esforçando, não se concretizam as palavras de Guimarães Rosa de que a “vida e a linguagem são mesma coisa”. Esse professor, com sérias deficiências em sua formação e muitos problemas (como falta de dinheiro para livros e cursos, carga excessiva de trabalho), não realizará um trabalho eficiente, e seu aluno, que geralmente faz parte da chamada “família resiliente” (família de classe trabalhadora), devido à instabilidade do lar, à ausência de livros, aos pais com baixo nível de educação e estressados, sofrerá limitações. Portanto, há que se tomar cuidado, pois a escola, querendo formar o leitor, muitas vezes deforma-o e cria um antagonismo em relação à leitura, devido à inabilidade do professor ao abordar certos conteúdos.

O docente, então, deverá ser um entusiasta da leitura e passar tal sentimento aos seus alunos, além de conhecer os diferentes textos e suas distintas carpintarias, dominar conteúdos lingüísticos e literários, e estar atualizado quanto ao acervo de livros da biblioteca escolar. Acrescente-se a isso, bom senso na escolha das obras destinadas aos alunos, lembrando-se dos preceitos da decana dos estudos na área de literatura infanto-juvenil

– professora Nelly Novaes Coelho – que recomenda atenção à faixa etária do leitor, para atender ao seu interesse.

A partir de minha prática em sala de aula, cheguei à conclusão de que o trabalho com o texto deve começar pelo poético, iniciando-se a magia pelo jogo, pelo lúdico, pelo *nonsense*. E que a arte – música, pintura, escultura, fotografia, cinema, dança – complementa, instiga e transporta o jovem e a criança para o mundo do livro.

Da fantasia

Faz-se necessário um mergulho na fantasia, no mundo do lirismo e da sensibilidade criado por Cecília Meireles, com seu “Leilão de Jardim” (in: *Ou isto ou aquilo*), que, parafraseado, originará o “leilão de circo”, o “leilão de escola”, e por Bartolomeu Campos de Queirós, no *Diário de classe*, que poderá ser aproveitado no exercício que denominei “Decomposição poética de nomes”. São criadas palavras a partir de nomes sugeridos (escolhendo-se as letras sempre da esquerda para a direita) para, com elas, elaborar-se um poema ou uma narrativa:

FRANCISCO
FRANC---O
FRA----CO
----CISCO
-----ISCO
FRAN-----
-R---ISCO
--AN-----O

Ainda do mineiro Bartolomeu, em prosa poética, há o livro *Mário*, lindamente ilustrado por Sara Ávila – lembrando os impressionistas franceses, que possibilita um trabalho com nomes, horóscopo, águas, rio e mar, e para o qual poderá ser consultado o *Dicionário de símbolos* (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1992). Mário é o menino que nasceu sob o signo de Peixes e que tem, por isso, a água no nome (salgada, do choro: MAR; doce, do riso: RIO). Do mesmo autor, dois outros livros, com nomes de menino, destacam-se: *Pedro* (que também é Peter, Petrus, Pierre, um garoto especial que adora domingos e borboletas, e quer pintá-las, o que sugere um trabalho associado à Educação Artística) e *Raul-Luar*, que remete a *anagramas* (Iracema – América; Argentino – Ignorante), a

palíndromos (Roma – Amor; A droga do dote é todo da gorda...) e a *acrósticos*:

Raul, meu colega de classe,
Adora com seu nome brincar.
Um garoto tão educado e gentil...
Liga sempre seu nome ao LUAR.

No panorama literário brasileiro, também sobressai Roseana Murray que, com a obra *Classificados Poéticos*, propicia uma atividade bastante criativa, com título homônimo (*Classificado poético*: Vende-se um mundo encantado, por preço irrisório...), podendo ser associada a outras: com *classificados comuns* (Troca-se uma casa com 3 quartos, salas...etc.) e com *classificados pessoais* (José, espero por vc na cantina – Rita), aliados aos *desclassificados*, inspirados em texto de Jô Soares (Vende-se uma gaiola sem porta para amantes da ecologia).

E poetas como José Paulo Paes (*É isso ali*; *Poemas para brincar*; *Olha o bicho*); Elias José (*Segredinhos de amor*), Sérgio Caparelli (*111 poemas para crianças e Boi da cara preta*), Fernando Paixão (*Poesia a gente inventa*), Almir Correia (*Poemas sapecas, rimas traquinas*; *Anúncios amorosos dos bichos*; *Poemas malandrinhos*; *Poemas para enrolar a língua*); Mário Quintana (*Pé de pilão, Nariz de vidro e Sapato Furado*); Sylvia Orthof (*Doce, doce... e quem comeu regalou-se*), Pedro Bandeira (*Cavalgando o arco-íris*) e Libério Neves (*Voa, palavra*) fazem rir com seus poemas engraçados, rimas malucas, aliterações, onomatopéias, sinestias, estranhamentos, ritmo encantatório e trava-línguas, que podem ser lidos, declamados, dramatizados, ilustrados, copiados e parafraseados.

Para os jovens, uma boa pedida são os poemas de Carlos Queiroz Telles que trabalha o crescimento, os sentimentos e as emoções da adolescência, a procura da identidade (*Sementes de sol e Sonhos, grilos e paixões*), bem como os haicais, já aportuguesados, de Ângela Leite de Souza (*Três gotas de poesia*), além dos poemas sobre o amor juvenil escritos por Ilka Brunhilde Laurito, em *Brincando de Amor*, que se prestam a exercícios variados como cartas, bilhetes, e-mails, trovas, paráfrases, paródias, poemas-criptos, painéis, decálogos, poemas narrativos, poemas céticos, poemeus e poemetos. Enfim, são atividades que podem ser desenvolvidas, em todos os níveis, por um professor habilidoso, apaixonado (por) e conhecedor da Literatura.

Que tal alfabetizar com os hilários *Quem lê com pressa tropeça* (Elias José) e *Uma letra puxa a outra* (José Paulo Paes e Kiko Farkas)? Ou ensinar arte com a fabulosa coleção “Arte conta histórias”, da Difusão Cultural do Livro, idealizada por Katia Canton e ilustrada por Guto Lacaz, Baravelli e Leda Catunda, entre outros? E depois seguir as pegadas de *Linéia no jardim de Monet* (Christina Björk e Lena Anderson), reforçando o conhecimento sobre os pintores com a coleção “Mestres das Artes”, editada pela Moderna? Imperdível é *O limpador de placas*, de Monika Feth, que poderá levar o enfoque das atividades tanto para compositores, como para poetas e escritores.

Um trabalho multidisciplinar – História, Educação Artística, Geografia, Ciências, Língua Portuguesa – aprofundará conhecimentos e poderá desenvolver dinâmicas variadas, ajudar a criar livros de pano e de madeira, o livro-papiro – do qual sairá uma original narrativa passada no Egito –, incentivar o estudo da música, da pintura, da literatura e dos seus mestres-criadores, tendo como referencial a coleção “Crianças Famosas” (Editora Callis), na qual desfilam Haydn, Mozart e os nossos Cartola e Villa-Lobos. E quem não gostaria de ler *Aquarela*, o livro de Toquinho, e cantarolar a canção homônima e representá-la por meio de desenhos?

Devem ser lembradas ainda as coleções “Mestres da Literatura” e “Mestres da Música” (Cia.das Letrinhas), que focam, entre outros, os inesquecíveis e populares Adoniran Barbosa e Pixinguinha. E se pensarmos em esculturas, a opção é *Em cada canto de São Paulo um encanto de Brecheret*, de Sandra Brecheret Pellegrini, e *Escultura aventura*, de Kátia Canton.

Sem falar em Ziraldo que, após ter escrito obras que remetem a diversos tipos de arte, como *Uma professora muito maluquinha* e o poético *O menino mais bonito do mundo*, consegue superar-se ao criar o *Menino do rio doce*, primorosamente ilustrado com bordados, e o divertido *O livro dos nãos do menino Maluquinho*, que aconselha brincando: “Não calce o tênis com o pé sujo. O pé, depois sai. Mas o cheiro não sai nunca mais.”

Muitas outras obras poéticas poderão ser utilizadas em sala de aula, mas isso fica por conta do trabalho do professor, que deve ser contínuo e sedutor. Sim, é um trabalho de sedução o que deve ser realizado pelo professor-mediador, bem formado e informado, que, atraído pela Literatura, para ela também deverá atrair seu aluno, tornando-o um leitor integrante, completando a trans/ação professor-texto-leitor. Sim, é um traba-

lho de sedução, que deve remeter ao que disse Fernando Pessoa: “As palavras são para mim corpos tocáveis, sereias visíveis, sensualidades incorporadas. [...] Estremeço se dizem bem”, ou ainda ao que falou Platão: “os livros são como esfinges”. Vamos pegar a chave e entrar no reino das palavras? Vamos decifrar a esfinge?

Sugestões de obras a serem trabalhadas

CORREIA, Almir. *Poemas sapecas, rimas traquinas* (Formato); *Anúncios amorosos dos bichos* (Biruta); *Poemas malandrinhos* (Atual); *Poemas para enrolar a língua* (Nova Alexandria).

BANDEIRA, Pedro. *Cavalgando o arco-íris* (Moderna).

BJÖRK, Christiana; ANDERSON, Lena. *Linéia no jardim de Monet* (Salamandra).

CAPARELLI, Sérgio. *111 poemas para crianças e Boi da cara preta* (L&M).

FETH, Monika. *O limpador de placas* (Brinque-Book).

JOSÉ, Elias. *Segredinhos de amor* (Moderna); *Quem lê com pressa tropeça* (Lê).

KANTON, Kátia. *Escultura aventura* (DCL).

LAURITO, Ilka Brunhilde. *Brincando de amor* (Moderna).

MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. (Nova Fronteira).

MURRAY, Roseana. *Classificados Poéticos* (Miguilim).

NEVES, Libério. *Voa, palavra* (Formato).

ORTHOFF, Sylvia. *Doce, doce... e quem comeu regalou-se* (Paulus).

PAES, José Paulo. *É isso ali* (Salamandra); *Poemas para brincar e Olha o bicho* (Ática).

PAES, José Paulo; FARKAS, Kiko. *Uma letra puxa a outra* (Cia. das Letrinhas).

PAIXÃO, Fernando. *Poesia a gente inventa* (Ática).

PELLEGRINI, Sandra Brecheret. *Em cada canto de São Paulo um encanto de Brecheret* (Nova América).

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Diário de classe* (Moderna); *Mário* (Miguilim); *Raul-Luar* (Allis).

QUINTANA, Mário. *Pé de pilão* (Ática); *Nariz de vidro* (Moderna); *Sapato Furado* (FTD).

SOUZA, Ângela Leite de. *Três gotas de poesia* (Moderna).

TELLES, Carlos Queiroz. *Sementes de sol e Sonhos, grilos e paixões* (Moderna).

TOQUINHO *et al.* *Aquarela* (Nacional).

ZIRALDO. *Uma professora muito maluquinha e O menino mais bonito do mundo* (Melhoramentos); *Menino do rio doce* (Cia. das Letrinhas); *O livro dos nãos do menino Maluquinho* (Ediouro).

Referências

ANTUNES, Irlandé. *Muito além da gramática*. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, Marcos. *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola, 2003.

BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNE, Giles. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

BRAITH, Beth. Leitor formado e deformado pela escola. *Linha D'Água*, São Paulo, APLL, v. 1, n. 6, p. 40-2, 1989.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Lingüística*. São Paulo: Scipione, 1989.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. *Dicionário de símbolos*. 6. ed. Tradução de Vera da Costa e Silva et al. Rio de Janeiro: José Olympio, 1992.

CUNHA, Maria Antonieta. Leitura – Questão (sempre) emergente. *Suplemento Pedagógico* “Leitura – Questão (sempre) emergente”. Belo Horizonte, Imprensa Oficial, v. 66, dez. 1982.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militân-*

- cia e divulgação. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.
- _____. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura & produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.
- GUEDES, Paulo Coimbra. *A formação do professor de português*. Que língua vamos ensinar? São Paulo: Parábola, 2006.
- JOLIBERT, Josette (Coord.). *Formando crianças leitoras*. Tradução de Walkiria M. F. Settineri e Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- KLEIMAN, Ângela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 1994.
- MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 15. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- MELO, Lélia Erbolato. A construção social da alfabetização: relato de uma pesquisa. In: SEMINÁRIO DO GEL, 41, 1994, Ribeirão Preto. *Estudos Lingüísticos XXIII* (Anais dos Seminários do GEL). Ribeirão Preto: Gráfica Palas Athena, 1994. v. 2. p. 962-969.
- REGO, Lúcia Lins Browne. *Literatura infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na Pré-Escola*. São Paulo: FTD, 1989.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Elementos de pedagogia da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- SOARES, Magda. *O que é letramento e alfabetização*. Disponível em: <<http://www.moderna.com.br/moderna/didaticos/ef1/artigos/2004/0014.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2007.
- _____. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.
- TEBEROSKY, Ana. Ensinar sem castigar. *Veja*, São Paulo, n. 17, 26 abr. 1995. p. 7-10. Entrevista.
- TERZI, Sylvia Bueno. *A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados*. Campinas: Pontes, 1995.
- UMA LEITORA bem particular. Direção de Michel Deville. Roteiro de Rosalinde e Michel Deville. Baseado no romance de Raymond Jean. Paris: Eléfilm: 1988. 1 disco (99 min.): DVD, son., color.

TERCEIRA PARTE

“O coro dos afinados”: convergência de olhares para o texto na escola

TECENDO A AULA DE PORTUGUÊS

*Um galo sozinho não tece uma manhã;
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro, de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.
E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.*

João Cabral de Mello Neto

Introdução

O poema “Tecendo a manhã”, de João Cabral de Melo Neto, propõe uma concepção de leitura: da mesma forma que os galos que tecem a manhã, os leitores devem tecer o significado do texto. Texto, de origem latina – *textu* – significa tecido, pois, da mesma forma que o tecido é formado por fios que entrecruzam, o texto é formado pelo entrecruzamento das palavras. Esse produto de palavras entrelaçadas ganha significado por meio da dimensão dialógica da linguagem, em que o leitor vivencia experiências reais de uso da língua por meio de atividades realizadas com o texto.

Segundo o dicionário Aurélio, a palavra leitura é de origem latina medieval – *lectura* – que significa ato ou efeito de ler, mas também arte de decifrar um texto segundo um critério. Ler, do latim *legere*, significa

decifrar ou interpretar o sentido de algo, “é emergir num universo imaginário, gratuito, mas organizado, carregado de pistas as quais o leitor vai assumir o compromisso de seguir, se quiser levar sua leitura, isto é, seu jogo literário a termo” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 27).

No entanto, o que se tem verificado é que grande parte do leitor não possui a capacidade de perceber os entrelaçamentos de fios dos mais diversos tipos e atribuir-lhes significado, não tecendo o significado dos textos lidos, visto como “tecido” verbal. Conforme dados divulgados na Revista Educação (2007), o Índice Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) mostrou em sua edição de 2005 que os alfabetizados plenos – aqueles que lêem textos mais longos e conseguem fazer relações e inferências – constituem 26% do total da população entre 15 e 64 anos. Esse índice baixo revela a necessidade de uma política pública para o setor como forma de sanar essa questão.

Uma das medidas que se tem tomado entre as políticas para o setor é a instituição do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), articulado pelos ministérios da Educação e da Cultura em conjunto com diversos organismos da sociedade civil, com o objetivo de integrar diversas iniciativas já existentes. Uma das metas iniciais do PNLL é reduzir a zero, até o final de 2008, a cota de municípios brasileiros que não contam com nenhuma biblioteca. Hoje são 595.

É uma iniciativa louvável, visto que, para começar o trabalho de formação de leitores, antes de tudo, necessita-se da matéria prima, que é o livro, portanto é imprescindível uma biblioteca, com um acervo variado e de qualidade. Além disso, é por meio da leitura que ocorre a ampliação do conhecimento, permitindo ao leitor compreender melhor o presente e seu papel como sujeito histórico.

O acesso aos mais variados textos, informativos e literários, proporciona, assim, a tessitura de um universo de informações sobre a humanidade e o mundo que gera vínculos entre o leitor e os outros homens. A socialização do indivíduo se faz, para além dos contatos pessoais, também através da leitura, quando ele se defronta com produções significativas provenientes de outros indivíduos, por meio do código comum da linguagem escrita. No diálogo que então se estabelece o sujeito obriga-se a descobrir sentidos e tomar posições, o que o abre para o outro. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 10)

Dessa forma, verifica-se a importância da leitura, principalmente, para as classes sociais menos privilegiadas que, muitas vezes, não têm fácil acesso aos bens culturais, como livros e revistas de qualidade. Historicamente a leitura tem sido privilégio das classes dominantes e a “sua apropriação pelas classes populares significa a conquista de um instrumento imprescindível não só à elaboração de sua própria cultura, mas também à transformação de suas condições sociais” (SOARES, 1995, p. 48).

Portanto, um projeto de leitura que vise à formação do leitor competente deve ser desenvolvido na escola, pois muitas vezes é nesse espaço que o aluno vivenciará essa experiência. Além disso, de acordo com Cattani e Aguiar (1993, p. 24), “cabe à escola a formação e o desenvolvimento do hábito de leitura, e seu papel é tão amplo quanto mais restrito for o da família, condicionada a problemas sócio-econômicos”.

Embora todos os gêneros de textos sejam importantes, nota-se a pertinência de desenvolver um trabalho com o texto literário, pois se todos os textos favorecem a descoberta de sentidos, os literários “fazem de modo mais abrangente. Enquanto os textos informativos atêm-se aos fatos particulares, a literatura dá conta da totalidade do real, pois, representando o particular, logra atingir uma significação mais ampla.” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 13)

No entanto, para formar leitor competente, que seja ativo no processo de leitura, que decodifique sinais e faça escolhas, preencha lacunas e se solidarize com o autor e complete seu trabalho de criação, é preciso basear-se em uma teoria e seguir uma metodologia. A teoria da Estética da Recepção, do estudioso Hans Robert Jauss, é uma corrente teórica que vem dando resultado no trato da formação do leitor de obras literárias. Além disso, o Método Receptional organizado por Bordini e Aguiar, que tem como base teórica a Estética da Recepção, vem recebendo boa acolhida, visto que está contribuindo para a melhoria do processo de formação do leitor, alargando horizontes e permitindo ao indivíduo a descoberta de novas formas de ser e de viver, interna e externamente.

A Estética da Recepção surgiu na década de sessenta por meio dos estudos dos teóricos ligados à Escola de Constança, centro universitário alemão, liderada por Jauss. Para a estética receptional, a concepção de arte literária está centrada na atuação do leitor, visa fazer que o texto seja parte do processo de conhecimento e não uma entidade autônoma que não interage com o leitor. Como sugere o próprio nome desta corrente estética,

leva-se em conta como o espectador recebe a obra; deste modo, a análise torna-se viva.

Conforme Bordini e Aguiar (1993, p. 82), a “recepção é concebida, pelos teóricos alemães da Escola de Constança, como uma concretização pertinente à estrutura da obra, tanto no momento da sua produção como no da sua leitura, que pode ser estudada esteticamente”. Assim, a literatura é concebida como um dos meios de emancipação da sociedade, por meio da “ampliação” constante do horizonte de expectativas dos leitores devido à natureza também formadora da obra literária e não apenas reprodutora das estruturas sociais.

Dessa forma, Bordini e Aguiar, utilizando-se dos pressupostos teóricos da Estética da Recepção, elaboraram um método de ensino de leitura de obras literárias. Para as estudosas, a Estética da Recepção, como método de ensino pode contribuir para uma maior sistematização dos estudos da literatura por parte dos professores, pela ampliação dos “horizontes de expectativas” dos alunos. Além disso, permite a democratização da leitura e a formação do leitor crítico, visto que tal método de ensino funda-se na atitude participativa do aluno em contato com os diferentes textos.

O professor parte do horizonte de expectativas da classe, verificando os interesses literários da turma, determinados por suas vivências anteriores. Em seguida, o professor provoca situações que propiciem o questionamento desse horizonte, levando à ruptura do horizonte de expectativas e seu conseqüente alargamento.

De acordo com Bordini e Aguiar, o método recepcional de ensino de literatura enfatiza a comparação entre o familiar e o novo, entre o próximo e o distante no tempo e no espaço. Além disso, o processo de trabalho apóia-se no debate constante, em todas as formas: oral e escrito, do aluno consigo mesmo, com os colegas, com o professor e com os membros da comunidade. Portanto, o método é eminentemente social ao pensar o sujeito em constante interação com os demais, através do debate, e ao atentar para a atuação do aluno como sujeito da História.

Assim, as autoras sugerem cinco etapas a serem desenvolvidas:

- 1) Determinação do horizonte de expectativas – momento em que o professor verificará os interesses dos alunos, a fim de prever estratégias de ruptura e transformação do mesmo;

- 2) atendimento do horizonte de expectativas – etapa em que se proporcionarão à classe experiências com textos literários que satisfaçam suas necessidades quanto ao objeto escolhido e às estratégias de ensino;
- 3) ruptura do horizonte de expectativas – momento em que serão introduzidos textos e atividades de leitura que abalem as certezas e costumes dos alunos, seja em termos de literatura ou de vivência cultural;
- 4) questionamento do horizonte de expectativas – fase em que serão comparados os dois momentos anteriores, verificando que conhecimentos escolares ou vivências pessoais, em qualquer nível, proporcionaram aos alunos facilidade de entendimento do texto e/ou abriram-lhes caminhos para atacar os problemas encontrados;
- 5) ampliação do horizonte de expectativas – última etapa, em que os alunos tomarão consciência das alterações e aquisições obtidas através da experiência com a literatura. Conscientes de suas novas possibilidades de manejo com a literatura, partem para a busca de novos textos, que atendam a suas expectativas ampliadas no tocante a temas e composição mais complexos.

O final desta etapa é o início de uma nova aplicação do método, que evolui em espiral, sempre permitindo aos alunos uma postura mais consciente com relação à literatura e à vida.

Portanto, tendo como base a teoria da Estética da Recepção e seguindo a metodologia sugerida por Bordini e Aguiar – método Recepcional –, acredita-se que se possa formar o leitor crítico, aquele que tem competência para ler e compreender uma obra esteticamente bem elaborada, seja de seu momento histórico, seja de períodos passados, visto que é uma proposta de ensino de leitura da literatura com processo gradativo de crescimento intelectual e cultural do leitor, ao longo de sua escolarização.

Além disso, viabiliza o trabalho com os três grandes eixos sobre os quais irá se pautar o trabalho com o ensino da Língua Portuguesa: leitura, oralidade e escrita. Dessa forma, atende-se também aos objetivos que fundamentam o processo de ensino, conforme as Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná:

- empregar a língua oral em diferentes situações de uso, saber adequá-las a cada contexto e interlocutor, reconhecer as intenções implícitas nos discursos do cotidiano e propiciar a possibilidade de um posicionamento diante deles;
- desenvolver o uso da língua escrita em situações discursivas por meio de práticas sociais que consideram os interlocutores, seus objetivos, o assunto tratado, os gêneros e suportes textuais, além do contexto de produção/leitura;
- refletir sobre os textos produzidos, lidos ou ouvidos, de modo a atualizar o gênero e tipo de texto, assim como os elementos gramaticais empregados na sua organização;
- aprimorar, pelo contato com os textos literários, a capacidade de pensamento crítico e a sensibilidade estética, bem como propiciar pela Literatura a constituição de um espaço dialógico que permita a expansão lúdica da oralidade, da leitura e da escrita;
- reconhecer a importância da norma culta da língua, de maneira a propiciar acesso aos recursos de expressão e compreensão de processos discursivos, como condição para tornar o aluno capaz de enfrentar as contradições sociais em que está inserido e para a afirmação da sua cidadania, como sujeito singular e coletivo (PARANÁ, 2006, p. 23).

Ao trabalhar com a leitura, irá também desenvolver atividades que envolvam a oralidade e a escrita. Além disso, embora o enfoque seja o texto literário – gênero romance – o alvo a ser atingido; para se chegar a esse texto, pretendem-se trabalhar outros gêneros textuais, como textos informativos e científicos, textos visuais, textos fílmicos, além de outras modalidades de gêneros de textos literários.

A atividade de leitura proposta no método Recepcional suscita o debate, a discussão. Assim, o aluno realizará atividades que possibilitem o desenvolvimento da argumentação, de troca de opiniões; além de momentos em que contará histórias, fará relatos de experiências, proporcionando a prática da oralidade, tanto em situações mais formais como menos formais. De acordo com Antunes (2003, p. 100):

Tanto a fala quanto a escrita podem variar, podem estar mais planejadas ou menos planejadas, podem estar mais, ou menos, ‘cuidadas’ em relação à norma-padrão, podem ser mais

ou menos formais, pois ambas são igualmente dependentes de seus contextos de uso.

Ademais, viabiliza o trabalho com a escrita, realizações de produções criativas e de cunho mais acadêmico, como as resenhas dos textos lidos. Parte-se do pressuposto de que “se faltam as idéias, se falta a informação, vão faltar as palavras” (ANTUNES, 2003, p. 45). Conforme a autora, a atividade da leitura favorece, num primeiro plano, “a ampliação dos repertórios de informação do leitor”; num segundo plano, “a experiência gratuita do prazer estético” e, por final, “permite, ainda, que se compreenda o que é típico da escrita, principalmente o que é típico da escrita formal dos textos da comunicação pública” (ANTUNES, 2003, p. 70-75).

A prática da escrita será realizada tendo como foco, primeiramente, o planejamento do que será produzido; em seguida, redigir a primeira versão sobre a proposta apresentada e, então, revisar, reestruturar e reescrever o texto, adequando o assunto tratado ao seu interlocutor e à maneira como texto deve ser transmitido, seguindo a estrutura do gênero textual. É preciso sempre ter em mente a visão interacionista da escrita: “quem escreve, na verdade, escreve para alguém, ou seja, está em interação com outra pessoa” (ANTUNES, 2003, p. 46). A palavra é uma espécie de fio que é lançada entre mim e os outros.

A análise lingüística, o trabalho com a gramática, de acordo com Antunes (2003, p. 119), “na perspectiva da linguagem como forma de atuação social, viria incluída naturalmente. Do jeito que está incluída nas situações comuns da interação verbal”.

Desta forma, acredita-se que poderá atender ao objetivo do ensino da Língua Portuguesa: “a ampliação da competência comunicativa do aluno para falar, ouvir, ler e escrever textos fluentes, adequados e socialmente relevantes” (ANTUNES, 2003, p. 122).

Fios que se entrelaçam

O relato é uma experiência desenvolvida durante um ano letivo com o tema exclusão social⁵. Para a prática de leitura, foram utilizados os

⁵ A experiência foi apresentada no Concurso Nacional “Prêmio Instituto Unibanco 2007”, premiada em 2.º lugar na categoria “Formação de Professores”.

livros *Capitães da areia*, de Jorge Amado; *Os miseráveis*, de Victor Hugo, adaptado por Walcyr Carrasco e *Corda bamba*, de Lygia Bojunga Nunes, livros alvos de cada etapa de leitura.

Primeiramente, para determinar o horizonte de expectativas, solicitou-se aos alunos que formassem grupos de quatro pessoas e fossem oferecidos vários artigos de jornais e de revistas que tratavam do tema da exclusão social. Eles fizeram uma leitura livre, escolhendo a matéria que mais chamou a atenção. Depois de terminada a leitura, foi promovido um debate informal sobre as várias formas de exclusão social, momento em que a prática da oralidade foi desenvolvida, visto que cada grupo teria que expor seu ponto de vista a partir de um roteiro de apresentação planejado anteriormente. Notou-se que houve um interesse maior quanto à exclusão do menor abandonado.

Assim, para atender o horizonte de expectativas, foram trabalhadas as músicas “O meu guri” e “Pivete”, ambas de Chico Buarque de Holanda. Primeiramente, os alunos ouviram as músicas para, em seguida, analisá-las oralmente, de forma coletiva.

Enfocou-se na música “O meu guri” a visão da mãe ou pessoa próxima do guri, papel que o eu-poético assume; na realidade, uma visão diferente daquela feita pela sociedade preconceituosa, possibilitando aos leitores refletirem sobre a outra face da marginalidade infantil. A música mostra a ascensão do menor no mundo do crime até ter a foto estampada no jornal, momento em que chega ao ápice. A sociedade que desprezou esse menor agora o vê, revelando uma realidade trágica.

Da mesma forma, a música “Pivete” trata também do menor que luta para sobreviver e que, por estar desprotegido na rua, acaba se envolvendo com o crime. Assim, ascende na marginalidade, revelando um círculo vicioso da sociedade.

Após a análise interpretativa dos textos, os alunos ouviram novamente as músicas, apreciando-as com um outro olhar. Em seguida, redigiram uma resenha das músicas, fazendo uma apreciação crítica do texto. Nesse momento, os alunos põem em prática a escrita que parte de um planejamento das idéias do que será redigido. Primeiramente, deverão apresentar os dados referenciais das músicas, dados sobre o compositor, um resumo geral do que se trata e comentário crítico. Em seguida, após uma primeira versão, é feita a revisão, reestrutura-se e reescreve-se o texto. Questões gramaticais problemáticas que são verificadas nos textos dos

alunos são trabalhadas posteriormente, sempre partindo das inadequações cometidas por eles.

Segundo Antunes (2003, p. 45):

A atividade da escrita é, então, uma atividade interativa de expressão, (ex-, “para fora”), de manifestação verbal das idéias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele. Ter o que dizer é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever. Não há conhecimento lingüístico (lexical ou gramatical) que supra a deficiência do “não ter o que dizer”

Assim, por meio do trabalho com a leitura e discussão sobre o assunto, passando pela decodificação, inteleção, interpretação e contextualização, socializando as idéias, os alunos têm repertório suficiente para dizer algo a alguém. Esse interlocutor poderá ser o seu colega ou outras pessoas que vierem a ler suas resenhas, visto que serão disponibilizadas em forma de livro na biblioteca escolar para consulta.

Para romper o horizonte de expectativas, foi proposta a leitura do conto “Frio”, de João Antônio. O conto é denso e enfoca também a criança que se envolve com a criminalidade devido à miséria, à falta de orientação dos pais e de sua proteção, enfim, de uma educação adequada.

Depois da leitura do conto, o texto foi analisado, observando-se a maneira como o autor o construiu. Verificou-se que o conto não segue uma ordem linear, o narrador é de terceira pessoa, onisciente e utiliza-se do discurso indireto-livre para introduzir os pensamentos do garoto. Notou-se, portanto, o trabalho artístico com o texto.

Em seguida, na fase do questionamento do horizonte de expectativas, foi feita uma análise comparativa entre as músicas e o conto. Verificou-se que o abandono das crianças pelos pais, marginalizadas pela sociedade, fazendo das ruas suas casas, convivendo próximo da criminalidade, faz com que se envolvam no mundo do crime. Assim, solicitou-se que os alunos produzissem um artigo opinativo com o tema do menor abandonado.

Nesse momento é ensinada a estrutura do texto opinativo, a linguagem empregada, o nível lingüístico utilizado, como deve ser redigido. Para isso, planejam-se primeiro as idéias, de forma que o aluno identifique

o assunto, o tema (o assunto delimitado), o objetivo (o que se quer mostrar), a tese (a sua opinião). Da mesma forma como foi exposto anteriormente, o aluno redige uma primeira versão e depois revisa, reestrutura e reescreve o texto. Em seguida, são verificadas as questões gramaticais problemáticas presentes nos textos dos alunos para serem trabalhadas. Dessa forma, objetivando o locutor ter o que dizer, razão para dizer, como dizer, interlocutores para quem dizer, os artigos são coletados e transformados em livro, disponibilizados na biblioteca da escola para consulta dos leitores.

Após essa etapa, passou-se para a ampliação do horizonte de expectativas. Nesta fase, solicitou-se aos alunos a leitura do livro *Capitães da areia*. Primeiramente, foi lida em sala, de forma coletiva, a primeira parte do livro – “Cartas à Redação”. Nesse capítulo, os alunos puderam observar a influência das autoridades em manipular a notícia, o poder de impedir a publicação da verdade no jornal, a convivência deste com a atitude daquelas e o descaso com as pessoas sem influência, como o padre e a mãe de um interno do reformatório. Nota-se a desconsideração com os menos privilegiados no modo como as cartas são publicadas e na página em que elas vêm ocupar. Por exemplo, a carta do Padre é publicada na terceira página do jornal, sob o título “Será verdade?” e sem comentário, pondo em dúvida a denúncia feita por ele. A carta da mãe do interno do reformatório aparece na quinta página do jornal, entre anúncios, sem clichês e sem comentário, reforçando mais ainda o descaso do redator do jornal. No entanto, as cartas das autoridades aparecem na primeira página do jornal, com clichês e comentários elogiosos.

Em seguida, foi feito um estudo comparativo com jornais de maior circulação, analisando as manchetes da primeira página. Observou-se o destaque dado às notícias consideradas de maior importância, além de se comparar a linguagem utilizada na época em que a história foi narrada com a empregada nas notícias de hoje.

A partir dessa discussão inicial, os alunos fizeram a leitura extra-classe, comparando a realidade retratada no livro com a realidade atual dos menores infratores da nossa sociedade. Após o término da leitura, foi marcado um dia para se discutirem as idéias presentes no livro, momento em que puseram em prática a oralidade. Os alunos notaram que os problemas sociais abordados no livro continuam atuais e que houve um aumento na dimensão da questão, sem que houvesse uma solução ou estratégias eficientes. Para auxiliá-los nesse estudo comparativo, apresentou-se o

vídeo documentário *Falcão: os meninos do tráfico*, produzido por MV Bill e Celso Athayde. Assim, foi proporcionada aos alunos uma visão da realidade. Percebeu-se que as autoridades continuam tendo atitudes paliativas, e a violência e a criminalidade só tendem a aumentar. Em seguida, redigiram um texto dissertativo argumentativo comparando os menores do livro *Capitães da areia* com os menores do vídeo, analisando o destino de cada um.

Nessa prática com a escrita, os alunos foram instruídos sobre a estrutura do texto dissertativo, a linguagem utilizada e o nível lingüístico empregado. Planejaram o texto, identificando o assunto, o tema (assunto delimitado) e a tese (ponto de vista), além dos argumentos a serem utilizados e de como iriam concluí-lo. Foram orientados a utilizar na argumentação dados presentes no livro *Capitães da areia* e no documentário *Falcão: os meninos do tráfico*, para mostrar que a situação dos menores não melhorou; pelo contrário, piorou em proporções absurdas.

Após esse estudo, percebeu-se que a miséria é um dos motivos que leva o menor à marginalidade, além da discriminação que ele sofre. Portanto, foi proporcionada aos alunos a leitura de uma reportagem publicada na revista *Veja*, “Eu acredito em mim”, de Eliane Azevedo (1994, p. 29), que revela o comportamento das crianças que moram nos morros, os seus sonhos.

Os alunos demonstraram interesse pelo assunto, percebendo que as crianças que moram na favela têm os mesmos desejos que eles. Além disso, essas crianças têm muito a ensinar-lhes. Assim, após a determinação do horizonte de expectativas dos alunos, passou-se para a etapa do atendimento desse horizonte, dando início a um novo ciclo de leitura, visto que o final de uma etapa é início de uma nova aplicação do método, que evolui em espiral.

Nesse sentido, foi-lhes propiciado o vídeo *Cidade dos homens* – episódio “João Vítor e Uólace”. Esse vídeo compara um menino da classe média – João Vítor – com o menino da favela – Uólace, o Laranjinha. A história mostra que os dois têm o mesmo sonho de adquirir um tênis de marca da moda, os mesmos problemas quanto ao estudo e à relação com a mãe na cobrança de estudar e tornar-se um homem de caráter, a relação de amizade, seu comportamento no meio social e a preocupação de vir a ocupar um lugar na sociedade. Na verdade, é a sociedade que os diferencia devido ao preconceito e faz com que não tenham uma relação mais próxima, criando um comportamento de medo, fato mostrado no vídeo.

Para romper o horizonte de expectativas dos alunos, passando de um texto imagético para um texto escrito, foi oferecido a eles o conto “O bife e a pipoca” que está no livro *Tchau*, de Lygia Bojunga Nunes. O conto trata, também, de duas crianças de classes sociais diferentes: uma da alta, moradora de um prédio chique e outra da baixa, moradora da favela. No entanto, travam uma grande amizade, embora vivam em realidades diferentes.

Isso é narrado de forma altamente literária pela autora, mostrando as diferenças sociais entre elas, enfocando a triste realidade miserável da criança pobre e o valor dado às coisas supérfluas pela criança rica. Esse contraponto leva os leitores a refletir sobre a possibilidade de crianças como Rodrigo e Tuca, protagonistas do conto, terem uma relação de amizade e superar barreiras preconceituosas que a sociedade impõe.

O conto é escrito de uma forma epistolar, com trechos de cartas que Rodrigo escreve para seu amigo Guilherme, contando as novidades depois que seu amigo se mudou. Por isso, solicitou-se aos alunos que escrevessem uma carta a um amigo, comentando o conto lido na aula, e fazendo considerações a respeito da questão da exclusão social e das diferenças entre as classes sociais.

Nessa prática da escrita, os alunos aprenderam como redigir um texto do gênero epistolar, verificando a linguagem formal e informal, conforme o destinatário e o assunto tratado, adequando ao objetivo do texto. Além disso, foi comentada a diferença entre uma carta familiar e uma carta comercial ou oficial. A carta redigida pelos alunos foi postada, para que vivenciassem uma situação real de escrita com interlocutor, numa posição interativa, dialógica, dinâmica.

Assim, passou-se à fase seguinte: questionamento do horizonte de expectativas. Nessa etapa, pediu-se aos alunos que fizessem um estudo comparativo entre os textos estudados anteriormente, enfocando a relação das crianças com outras de classes sociais diferentes: a reportagem da Veja, o vídeo e o conto. Os alunos puderam perceber que, embora as crianças sejam de classes sociais diferentes, elas têm os mesmos desejos, os mesmos comportamentos, as mesmas brincadeiras.

Depois dessa etapa, passou-se para a fase da ampliação do horizonte de expectativas. Nesse momento foi feita a leitura do livro *Os miseráveis*. O livro, embora trate da miséria, enfoca a solidariedade, fato que faz mudar a vida de Jean Valjean, protagonista do romance. O escritor

mostra que só o amor ao próximo mudará esse quadro social de exclusão.

Durante a leitura feita em sala, de forma coletiva, e também extra-classe, foram realizadas discussões que levaram os alunos a refletirem sobre a dificuldade das pessoas serem caridosas umas com as outras. Verificou-se que o ato caridoso de Monsenhor Benvindo mudou a vida de Jean Valjean e fez dele um homem de bem, embora fosse revoltado devido às injustiças da sociedade. O Bispo tem um olhar de Deus sobre Jean Valjean, um olhar que nós, mortais, não conseguimos ter, o que pode ser a causa da permanência desse quadro desolador: os menos privilegiados continuam sendo excluídos de forma desumana e os mais abastados impõem-se sem escrúpulos.

Para que os alunos fizessem uma releitura do livro, trazendo-o para a realidade atual, foi passado o filme *Os miseráveis* (*Lês Misérables*, 1995), com direção de Claude Lelouch. O filme enfoca os miseráveis do período da Segunda Guerra Mundial, diferentemente da história do livro, que transcorre no período da Revolução Industrial. Lelouch faz um paralelo entre a obra de Victor Hugo, com a situação catastrófica da época da Revolução Francesa, e o cenário da Segunda Guerra Mundial, na França. Assim, os alunos compararam o livro e o filme com a sociedade atual e puderam identificar os miseráveis de hoje, quem são, como sobrevivem.

Após esse estudo, passou-se para outro ciclo de leitura, a fim de se identificarem os miseráveis de hoje. Foram oferecidos aos alunos diversos artigos de jornais e de revistas que tratam desse assunto. Discutiuse a situação dos miseráveis da sociedade atual, a necessidade de se sujeitar à humilhação para sobreviver. Notou-se o interesse dos alunos pelo assunto, momento em que se determinou o horizonte de expectativas deles.

Passou-se, então, à fase seguinte – atendimento do horizonte de expectativas – propiciando-lhes a leitura da entrevista de Roberto Carlos Ramos, o contador de histórias, pedagogo que emergiu do submundo da violência e das drogas para uma carreira de sucesso. Ele é ex-interno da Febem e ganha a vida contando a própria história em palestras para executivos. A entrevista foi publicada na revista Cláudia de novembro de 2000, e revela a luta, a perseverança de Roberto Carlos Ramos para mudar a história de sua vida e, hoje, de outras crianças. Além disso, realizou-se um estudo comparativo de sua vida com a dos meninos do livro *Capitães da areia*, verificando-se a trajetória de suas vidas. Notou-se a semelhança entre o Professor, menor que recebeu ajuda de um poeta, o Dr. Dantas, para ter aulas de pintura com um pintor do Rio de Janeiro, e Roberto Carlos

Ramos, que também teve ajuda de uma pedagoga francesa, chamada Marguerit Duvas, para sair da vida de delinquência. Quando Marguerit o convidou a passar uma temporada na casa dela, pensou que ela quisesse manter relações sexuais com ele; então, planejou roubar a casa dela e depois fugir. Enganou-se, pois, enquanto ela viveu, ajudou-o a ter uma perspectiva de futuro. Esse fato remete à história de Sem-Pernas, outro personagem de *Capitães da areia*, que, pelo fato de ser aleijado, fingia-se de coitado para as pessoas sentirem compaixão dele e o acolherem em suas casas. Após fazerem o reconhecimento completo da casa, dos lugares onde se guardavam os objetos de valor, das saídas fáceis para a fuga; os Capitães da areia invadiam a casa e roubavam tudo. Além disso, enfatizou-se a importância que teve na vida de Roberto Carlos Ramos o fato de ele contar história: era uma forma de fugir da realidade, de ser aceito na turma, e tornou-se também uma forma de sobrevivência.

Em seguida, foi oferecido o poema “Bicho”, de Manuel Bandeira, momento em que rompe o horizonte de expectativas, visto que se trata de um poema, um texto literário, ocorrendo mudança de gênero e de estilo. Após a análise e discussão, solicitou-se aos alunos que procurassem fotos em jornais e revistas que ilustrassem essa poesia, com as quais foi montado um painel.

A fase seguinte é a de questionamento do horizonte de expectativas. Nesse momento é feita uma comparação com os textos não literários, informativos jornalísticos e o texto literário poemático. Analisa-se a linguagem empregada nos textos não literários e no texto literário, as diferenças, as suas características. Enfatiza-se o uso da linguagem metafórica, plurissignificativa do texto literário.

Para ampliar o horizonte de expectativas, é indicado o livro *Corda bamba*. Primeiramente, foi trabalhado o título da obra. Os alunos assistiram ao vídeo de um programa do Fantástico em que um homem atravessa de um prédio ao outro, em uma corda bamba elástica, uma extensão de 25 metros, a 60 metros de altura, sem cinto de segurança e sem rede de proteção. Discutiu-se o sentido denotativo da palavra corda bamba e também o conotativo. Questionou-se ainda o motivo de as pessoas se arriscarem a fazer isso, pois um deslize pode levar à morte.

Em seguida, foi realizada leitura coletiva e extra-classe de *Corda bamba*. Conforme a leitura ia sendo desenvolvida, discutia-se a forma como o texto foi construído, a linguagem altamente literária da autora, os elementos simbólicos presentes, a relação do vídeo do programa do Fan-

tástico com a história narrada no livro. Como atividade, realizou-se um estudo comparativo, retomando as leituras anteriores. Observou-se a questão das diferenças de classes sociais tratada no livro, ao contrapor a vida de Márcia e Marcelo, de *Corda bamba*, com a de Rodrigo e Tuca, do conto “O bife e a pipoca”. Notou-se como realidade e ficção se misturam ao comparar com a história ficcional da Velha da História, de *Corda bamba*, com a história real, de Roberto Carlos Ramos, visto que ambos encontram na atividade de contar histórias um modo de sobreviver.

Como atividade culminante do projeto, os alunos redigiram um artigo em que se comentou como o tema da exclusão foi abordado nas três obras – *Capitães da areia*, *Os miseráveis* e *Corda bamba*, verificando-se ainda a relação existente entre elas. Observou-se, portanto, que o fim de uma etapa é o início de outra nova aplicação do método, evoluindo em espiral, permitindo ao aluno uma postura mais consciente em relação aos textos lidos e a sua vida, tornando-o um leitor mais consciente e crítico.

Conclusão

Segundo Maria Helena Martins (1984, p. 34), “aprender a ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios, o que, mal ou bem, fazemos mesmo sem ser ensinados”. Portanto, para a autora, a função do professor não seria propriamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o aluno realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta. Assim, para Martins (1984, p. 34):

criar condições de leitura não implica apenas alfabetizar ou propiciar acesso aos livros. Trata-se, antes, de dialogar com o leitor sobre a sua leitura, isto é, sobre o sentido que ele dá, repito, a algo escrito, um quadro, uma paisagem, a sons, imagens, coisas, idéias, situações reais ou imaginárias.

Nota-se, portanto, a importância de uma teoria e de uma metodologia que norteiem o trabalho de formação do leitor. Na experiência apresentada, verificou-se que, para desenvolver o projeto de leitura, a teoria da Estética da Recepção e o Método Receptional auxiliaram na organização e seleção dos textos para alcançar o objetivo de transformar sócio

e culturalmente o aluno, capacitá-lo a descobrir sentidos na leitura e a reelaborar aquilo que ele é e o que poderá ser, tendo uma postura crítica ante o mundo e a práxis social.

Segundo Bordini e Aguiar (1993, p. 152), a “adoção de um método pedagógico supõe que se optou por uma linha filosófica de educação. Essa escolha determina todo o processo de ensino-aprendizagem, orientando-o para um certo tipo de aluno que se prevê formar”. O Método Receptional, por exemplo, objetiva formar alunos que não temem a ruptura com o estabelecido, alunos questionadores e flexíveis em termos de ajustamentos sociais.

Portanto, pôde-se perceber que os alunos, a cada etapa trabalhada, foram-se tornando mais críticos e perspicazes nas inferências do texto. Eles foram ampliando seu universo cultural. Deixaram de realizar uma leitura superficial, afetiva, presa ao enredo e passaram a ler nas entrelinhas, ressignificando o texto.

Ademais, o fato dessa metodologia de ensino possibilitar o trabalho com os três eixos do ensino da língua – a leitura, a oralidade e a escrita – faz com que ela seja mais completa, atendendo aos objetivos do ensino de Língua Portuguesa. Conforme Antunes (2003, p.122), “um ensino que priorize ampliar as habilidades do aluno como sujeito interlocutor, que fala, ouve, escreve e lê textos, prevê objetivos amplos, flexíveis, relevantes e consistentes: de fala, escuta, escrita e leitura de textos”.

Proporcionou-se também o contato do aluno com diversas tipologias textuais de suportes diferentes, realizando-se estratégias diferentes para cada leitura. Segundo Paulino *et al.* (2001, p. 41), cada tipo de texto requer um modo diferente de leitura: “não se pode ler um poema como se lê uma notícia de jornal ou uma crônica”. Além disso, para os autores “o próprio suporte em que o texto circula já determina o pacto de leitura, ou seja, a interação que o leitor estabelece com o texto, interferindo na sua forma de recepção. Assim, ler um texto no jornal é diferente de ler até esse mesmo texto quando publicado em livro” (PAULINO *et al.*, 2001, p. 31).

No final desta etapa do projeto, pôde-se verificar que os alunos conseguiram quebrar as armadilhas humanas que emperram a interação entre os homens por meio da leitura dos textos literários. Ao compartilhar as leituras, colocando seu ponto de vista, aceitando ou refutando idéias, houve uma sociointeração destas e conseqüente alargamento. Assim, ob-

servaram que somente a solidariedade entre os homens, um ato de amor pleno, como o do Monsenhor Benvindo de *Os miseráveis*, poderá quebrar essas armadilhas humanas.

Desta forma, retomando o poema de João Cabral de Melo Neto, observa-se que para mudar o triste quadro em que se encontra a educação brasileira é preciso que haja um trabalho coletivo – professores, alunos, pais, direção, equipe pedagógica, governo, a sociedade em geral –, pois “um galo sozinho não tece uma manhã.”

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de. Leituras para o 1.º grau: critérios de seleção e sugestões. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 11. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. p. 85-106.

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

AMADO, Jorge. *Capitães da areia*. 85. ed. Rio de Janeiro: Record, 1996.

AZEVEDO, Eliane. Eu acredito em mim. *Veja*. São Paulo, v. 27, n. 25, p. 29, 22 jun.1994.

BARROS, Rubem. Leitura – a grande travessia da educação. *Educação*, São Paulo, n. 121, p. 37-39, maio 2007.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura – a formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

CATTANI, Maria Izabel; AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura no 1.º grau: a proposta dos currículos. In: ZILBERMAN, Regina. (Org.). *Leitura em crise na escola: alternativas do professor*. 11. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

GAILEWITCH, Mônica. O contador de histórias. *Claudia*, São Paulo, p. 33-35, nov. 2000. Entrevista concedida a Roberto Carlos Ramos.

HUGO, Victor. *Os miseráveis*. Tradução e adaptação de Walcyr Carrasco. São Paulo: FTD, 2001.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

NUNES, Lygia Bojunga. O bife e a pipoca. In: _____. *Tchau*. 6. ed. Rio

de Janeiro: Agir, 1991.

_____. *Corda bamba*. 20. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1998.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes curriculares da rede pública de educação básica do Estado do Paraná: Língua Portuguesa*. Curitiba: SEED, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná*. Curitiba: SEED, 1990.

PAULI, Alice Atsuko Matsuda. *A travessia de Maria: uma experiência de leitura de Corda Bamba, de Lygia Bojunga Nunes*. Assis, 2001. 333 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Assis.

PAULINO, Graça et al. *Tipos de textos, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato, 2001.

SOARES, Magda Becker. Comunicação e expressão: o ensino da leitura. In: ABREU, Márcia. (Org.). *Leitura no Brasil: antologia comemorativa pelo 10º COLE*. Campinas: Mercado Aberto, 1995.

SILVANA RODRIGUES QUINTILHANO FERREIRA

O ENSINO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA: DESATANDO AS AMARRAS COLONIAIS

*Não se importe com a origem ou a cor do seu semelhante
O que que importa se ele é nordestino e você não?
O que que importa se ele é preto e você é branco
Aliás, branco no Brasil é difícil, porque no Brasil
somos todos mestiços
Se você discorda, então olhe para trás
Olhe a nossa história
Os nossos ancestrais
O Brasil colonial não era igual a Portugal
A raiz do meu país era multirracial
Tinha índio, branco, amarelo, preto
Nascemos da mistura, então por que o preconceito?
(Gabriel, o Pensador. Racismo é Burrice)*

A Lei nº 10.639 e a presença do racismo nos livros didáticos

Desde o século XVI, início do processo de colonização brasileira, o colonizador empregava expressões estereotipadas para se referir aos outros grupos, como negros e indígenas. Nas palavras de Carneiro (1996, p. 9):

Apesar de viver no século do humanismo e das descobertas de outros mundos, para além da velha Europa e da Ásia, esse homem não soube conviver com aquele que era diferente; não soube entender o outro, o desconhecido, visto ora como infiel, ora como exótico.

Prova disso é o impressionismo da carta de Pero Vaz de Caminha (1500), na qual os índios são descritos como selvagens, sem cultura ou religião.

Segundo Santiago (1978), no Brasil, os índios perdem sua língua e seu sistema do sagrado e recebem em troca o substituto europeu. Ele ca-

racteriza esse momento como o renascimento colonialista, pois a América transforma-se em cópia, simulacro que se quer mais e mais semelhante ao original, e grande parte da cultura nativa é apagada pelos conquistadores. Com o extermínio dos traços originais, pelo esquecimento, o fenômeno da duplicação se estabelece como uma regra válida de civilização.

Como mudar esse painel, se a dinâmica educativa brasileira está centrada numa ideologia hegemônica e preconceituosa?

Segundo Rosemberg, Bazilli e Silva (2003), os estudos sobre preconceito racial em livros didáticos e paradidáticos no Brasil iniciaram-se na década de 1950. E não é difícil percebermos neles o racismo, ora explícito, com a representação de personagens negros em funções subalternas, explorados, inferiores, objetos de consumo dos brancos, ora implícito, não declarado mas ainda presente.

Alguns livros didáticos, conforme pesquisa feita por Hollanda (1957, apud ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003), justificam a escravidão como necessidade econômica, mostrando os proprietários de escravos como bondosos, por mantê-los em condições mínimas de sobrevivência, por alforriar os escravos velhos e alquebrados e continuar a lhes fornecer alimento. Mesmo as ilustrações dos livros privilegiam o tráfico, as negociações de escravos, as senzalas e a condição marginal, o que reafirma a posição social a que o negro está relegado – de escravo a favelado.

Cabe-nos uma reflexão: as subversões das regras estabelecidas pelos colonizadores brancos, praticadas pelas confrarias negras, ficaram escondidas em que lugar na história? Conforme explica Negrão (1987, apud ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003), “o preconceito veiculado pela literatura se justifica na medida em que tais obras são produzidas para educar crianças brancas.” Torna-se, portanto, um suporte mantenedor da ideologia dominante e branca. Não houve espaço para os negros subversivos, só para os obedientes e cordatos.

Para combater esse discurso, muitas ações estão sendo articuladas, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que recomenda a supervisão do conteúdo dos livros didáticos, nos parâmetros estabelecidos pelo Ministério da Educação e Cultura, que proíbe a veiculação de preconceitos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) prioriza o ensino das contribuições culturais dos indígenas, africanos e europeus na história brasileira. E recentemente, o Presidente da República estabeleceu a obrigatoriedade no currículo escolar de implementação do

ensino da história e da cultura afro-brasileira na rede de ensino, pública e privada, alterando a Lei nº 9.394 – com a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 – que tem como objetivo resgatar essa cultura e combater o racismo, buscando a valorização da comunidade negra brasileira. Os artigos 26-A e 79-B estabelecem:

Art. 26-A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

De acordo com Souza (2006, p. 7):

abordar conteúdos que trazem para a sala de aula a história da África e do Brasil africano é fazer cumprir nossos grandes objetivos como educadores: levar à reflexão sobre a discriminação racial, valorizar a diversidade étnica, gerar debate, estimular valores e comportamentos de respeito, solidariedade e tolerância.

Os professores, para conduzir suas ações, terão como referência os princípios de consciência política e histórica da diversidade, a construção de identidades e práticas educativas de combate ao racismo e a discriminação, tornando-se motivadores de mudanças sociais.

Viver na pós-modernidade também significa entender o multiculturalismo, esse encontro de várias culturas numa mesma sociedade. Desconstruir uma mentalidade hegemônica para construir a compreensão de outras culturas é um processo lento que poderá ser iniciado no curto

espaço da sala de aula, mas significativo para consolidação da descolonização cultural. Cevalco (2005, p. 270) argumenta que “a cultura não é apenas a realização de uma minoria, mas pertence a todos”. Devemos reconhecer nossas próprias peculiaridades e as do outro para que haja uma restauração da cultura brasileira como produto social, pois a minoria não deve falar por todos.

O Pós-Colonialismo e o Processo de Descolonização da Mente

Carneiro (1996, p. 10) declara que “herdamos do período colonial um mundo repleto de preconceitos, apesar do intenso processo de miscigenação” e nossa literatura tornou-se “parasita”, apropriando-se dos modelos colocados em circulação pela metrópole; uma ideologia que reforçou a mentalidade européia e se difundiu ao longo dos séculos.

Esse fato nos leva a questionar e refletir sobre as circunstâncias que unem a literatura à história, resgatando elementos que acompanham as manifestações humanas, das quais a arte é um dos veículos mais antigos, porém aberta a processos transformacionais, e considerando o papel dos modos literários em suas relações com a sociedade que os propõe e utiliza. Interpretar as relações que as formas de arte literária estabelecem entre si significa ver a arte como elemento que representa a cultura de uma época.

Na linguagem artística, há confluência de práxis coletivas, de modo que a estratégia discursiva se configura como uma inserção subjetiva com que o escritor-criador procura reciclar formas estabelecidas, cujo imaginário materializa aspirações que, dialeticamente, não são apenas suas, mas de toda uma coletividade, de modo que a consagração do objeto de arte só se efetiva a partir da articulação entre a produção artística e um engajamento social, através do diálogo da instância discursiva em vários níveis com o conjunto da vida cultural, evocando temas relativos às carências do povo (MAGNANI, 2001, p. 31)

Nessa perspectiva, a produção artística – particularmente aqui a literatura – surge como parte do processo de consolidação das identidades nacionais, por meio de seu caráter de representação. Exemplo disso é a busca de expressão de identidade cultural que a literatura afro-brasileira vem demonstrando, ao propor uma releitura dos traços culturais preservados pela tradição e pela memória, através de uma voz de engajamento so-

cial que confirma seu caráter de representação da criação artística, tornando-se projeção de uma sociedade real e não apenas reprodução.

Assim, a produção artística deve ser aberta a novas perspectivas culturais e, por meio da história, da literatura e da arte, configurar um diálogo entre autores contemporâneos e autores de outros tempos e outros espaços, o que conduzirá a um aprofundamento da própria tradição, da própria identidade nacional e, acima de tudo, da sua própria diversidade, numa relação constante com outros contextos. Conforme coloca Silvano Peloso (1996, p. 67), “é possível redescobrir alguns conceitos universais comuns, mesmo possuindo-se valores culturais muito diferentes, com a condição de que seja reconhecida esta diversidade, o direito à existência de coletividades culturais”, mas preservando suas peculiaridades e diferenças, pressupostos suficientes para comprovar a importância de determinadas tendências artísticas contemporâneas para a cultura e a literatura especificamente, que se consolidam como um diálogo pós-colonialista.

Sobre a literatura pós-colonial brasileira, Bonnici (2005) explica que a declaração da independência política em 1822 não produziu, por si, a descolonização da mente, pois isso é um processo lento. Somente após a semana de 22 é que nossos escritores buscaram reconstruir uma sociedade sobre os alicerces da tradição do povo e seus valores, traduzindo uma literatura descolonizada.

Nesse espaço pós-colonial, muitos autores contemporâneos brasileiros buscam reconstituir a história do negro que, segundo Bonnici (2000, p. 10), é “um contexto favorável aos marginalizados e aos oprimidos, para a recuperação de sua história, da sua voz, e para a abertura das discussões acadêmicas para todos”. No entanto, o discurso pós-colonial se dá a partir “das fontes alternativas da força cultural de povos colonizados; com o reconhecimento das distorções produzidas pelo imperialismo e mantidas pelo sistema capitalista atual” (BONNICI, 2000, p. 12). E estas “distorções” impregnam todos os discursos dominantes da história nacional, demarcada pelas ideologias dos colonizadores, que mantinham o poder e autonomia.

Bhabha (1998, p. 239) afirma que “a crítica pós-colonial é testemunha das forças desiguais e irregulares de representação cultural envolvidas na competição pela autoridade política e social dentro da ordem do mundo moderno”, envolvendo questões geopolíticas, discursos ideológicos e diferenças culturais.

Em Bonnici (2000, p. 18), percebemos os discursos dos colonizados “sobre a reversão do colonizado-objeto em sujeito dono de sua história e da sua capacidade de reescrever sua história”, no intuito de descrever a cultura influenciada pelo processo imperial desde a colonização à atualidade, retratando a “experiência de colonização”. O desenvolvimento dessas literaturas depende das etapas de conscientização nacional e da asserção de serem diferentes da literatura do centro imperial, pois “o objetivo do discurso colonial é apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução” (BHABHA, 1998, p. 111)

Bonnici (2000, p. 27-28) ressalta ainda o processo de “descolonização da cultura” que transpõe a “fase de assimilação” e a “fase cultural nacionalista”, para solidificar a “fase revolucionária e nacionalista”, tornando-se um “despertador do povo”, e que pela realidade exposta em sua obra “contribui para uma democratização da conscientização e da expressão cultural e literária” brasileira.

Sugestão de encaminhamento pedagógico

Jauss (1994), ao tentar superar o abismo entre a Literatura e a história, entre o conhecimento histórico e estético, mostra-nos que as escolas e seus métodos compreendem o fato literário de uma estética de produção e representação, o que acaba privando a literatura de sua dimensão de recepção e efeito, ignorando o leitor. Por isso, o autor propõe-nos contemplar a literatura enquanto recepção e efeito, que reata o fio que liga o passado à experiência presente da poesia, que o historicismo rompera, e ainda atribui o papel mais importante ao leitor.

No processo ensino-aprendizagem, a predisposição para a leitura e a formação do hábito de ler, segundo Bordini e Aguiar (1988, p. 24), se torna possível se o professor considerar a natureza do material de leitura e a forma de abordagem partindo das preferências do leitor, introduzindo inovações e rompendo com sua acomodação, levando-o a uma postura de aceitação ou descrédito, fundada na reflexão crítica, o que promove a expansão de suas vivências culturais e existenciais.

Partindo desse pressuposto, desenvolveremos uma proposta metodológica que poderá ser aplicada numa oitava série do Ensino Funda-

mental, observando que o ensino da cultura afro-brasileira objetiva retomar criticamente os princípios de valores e aceitação do outro, bem como ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica do Brasil. Para tanto, o ponto de partida será reconhecer que o poder hegemônico colonial permanece, ainda que de forma velada, na mentalidade brasileira.

No primeiro momento poderíamos apresentar a música “Racismo é burrice”, de Gabriel, o pensador, na qual, de forma descontraída, o autor faz uma crítica contundente à sociedade brasileira, retomando fatos históricos pertinentes na construção de uma mentalidade racista. Esse contexto poderia nos levar ao seguinte questionamento: As desigualdades raciais da sociedade brasileira seriam resquícios do passado escravagista?

Muitas literaturas demonstram que grande parcela da população brasileira descende de africanos trazidos para o Brasil para servirem como escravos e essa população negra foi obrigada a adaptar sua vivência cultural aos costumes dos colonizadores. Nesse momento, seria essencial promover a interdisciplinaridade com a área de História, para contextualizar o processo de colonização no Brasil desde o início do século XVI.

Pensando na sociedade contemporânea, pediríamos aos alunos que buscassem na mídia imagens que evidenciassem o racismo, como propagandas, novelas, filmes, internet, etc., para que, na sala de aula, promovêssemos um diálogo sobre as várias formas de racismo, ainda que velado, presentes em nosso cotidiano.

Após despertarmos indícios de uma consciência crítica, levantaríamos a seguinte hipótese: Todo cidadão “politicamente correto” afirma que não é racista, mas isso acontece na prática?

Quem nunca escutou um diálogo semelhante a este:

- Escuta aqui, ó crioulo...
- O que foi?
- Você andou dizendo por aí que no Brasil existe racismo.
- E não existe?
- Isso é negrice sua. E eu que sempre te considereei um negro de alma branca... É, não adianta, negro quando não faz na entrada...

Para atender as expectativas do aluno, apresentaríamos a leitura integral da crônica “Racismo”, de Luiz Fernando Veríssimo (1975), na

qual o autor aborda, em tom irônico, o preconceito racial que consolida as desigualdades, desde a forma de tratamento até a condição de marginalizado social.

Enfrentando o tema do preconceito racial, poderíamos sugerir aos alunos a leitura de *Longe dos olhos* (2004), de Ivan Jaf, da série Descobrimos os Clássicos – uma leitura de O mulato, de Aluísio de Azevedo. A história se desenrola a partir do amor de Oto, que é negro, e Sílvia, que é branca e cega. Embora milite em favor da causa negra, Oto se finge de branco para Sílvia, com medo de que ela o rejeite. As razões para tal receio, num país como o Brasil, são muitas. Após uma roda de leitura em sala de aula, os alunos poderiam pesquisar notícias e reportagens que relatessem situações de racismo para discussões e debates, posteriormente seria montado um mural.

Em seguida, partiríamos para a ruptura dos horizontes de expectativas, apresentando o romance *Ponciá Vicêncio* (2003), da escritora afro-brasileira Conceição Evaristo, no qual ela propõe uma releitura do período escravagista sob o ponto de vista do colonizado. A personagem protagonista Ponciá, neta de ex-escravo, busca uma identidade na sociedade contemporânea brasileira, entre as lembranças do passado e as misérias do presente. A releitura da escritora Conceição Evaristo nos provoca uma “violência desmistificadora”, pois na verdade, “os sujeitos da história do Brasil são o homem branco e o Estado Imperial. O passado colonial deve ser reconstruído como suporte de um Brasil branco e europeu” (REIS, 2002, p. 31).

A autora reafirma que o branco traduzia seu poder com “uma soberana mão que eternizava uma condição antiga” (2003, p. 48). Em conformidade com Santiago (1978), a reflexão nos leva à destruição sistemática dos conceitos de unidade e pureza da cultura européia.

Num processo de resistência, o negro assinala sua diferença e busca reconstruir seu passado histórico, “tempo lembrado e esquecido” na ânsia por uma identidade cultural e uma possibilidade de conviver numa sociedade de iguais. Conforme a releitura de Evaristo, a voz do marginalizado busca redefinir seu espaço na sociedade, enquanto Veríssimo evidencia a máscara social da igualdade.

Para impulsionarmos o questionamento do horizonte de expectativas, levaríamos nosso aluno à reflexão acerca da política social de inclusão ou, quem sabe, de exclusão, como por exemplo, as Cotas Universitárias.

rias. Elegeríamos como leitura em sala de aula a reportagem “Sistema de cotas para negros amplia debate sobre racismo”, de Solange Henriques (2003), onde constam os seguintes dados: 97% dos atuais universitários brasileiros são brancos, contra 2% de negros e 1% de amarelos. Esse desequilíbrio, num país em que 45% da população é negra, deixa claro que são necessárias medidas urgentes para inserção do negro no ensino superior. Mas a solução das cotas, a única de caráter prático apresentada até o momento, está longe de ser uma unanimidade.

Os alunos pesquisariam sobre a exclusão dos negros, segundo dados estatísticos educacionais das principais universidades brasileiras e numa perspectiva interdisciplinar com Matemática construiriam gráficos semelhantes das escolas de nível fundamental, médio ou até mesmo de sua própria escola ou comunidade. Em seguida, poderíamos promover um debate sobre as vantagens e desvantagens das cotas, levando-os a refletir novamente sobre os versos de Gabriel, o Pensador:

Porque o racista na verdade é um tremendo babaca
Que assimila os preconceitos porque tem cabeça fraca
E desde sempre não pára pra pensar
Nos conceitos que a sociedade insiste em lhe ensinar

Ao finalizar, ou melhor, recomeçar, apontaríamos como leitura *Quarto de despejo* (1960), de Carolina Maria de Jesus, a trilogia *Alma da África* (2007) do escritor Antônio Olinto: *A casa da água* (volume 1), *O rei do Keto* (2) e *Trono de vidro* (3).

É importante ressaltar que, através desta proposta metodológica, pretende-se que os alunos entrem em contato com o Método Recepional, adaptado por Bordini e Aguiar (1988), vivenciando-o a partir da leitura de diferentes textos, oportunizando situações que os levem a realizar leituras compreensivas e críticas dos textos apresentados; e assim favorecer a ampliação de sua visão de mundo, permitindo-lhes a transformação de seus horizontes de expectativas, para que sejam receptivos a novos textos e capazes de questionar as leituras realizadas, dentro do contexto em que vivem.

Conforme alerta Silva (2002, p. 43):

a literatura pode ser tudo (ou pelo menos muito) ou pode ser nada, dependendo da forma como for colocada e trabalhada em sala de aula. Tudo, se conseguir unir sensibilidade e co-

nhecimentos. Nada, se todas as suas promessas forem frustradas por pedagogias desconstruídas.

Portanto, cabe ao professor a maior parte da tarefa de promover a educação como um ato político e ideológico.

Referências

- AGUIAR, Maria Carolina. *A população negra no mercado de trabalho*. 2003. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/negros/05.shtml>>. Acesso em: 20 dez. 2007.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998. (Humanitas).
- BONNICI, Thomas. *O pós-colonialismo e a literatura: estratégias de leitura*. Maringá: Eduem, 2000.
- BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana. *Teoria da literatura: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. 2. ed. rev. e aum. Maringá: Eduem, 2005.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: A formação do leitor*. Alternativas Metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/2003/L10.639.htm>>. Acesso em: 20 set. 2007.
- CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. *O racismo na História do Brasil: mito e realidade*. São Paulo: Ática, 1996.
- EVARISTO, Conceição. *Ponciá Vicêncio*. Belo Horizonte: Mazza, 2003.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Acesso de negros às universidades públicas. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, 2003. Disponível em:

- <://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000100010&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 20 dez. 2007.
- HENRIQUES, Solange. *Sistema de cotas para negros amplia debate sobre racismo*, 2003. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/negros/06.shtml>>. Acesso em: 20 dez. 2007.
- JAF, Ivan. *Longe dos olhos*. São Paulo: Ática, 2004. (Descobrimos os Clássicos).
- JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.
- JOAQUIM, Maria Salete. *O papel da liderança religiosa feminina na construção da identidade negra*. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.
- MOURA, Roberto. *Tia Ciata e a pequena África no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: FUNART, 1983.
- REIS, José Carlos. *As identidades do Brasil: de Varnhagem a FHC*. 5. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2002.
- RESENDE, Beatriz. *Lima Barreto e o Rio de Janeiro em fragmentos*. Rio de Janeiro: UFRJ/UNICAMP, 1987.
- QUEIROZ, Suely Robles Reis de. *Escravidão negra no Brasil*. São Paulo: Ática, 1987. (Princípios).
- ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, jan.-jun. 2003.
- SANTIAGO, Silviano. O entre-lugar do discurso latino-americano. In: _____. *Uma literatura nos trópicos*. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Ato de ler – fundamentos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez, 2002.
- SOUZA, Marina de Mello e. *África e Brasil africano*. São Paulo: Ática, 2006.
- VERÍSSIMO, Luis Fernando. *Racismo*. Disponível em: <http://portalliteral.terra.com.br/verissimo/vida_publica/vidapublica_racismo.shtml?vidapublica>. Acesso em: 20 dez. 2007.

A NARRATIVA DE MISTÉRIO/SUSPENSE, TERROR/HORROR NO ENSINO MÉDIO: PONDERAÇÕES E ESCLARECIMENTOS

As produções literárias, de todos os tipos e todos os níveis, satisfazem necessidades básicas do ser humano, sobretudo através dessa incorporação, que enriquece a nossa percepção e a nossa visão do mundo.

Antônio Cândido, O Direito à Literatura

Uma breve reflexão inicial

Ao se pensar na formação de leitores de textos literários, tem-se consciência de que o professor, um dos agentes essenciais desse processo, depara-se com uma infinidade de opções na hora de realizar seu planejamento e escolher qual ou quais textos trabalhar. Essa “problemática” ocorre tanto no que diz respeito a gêneros literários, quanto no que tange à temática, à própria historiografia, à escolha de autores e de obras.

Nenhum ensino de literatura que se pretenda eficiente pode se dar sem um planejamento prévio das aulas, tarefa que, mesmo árdua às vezes, deve ser enfrentada como parte de um processo que visa alcançar certos objetivos educacionais. Um dos pontos importantes na construção do planejamento da aula de literatura é o de se procurar um trabalho com a diversidade textual, sabendo explorar alguns encadeamentos estruturais, formais e estilísticos presentes nos gêneros, nos temas e motivos, nas diferentes épocas e, até mesmo, dentro de uma única obra.

Tendo em vista novas perspectivas de abordagem de literatura no Ensino Médio não priorizarem mais, apenas, estilos de época numa visão diacrônica, mas proporem também uma abordagem sincrônica, na qual se entrelaçam temas, gêneros e épocas, é que se faz necessário ao professor buscar sempre um aprofundamento de suas leituras, tanto na esfera literária quanto na teórica.

Nesse sentido, este capítulo pretende trazer algumas pondera-

ções e também sugestões de como se trabalhar, no Ensino Médio, com narrativas cuja temática gire em torno do terror/horror, suspense e mistério.

Uma alternativa a se pensar

A experiência de se trabalhar com textos da natureza daqueles aqui apresentados pode ser grata, uma vez que eles possuem maleabilidade e interagem com o gosto de boa parte dos adolescentes/jovens.

Sabe-se que uma parte considerável dos alunos que cursam o Ensino Médio – idade entre 14 e 18 anos – tem uma certa simpatia por histórias que exploram os lances de mistério, de terror/horror e de suspense. Prova disso é a quantidade de filmes do gênero, alguns permeados por fortes doses de violência, a que esses jovens assistem.

Nesse sentido, vale levantar uma questão: ninguém gosta de sentir medo, isso é fato; porém, por que então o gênero gótico, historicamente, se solidifica e se expande em desdobramentos como o terror, o horror, o suspense e o mistério, alcançando outras mídias, além da literatura, e produzindo um público bastante fiel a ele?

Uma das possíveis respostas seria a de que, no universo da fabulação, pode-se dialogar com o medo ou com os medos de uma maneira segura, sem que isso constitua real ameaça. É nesse sentido que Carrol (1999, p. 126) aponta para o seguinte fato: “Não estamos fingindo estar horrorizados; estamos realmente horrorizados, mas pelo pensamento de Drácula, e não por nossa convicção de sermos sua próxima vítima.”

Talvez por isso, lidar com as ameaças reais e com aquelas pertencentes ao imaginário possa se tornar quase uma forma de deleite estético. A sensação que o medo provoca diante de determinado objeto é real, o perigo iminente, todavia, não está ali. Contraem-se os sentidos ao se imaginar determinada criatura horrorosa ou grotesca, no entanto ela não se encontra ali de fato.

Essa explicação, embora não exclusiva, torna-se bastante pertinente ao jovem, uma vez que este se encontra numa fase da vida em que precisa se afirmar, se impor, vencendo medos, transpondo barreiras, a fim de que se sinta aceito pela sociedade na qual se insere.

Trabalhar com essas categorias pode, portanto, representar para o professor mais uma alternativa da qual se pode fazer uso nas aulas de li-

teratura do Ensino Médio, uma vez que elas podem se constituir em atrativos para os jovens, tendo em vista a linha temática em que se encaixam.

Ao explorar textos que estejam situados nos limites do gótico, do terror/horror, do suspense/mistério, o professor não pode, no entanto, levar em conta apenas o gosto do jovem em relação a tais categorias ou gêneros. Além do enredo, há de se trabalhar com alguns aspectos discursivos e temáticos de vital importância para a constituição desses textos. Por isso, torna-se importante a escolha de obras relevantes, que não explorem apenas o medo pelo medo, ou a violência pela violência. Deve-se priorizar, na escolha, elementos que transponham a mera história e que possam levar a uma reflexão mais aprofundada sobre o fazer artístico do texto em questão, bem como sua capacidade de dialogar com outras esferas do conhecimento.

A título de exemplo, tome-se um suposto trabalho com o romance *Frankenstein* (1818) de Mary Shelley. O tema desenvolvido nessa obra é capaz de trazer à tona discussões éticas acerca da tentativa de se recriar um ser humano, algo que pode ser relacionado diretamente à moderna clonagem; por outro lado, a história de *Frankenstein* também levanta o problema daquele que se vê excluído da sociedade por ser diferente e o que isso pode ocasionar, o que constitui uma ponte para debates sobre as múltiplas faces da exclusão protagonizadas, ainda, pela sociedade do século XXI. Aí se encontram duas linhas de idéias que podem ser amplamente discutidas em sala de aula com os alunos e que, facilmente, dialogam com aspectos da sociologia, antropologia, história e filosofia.

Além disso, é possível ainda realizar um trabalho com os narradores do texto, uma vez que, estruturalmente, trata-se de uma narrativa encaixada em que uma voz narrativa aparece embutida em outra e assim por diante: R. Walton (1º narrador) ⇒ Victor Frankenstein (2º narrador) ⇒ a criatura de Frankenstein (3º narrador).

O reconhecimento de um gênero epistolar que guarda toda a narrativa por meio de seu primeiro narrador torna-se um outro fator importante a ser reconhecido na obra, uma vez que o livro se abre com uma série de cartas escritas por Walton a sua irmã, Sra. Saville. Nelas, Walton começará a narrar de que forma encontrou Victor Frankenstein e a história que este lhe contou.

Comparar o romance a algumas das muitas versões produzidas para o cinema poderia se tornar numa alternativa interessante para o jo-

vem, levando-se em consideração o bom trânsito que essa arte tem entre pessoas de todas as idades. Nesse sentido, existe um grande número de adaptações para a tela do romance da escritora inglesa; caberia, portanto, ao professor e a sua criatividade a escolha de qual versão produziria um melhor trabalho.

É certo que o exemplo acima, desenvolvido em torno do romance de Shelley, não esgota de forma alguma as possibilidades de exploração e extrapolação desse texto, mas serve para ilustrar como uma obra, quando bem escrita, oferece várias alternativas de trabalho consistente para o professor de literatura ou de língua portuguesa.

A fim de orientar o professor na leitura e classificação do material, seguem alguns pontos teóricos e históricos sobre a origem e natureza dos textos aqui propostos, bem como, por fim, uma lista não exaustiva de sugestões de contos e romances que se inserem nas categorias aqui mencionadas.

A origem: a literatura gótica

Compreende-se por literatura gótica a espécie de narrativa produzida a partir de meados do século XVIII, na Inglaterra. Ambientada em castelos, mosteiros ou abadias, com um enredo que privilegiava figuras aristocráticas, donzelas em perigo, vilões cruéis e, muitas vezes, a presença do sobrenatural, a literatura gótica logo ganhou espaço e se solidificou como uma das categorias mais lidas na época. Por isso, sofreu os ataques da crítica especializada que a classificava como uma literatura inferior, moldada simplesmente para fins comerciais.

Sabe-se que, em parte, a crítica tinha razão, no entanto o texto gótico extrapolou a esfera comercial e constituiu, sem sombra de dúvida, uma das primeiras reações às idéias apregoadas pelos árcades ou neoclássicos. Estes tentavam, à sua maneira, organizar racionalmente o mundo, explicando-o à luz da razão e negando, quase sempre, os aspectos ligados ao sobrenatural, à transcendência e ao desconhecido. A esse respeito, Kilgour (1995, p. 3) afirma que “O surgimento do gótico no século dezoito é também interpretado como um sinal da ressurreição da necessidade pelo sagrado e transcendente em um moderno século iluminado que nega a existência de forças sobrenaturais, ou como uma rebelião da imaginação

contra a tirania da razão⁶ .

Dessa forma, pode-se dizer então que as produções literárias góticas se estabelecem como uma das primeiras manifestações do romantismo, opondo-se a um padrão de arte neoclássica, essencialmente aristocrática. “... gótico era tudo o que fosse antiquado, bárbaro, feudal e irracional, caótico, não civilizado. O oposto de ‘clássico’, em resumo.” (VASCONCELOS, 2002, p. 120)

Em vista disso, é de se imaginar a dissonância que o gênero promovia em relação à literatura do período. Adjetivos como extravagante, de mau gosto, bárbaro, logo ecoaram entre críticos mais ortodoxos.

Aos poucos, porém, os textos góticos deixam de ser identificados somente como a extravagância de um gosto literário duvidoso e passam a constituir categoria estética. “Mas características como extravagância, superstição, fantasia e selvageria que foram inicialmente considerados em termos negativos tornaram-se associados, no curso do século XVIII, com o potencial mais expansivo e imaginativo para a produção estética.”⁷ (BOTTING, 1996, p. 22)

Compreende-se por literatura gótica aquela que foi produzida a partir do século XVIII, cujo início se deu com a publicação de *O Castelo de Otranto* (1764), de Horace Walpole e o término com o lançamento de *Melmoth, the Wanderer* (1820), de Charles Robert Maturin.⁸

Essa espécie de texto aparece constantemente associada ao conceito do sublime. Por isso, os grandes castelos medievais, as abadias e mosteiros antigos ou, até mesmo, a natureza, cortada por montanhas escarpadas, precipícios, atingida por tempestades descomunais, serviram como *locus* preferido dessa espécie de narrativa. O sublime está associado diretamente ao terror, pois este constitui, na verdade, um movimento de expansão dos sentidos. Sendo assim, a grandiosidade e a complexidade do espaço gótico procuram gerar o efeito de estupefação tanto no personagem

⁶ “The emergence of the gothic in the eighteenth century has also been read as a sign of the resurrection of the need for the sacred and transcendent in a modern enlightened secular world which denies the existence of supernatural forces, or as the rebellion of the imagination against the tyranny of reason.”

⁷ “But characteristics like extravagance, superstition, fancy and wildness which were initially considered in negative terms became associated, in the course of eighteenth century, with a more expansive and imaginative potential for aesthetic production.”

⁸ Esta marcação temporal é comumente aceita entre alguns historiadores e críticos, todavia ela não é definitiva nem está cristalizada; há vários textos posteriores que guardam muitos dos elementos góticos em seu estofo.

quanto no leitor; o personagem sente-se diminuído e impotente diante da magnitude da natureza, por exemplo.

Ann Radcliffe foi a autora que melhor procurou trabalhar esses aspectos em seus textos. As heroínas de seus romances são seres frágeis, perseguidas por vilões cruéis em espaços claustrofóbicos e labirínticos. É válido, por conta disso, observar o número excessivo de longas descrições que permeiam a obra da autora – algo que, para o leitor atual, pode se tornar enfadonho, se ignorado o fato do porquê de tudo isso.

No século XIX, as histórias góticas passaram a ser mais depuradas, evoluindo para as projeções e conflitos do eu-interior unidos à emocionalidade, revelando o lado obscuro dos seres e também passando a explicitar aspectos de decadência social e moral. Os antigos castelos são substituídos por casarões misteriosos, geralmente em ruínas; as florestas escuras e pantanosas dão lugar às estreitas ruas escuras, cheias de becos, das modernas cidades do século XIX; a entidade sobrenatural, embora bem vinda, já não se faz necessária como no princípio, pois passa a ser substituída por imagens assustadoras, cuja origem está na loucura, nas alucinações ou nos pesadelos.

Afrontando os padrões estéticos da antiguidade clássica e do racionalismo, o gótico faz uma espécie de reabilitação da Idade Média e do seu imaginário, recuperando todo o aspecto tenebroso e religioso que pairava nessa época em que os feitos naturais eram explicados de forma ilusória e o sobrenatural era aceito como prático e cabível. Mas de onde vêm estas “ilusões”? Vêm do medo proveniente do desconhecido, pois a vida era precária, desprovida de quaisquer provas científicas; o inconsciente coletivo criava, assim, arquétipos que sobreviveram aos tempos e viraram temas e personagens na ficção.

O gótico, historicamente, foi classificado como uma subcultura, devido a suas manifestações artísticas opositoras e pouco aceitas pela sociedade; assim, esse conceito atravessou séculos até a Era Contemporânea, mas, aos poucos, foi agregando a si outras características que vieram fundir-se à postura primitiva. Na atualidade, é possível perceber o legado da ficção gótica, seja ele demonstrado no cinema, na literatura, na música ou, até mesmo, na figuração de alguns grupos sociais bastante específicos que se denominam góticos. Portanto, pode-se dizer que, ao longo do tempo, desde o início do emprego do termo na arquitetura até os dias de hoje, formou-se uma verdadeira “cultura gótica” que pode aparecer ligada aos mais diversos segmentos das artes e, até, ao convívio social.

Infelizmente, ainda são poucos os textos góticos traduzidos para o português. Geralmente há de se recorrer às edições inglesas, o que exigirá do leitor um domínio avançado do inglês.

Os desdobramentos da narrativa gótica

É comum associar o termo gótico, na literatura, a todo texto que explore temas, motivos, figuras ligadas ao terror, ao horror, ao suspense e ao mistério. Teoricamente, porém, isso não pode ser considerado correto num sentido *stricto*, pois o texto gótico genuíno nem sempre apresenta esses elementos.

Sendo assim, torna-se importante apresentar as diferenças entre as espécies de texto aqui abordadas, todavia tem-se ciência de que tais formas podem vir entrelaçadas, tornando toda e qualquer classificação, nesse caso, insustentável.

a) *Literatura de terror/horror*: Quando se trata de terror, é comum a sua associação com o horror – em vários casos e, indiscriminadamente, são usados como sinônimos. Há diferenças pontuais, todavia, entre eles:

No ensaio de Radcliffe publicado postumamente “O sobrenatural na poesia” (1826), um desenvolvimento da teoria estética de Burke, a oposição que é estabelecida entre terror e horror proporciona uma proveitosa delimitação de diferentes estratégias góticas: “Terror e horror são oposições tão distantes, que o primeiro expande a alma, e desperta as faculdades para um alto grau de vida; o outro contrai, atemoriza e principalmente anula-as.” (p. 149) Radcliffe, em sua ficção, privilegia o terror acima do horror.⁹ (BOTTING, 1996 p. 74)

David Punter (1996) mostra a importância do tratado de Burke a respeito do sublime, pelo fato de ali haver a primeira tentativa de se estabelecer a conexão entre o sublime e o terror. O horror, por sua vez, encon-

⁹ In Radcliffe’s posthumously published essay “On the Supernatural in Poetry” (1826), a development of Burke’s aesthetic theory, the opposition that is established between terror and horror provides a useful delineation of different Gothic strategies: “Terror and Horror are so far opposite, that the first expands the soul, and awakens the faculties to a high degree of life; the other contracts, freezes, and nearly annihilates them” (p. 149). Radcliffe, as in her fiction, privileges terror over horror.”

tra-se ligado a um outro tipo de estado emocional. O próprio cunho etimológico do termo já explicita claramente tal estado:

A palavra “horror” deriva do latim “horrere” – ficar em pé (como cabelo em pé) ou eriçar – e do francês antigo “orror” – eriçar ou arrepiar. E embora não seja preciso que nosso cabelo fique literalmente em pé quando estamos artisticamente horrorizados, é importante ressaltar que a concepção original da palavra a ligava a um estado fisiológico anormal (do ponto de vista do sujeito) de agitação sentida (CARROL, 1999 p. 41)

O horror tende a retrainir ou até aniquilar a faculdade humana diante do objeto do qual é emanado. As imagens ligadas ao horror estão sempre associadas ao monstruoso, ao grotesco, à putrefação, a cadáveres gélidos e outras mais que, geralmente, causam repugnância.

A título de exemplo das concepções acerca do terror e do horror, observem-se os trechos seguintes:

A parte subterrânea do castelo era escavada numa série de vários claustros interligados e não era fácil para alguém em tal estado de ansiedade encontrar a porta que abria a caverna. Um silêncio assustador reinava nessas regiões subterrâneas, exceto quando, vez por outra, algumas rajadas de vento sacudiam as portas pelas quais ela havia passado e os gongos de ferro ecoavam através daquele longo labirinto de trevas. (WALPOLE, 1996, p. 39)

É certo que nessa citação estão presentes elementos que levam ao clima de terror – o ambiente é grande, confuso e escuro e a heroína se vê perdida em meio a tudo isso. Compare-se esse trecho a outro, retirado do conto “Ratos do cemitério” de Henry Kuttner (WELLS, H. G. et al., 1981, p. 97):

A terra estava úmida, devido às chuvas e, de cócoras, Mas-son começou a escavar em torno da pedra. Os ratos se aproximavam cada vez mais. [...] Um rato se aproximou – o monstro que já entrevira. Cinzento e leproso, avançava, com os dentes alaranjados à mostra, rebocando aquela cousa morta, que guinchava à medida que se arrastava.

Observe-se que, nesse trecho, não estão mais evocados elementos que expandem os sentidos, mas sim aqueles que os retraem. O personagem, perseguido por ratos, dentro de um pequeno túnel num cemitério, vê esse mesmo túnel diminuir de tamanho a sua frente, até o ponto em que, mesmo de cócoras, ele não consegue quase mais se movimentar – enquanto isso, os ratos vão se aproximando cada vez mais. A descrição, presente no trecho citado, revela fatores que causam o horror, o asco: a terra úmida, o rato leproso, os dentes alaranjados rebocando algo morto, o barulho.

Essa diferença entre terror e horror é bastante importante para se entender os desdobramentos da ficção gótica, levando-se em conta que muito daquilo que foi produzido nos séculos XIX e XX está mais para a uma definição de literatura de terror ou horror do que para o romance gótico tradicional. Nada impede, porém, que se encontrem cenas que evocam terror ou horror dentro da ficção gótica, o que de fato ocorre.

b) Literatura de suspense/mistério: tanto o suspense quanto o mistério são ingredientes que podem ser encontrados, também, nos romances góticos. O que se percebe, todavia, é que, a partir do século XIX, produzem-se, com mais frequência, textos que priorizam um ou outro fator, passando, dessa forma, a existirem textos de mistério e textos de suspense como categorias isoladas.

Entende-se por suspense a criação de uma expectativa ou incerteza dentro do texto. Cabe ao autor saber manejar bem essa ferramenta, podendo prolongá-la mais ou menos e até mantê-la. Por vezes, o texto possui tantos momentos de suspense que este artifício passa a ser o agente delineador do caráter do próprio texto. Por outras, ele é utilizado como ingrediente na composição de textos góticos, de terror/horror ou mistério.

Um bom exemplo de suspense pode ser encontrado no conto “A mão do macaco” (A pata do macaco – em algumas traduções), de William Jacobs. Principalmente a parte final dessa narrativa adensa fortes doses de suspense; tanto os personagens senhor e senhora White quanto o próprio leitor ficam na expectativa terrível de que o filho do casal, Hebert, morto em um acidente no qual fora colhido por uma máquina, esteja retornando do túmulo -- pedido feito pela mãe ao talismã. O fato é que, se o filho está realmente chegando, seu aspecto deve ser horrendo, uma vez que fora mutilado pela máquina. Os momentos finais do texto utilizam muitos recursos dramáticos:

Nenhum dos dois falou e ambos ficaram deitados silenciosamente, escutando o tique-taque do relógio. Um degrau da escada estalou e um camundongo assustado correu ruidosamente por dentro da parede. A escuridão era opressiva; depois de ficar algum tempo deitado, reunindo coragem, o marido pegou a caixa de fósforos e, riscando um, desceu as escadas para buscar uma vela. No último degrau, o fósforo apagou-se, e ele parou para acender outro, mas, naquele momento, uma batida tão leve e furtiva que mal era audível, soou na porta da rua. (WELLS, H. G. et al., 1981, p. 159).

Observam-se os artifícios que o autor utiliza (barulhos, escuridão, o medo do personagem) para a manutenção do suspense que se avolumará até o final da história, deixando tanto leitor quanto personagens na incerteza se, de fato, é o filho redivivo que está de volta e qual a aparência de tal criatura.

A literatura de mistério quase sempre vem dosada com alguns momentos de suspense. O texto de mistério é aquele que guarda um ou mais fatos obscuros ou de caráter “insolúvel” que serão revelados em certo momento da narrativa. As histórias de caráter detetivesco constituem um bom exemplo disso.

Tome-se como ilustração o conto “Os assassinatos da Rua Morgue”, de Edgar Allan Poe. Todo o enredo circunscreve-se em torno de um mistério: quem teria cometido os assassinatos, uma vez que não havia indícios nenhuns de que alguém havia entrado na moradia? A revelação ou a solução do problema é que se configuram, geralmente, como o clímax da história. Essa categoria narrativa fez tanto sucesso desde Poe que uma legião de leitores em todo o mundo ainda se deleita com essa espécie de texto. Só para se ter uma idéia, a escritora Agatha Christie vendeu mais de um bilhão de cópias em inglês, como também mais de um bilhão de cópias em outras 103 línguas, por enquanto.¹⁰

Importa salientar, contudo, que não é obrigatório ao texto de mistério que ele seja de caráter detetivesco ou policial; sua composição pode ser realizada de outra maneira. Há um bom exemplo disso na literatura brasileira: trata-se de uma série de contos da escritora Lygia Fagundes Telles, enfeixados em um livro sob o título *Mistérios* (1981). Nele estão reunidos contos da autora que transitam pelo insólito, pelo maravilho-

¹⁰ Informação retirada da Revista Entre Livros, n. 30, p. 10.

so, pelo fantástico e pela própria realidade.

Delineados os contornos das categorias narrativas propostas até aqui, resta saber de que forma essas espécies de textos podem ser trabalhadas no Ensino Médio, auxiliando o professor na tarefa de procurar formar leitores críticos e competentes.

Aspectos possíveis de análise

a) O espaço: O espaço é um dos pontos cruciais na constituição de uma atmosfera que evoque o medo. Note-se que, para que isso ocorra, quase sempre há uma prevalência da escuridão, da noite e da sombra sobre a luz – isso porque se associam tais aspectos, consciente ou inconscientemente, ao desconhecido e à morte – o escuro simboliza o oculto, por isso o temor que dele advém.

Os espaços físicos contêm, com raras exceções, detalhes como ruína, abandono, buracos, porões, sótãos, passagens secretas, umidade e barulhos sinistros. Perceba-se, por exemplo, como o conto “O Barril de Amontilado”, de Edgar Allan Poe, explora o espaço. Nele, o narrador, vingativo e cruel, leva seu amigo (vítima) a descer para o porão, onde o emparedará. O espaço de luz – a rua – cede, rapidamente, à influência da treva – o porão – constituindo uma metáfora muito bem tramada da travessia da vida para a morte.

A natureza é também um lugar profícuo para a criação da atmosfera pesadelar. Na maioria dos casos, apresenta-se como um lugar sombrio, amplo, habitado (algumas vezes) por seres fantásticos – juntam-se a isso as tempestades, os mares revoltos, grutas, cavernas e outros tantos elementos que possam ser evocados pela imaginação. É possível destacar em *O Castelo de Otranto* uma cena que ilustra de forma compacta a configuração da natureza sombria:

Mas antes que Jerônimo tivesse voltado, à noite, Teodoro finalmente resolveu seguir para a floresta indicada por Matilda. Ao chegar lá, procurou os lugares mais sombrios, que melhor se adequavam à doce melancolia que reinava em sua mente. Com esse espírito, penetrou quase insensivelmente as cavernas que muito tempo antes tinham servido de abrigo para ermitões, mas àquela época, dizia-se, na região, que eram assombradas por espíritos malignos (WALPOLE,

Em vista disso, não é sem propósito que abundam as descrições de espaços ou de natureza sombria e misteriosa. Tal espécie de descrição é valorizada, uma vez que, geralmente, as personagens que integram textos de terror/horror, suspense/mistério apresentam estados emocionais atípicos, fóbicos, melancólicos ou desequilibrados. Sendo assim, espaço/natureza e personagens fundem-se num mesmo processo de emoção, aqueles revelando e ampliando o interior destes.

b) a temática: Não se pretende, aqui, elencar todos os temas típicos, mesmo porque isso seria inviável e desnecessário, visto que grande parte deles pode circular pelos mais diversos gêneros. O que se coloca, portanto, leva em consideração não apenas a temática em si, mas a maneira como é articulada no texto, bem como os motivos inerentes a ela.

Um dos temas mais recorrentes no gótico tradicional e assinalado pela crítica é aquele sobre o qual a narrativa de *O castelo de Otranto* se desenvolve: *o pecado dos pais que recai sobre os filhos em forma de maldição*. As maldições podem ser percebidas dentro das situações vividas pelos personagens ou, por vezes, encontradas atreladas aos lugares – daí derivam as casas mal assombradas, o mal que se perpetua em um mesmo lugar geração após geração, lugares ermos ou exóticos aos quais se associa a presença da morte, do desaparecimento.

Os temas ligados à *sexualidade*, como o incesto, a homossexualidade, a poligamia, o sadomasoquismo e outros que se situam à margem daquilo que é tido como normal pela sociedade marcam, também, presença. Há algumas ponderações, no entanto, que se fazem necessárias: em alguns textos, esses temas são abordados metaforicamente, dentro de uma perspectiva mais sugestiva que realista. Outros podem trazer explicitamente esses temas, sem a preocupação se o conteúdo irá ou não causar perplexidade. Embora se encontre temática associada à sexualidade em outras espécies de texto, quando se trata de terror/horror, suspense/mistério, é provável que ela venha acompanhada de motivos ou imagens ligadas à crueldade, à violência ou à morte – exageros e cenas bizarras são recursos, por vezes, utilizados nessa intrincada composição.

Os temas referentes à *religiosidade* desenvolvem aquilo que é designado pela crítica como um sentimento anti-religioso, questionador do isolamento, da sexualidade reprimida, bem como das autoridades constituídas com aura de deidade. Além das personagens e do ambiente religioso

serem utilizados como elementos de discussão da própria religião, outras narrativas que trazem à tona assuntos como a imortalidade e o mito da criação marcam presença na história do romance gótico, bem como na de seus desmembramentos.

A *morte* constitui um outro tema que deve ser observado com cuidado. Por se tratar de um assunto presente na maioria dos textos literários, o que se pode evidenciar nas categorias textuais aqui elencadas são peculiaridades a ela associadas. Como ponto de partida, nota-se que a morte raramente ocorre de forma natural. A persistência dos crimes e a intervenção de forças sobrenaturais presidem os momentos de morte. Esses são os ingredientes tétricos que procuram gerar no leitor um sentimento de medo, por unir o reconhecível ao incognoscível.

O além-morte, retratado nas figuras fantasmiais e espectrais, constitui quase que um *moto* perpétuo, tamanha a sua recorrência. Nem sempre o fantasma é visto, às vezes é sugerido por meio de recursos convencionais ao gênero: gemidos, portas que se abrem e fecham sem interferência humana, velas que se apagam sozinhas, etc. O fantasma está associado ao passado do lugar e aparece no presente a fim de julgá-lo. Ao lado dos fantasmas, coloque-se também a figura do morto-vivo, cujos ícones são a criatura produzida pelo Dr. Frankenstein e o Vampiro.

A peste, o canibalismo, a putrefação, a necrofilia, o emparedamento, a tortura e a decrepitude são somente algumas das imagens associadas à morte, e cada uma delas daria assunto para ser desenvolvido em análises isoladas.

Temas ligados ao *duplo* e à *loucura* também são perceptíveis, uma vez que neles podem ser aprofundadas as discussões sobre a “normalidade” e a relatividade do comportamento humano. Não é à toa que um dos textos basilares que tem esse tema em seu centro seja *O médico e o monstro* (1886), de Robert Louis Stevenson; narrativa exemplar que discute um tema psicológico, ambientado numa Inglaterra noturna e misteriosa do século XIX, nele, a ciência, assim como em *Frankenstein* (1818), de Mary Shelley, se torna o motivo desencadeador dos fatos sinistros que se desenrolam.

Muitos outros temas, motivos e imagens poderão ser encontrados, basta sempre se ter a prudência de perceber se eles estão envoltos na atmosfera pesadelar ou misteriosa, composta por toda uma série de agentes discursivos que, dispostos no texto, fornecem ao leitor essas sugestões.

Algumas sugestões

Para auxiliar o professor na escolha de algumas narrativas, segue-se uma lista de contos e romances de autores nacionais e estrangeiros com os quais é possível realizar um trabalho dentro do que aqui foi sugerido. Esta lista, no entanto, está longe de ser exaustiva, haja vista a quantidade enorme de textos que transitam pelas categorias aqui expostas.

Contos

- “A casa sem sono” (Coelho Neto)
- “A causa secreta” (Machado de Assis)
- “A dança dos ossos” (Bernardo Guimarães)
- “A feiticeira” (Inglês de Souza)
- “A garganta do inferno” (Bernardo Guimarães)
- “A mão (pata) do macaco” (W. W. Jacobs)
- “A mão do hindu” (Conan Doyle)
- “A mão do major Muller” (Paul Verlaine)
- “A mão esfolada” (Guy de Maupassant)
- “A missa das sombras” (Anatole France)
- “A noiva” (Humberto de Campos)
- “A Rita do vigário” (Viriato Corrêa)
- “A Vênus de Ille” (Prosper Mérimée)
- “Acauã” (Inglês de Souza)
- “Assombramento” (Afonso Arinos)
- “Avatar” (Théophile Gautier)
- “Bocatorta” (Monteiro Lobato)
- “Bucólica” (Monteiro Lobato)
- “Bugio Moqueado” (Monteiro Lobato)
- “Camarote 105, beliche superior” (Marion Crawford)
- “Catimbau” (Humberto de Campos)
- “Ciúme Póstumo” (Gonzaga Duque)
- “Demônios” (Aluísio Azevedo)
- “Juramento” (Humberto de Campos)
- “Metempsicose” (Walter Poliseño)
- “No manantial” (João Simões de Lopes Neto)
- “Noite na Taverna” (Álvares de Azevedo)
- “Noturno nº 13” (Gastão Cruis)

“O barril de amontilado” (Edgar Allan Poe)
“O defunto” (Thomaz Lopes)
“O gato preto” (Edgar Allan Poe)
“O impenitente” (Aluísio Azevedo)
“O leproso” (Miguel Torga)
“Os negros” (Monteiro Lobato)
“Praga” (Coelho Neto)
“Ratos do cemitério” (Henry Kuttner)
“Tapera” (Coelho Neto)
“Valsa fantástica” (Antônio Celso)
“Venha ver o pôr-do-sol” (Lygia Fagundes Telles)
“William Wilson” (Edgar Allan Poe)

Romances

A outra volta do parafuso (ou *Os inocentes*) (Henry James)
D. Narcisa de Villar (Ana Luísa de Azevedo Castro)
Drácula (Bram Stoker)
Frankenstein (Mary Shelley)
O castelo de Otranto (Horace Walpole)
O médico e o monstro (Roberto Louis Stevenson)
O morro dos ventos uivantes (Emile Brontë)
Úrsula (Maria Firmina dos Reis)
A mortalha de Alzira (Aluísio Azevedo)

Referências

BOTTING, Fred. *Gothic*. London: Routledge, 1996.
CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 3. ed. rev. e aum. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1995.
CARROL, Noël. *A filosofia do horror*. Campinas: Papirus, 1999.
COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.
KILGOUR, Maggie. *The rise of the gothic novel*. London: Routledge, 1995.
MATURIN, Charles Robert. *Melmoth the Wanderer: a tale*. Oxford: Ox-

ford Paperbacks, 1989.

MENON, Maurício César. *Figurações do Gótico e de seus desmembramentos na literatura brasileira – de 1843 a 1932*. Londrina, 2007. 358 f. Tese (Doutorado em Letras: Estudos Literários) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina.

POE, Edgar Allan. *Os assassinatos na Rua Morgue – A carta roubada*. Tradução de Erline T. V. dos Santos, Ana Maria Murakani e Samantha Batista. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

PUNTER, David. *The literature of terror: the Gothic tradition*. London: Longman, 1996. v. 1.

SHELLEY, Mary. *Frankenstein*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.

STEVENSON, R. L. *O médico e o monstro*. São Paulo: Ática, 1993.

TELLES, Lygia Fagundes. *Mistérios*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

VASCONCELOS, Sandra Guardini. Romance Gótico: persistência do romanesco. In _____. *Dez lições sobre o romance inglês do século XVIII*. São Paulo: Boitempo, 2002.

WALPOLE, Horace. *O castelo de Otranto*. Tradução de Alberto Alexandre Martins. São Paulo: Nova Alexandria, 1996. (A Aventura dos Clássicos).

WELLS, H. G. et al. *Horas de terror*. São Paulo: Clube do Livro, 1981.

A LITERATURA INGLESA NA SALA DE AULA

*O mais intenso de todos os relatos que a imaginação
humana jamais conheceu.*

Jorge Luís Borges

A língua pela literatura

O texto literário tem participação expressiva na história do ensino de línguas estrangeiras. A linguagem e a literatura são muito próximas uma da outra, portanto, precisamos ter em mente que o texto literário é feito da linguagem e que um dos focos essenciais para a sua análise são os padrões que ela estabelece.

Tratando-se de língua e discurso literário, certos pesquisadores defendem o uso de abordagem baseada na linguagem antes mesmo da análise literária. Isto envolve a aplicação de técnicas de ensino de línguas – testadas e aprovadas – no estudo do texto literário. Segundo Carter, a familiaridade do aluno de inglês como língua estrangeira com tais procedimentos é um ótimo recurso.

Carter e Brumfit (1986) asseveram que a análise do texto pode produzir fatos sobre sua organização lingüística que não podem ser ignorados. Portanto, a análise lingüística se torna um aspecto integral do processo de compreensão do discurso literário, como recurso para desenvolver a intuição.

Os autores consideram que alunos e professores de literatura deveriam efetuar uma análise estilística ao estudar o texto literário, utilizando-se de múltiplas abordagens, uma vez que o aluno pode, por vezes, não estar suficientemente preparado para as atividades de leitura.

Sobre o ensino de literatura, o considero um discurso translingüístico, ou seja, um discurso que não envolve apenas os sistemas de linguagem, mas um discurso inserido em contexto social, histórico e político mais amplo e essencial.

Widdowson (1991) afirma que, se você é um professor sensível, deve usar todo tipo de recurso ao seu alcance. Por exemplo: a diferença entre o discurso convencional e o discurso literário. No primeiro, é possível antecipar e resumir, ou seja, ao ler uma passagem, o leitor frequentemente sabe algo da história e usa esse conhecimento para descobrir o que vai acontecer. É um processo natural e todos fazem isso. Porém, no texto literário, o aluno precisa empregar procedimentos interpretativos de forma muito diferente daquele exigido pelo processo normal de leitura.

Desta forma, o texto literário pode desenvolver no aluno a habilidade de inferir significados interagindo com o texto. A natureza da comunicação pode ser problemática, pois o aluno deve caminhar em todas as direções na busca de pistas que possam trazer sentido à leitura. Em contrapartida, o processo se torna muito mais estimulante e prazeroso para o aprendiz motivado.

O foco na literatura como discurso pode resultar em importante contribuição ao estudo e aprendizagem da língua, e ajudar o aluno a apreciar mais intensamente a literatura como ficção. Pois, se os textos literários têm uma relação diferente com a realidade, o leitor deve recriar esta realidade utilizando evidências do texto e de seu próprio conhecimento do mundo.

Uma redefinição ou reorientação quanto ao uso do texto literário – tanto nos textos em língua estrangeira como na língua padrão (português) – se torna necessária. Assim, é de suma importância a utilização de textos literários em sala de aula, considerando seu caráter autêntico e dando exemplos de recursos lingüísticos usados na íntegra.

De acordo com Brumfit (1985), as aulas de literatura dão genuínas oportunidades para o aluno trabalhar as habilidades de leitura, desenvolvendo e aperfeiçoando sua capacidade lingüística.

Evidentemente, existem dificuldades em torno desse trabalho, especialmente para o professor que trabalha no contexto alienígena da língua e literatura inglesa. Em primeiro lugar, porque diferentes culturas valorizarão diferentes aspectos relacionados com a arte, a música, o folclore, a linguagem, entre outros. É preciso dar atenção especial à escolha do material literário, que deve ser representativo das tradições, dos tipos de discurso, dos escritores, etc., da cultura inglesa, e que, ao mesmo tempo, tenha valor para o aluno-leitor. Em segundo, porque o professor tem que sensibilizar o aluno para que este desenvolva a necessária competência li-

terária para aprender estilos, formas, símbolos, etc., assegurando seu envolvimento com o objetivo, pois não se pode garantir que o aluno gostará de todos os estilos e autores que lhe serão apresentados.

Assim, a literatura – como ato comunicativo – se baseia em expectativas e normas que são componentes importantes na comunicação entre o leitor e o escritor. A função precípua do professor de literatura será ajudar o aluno a desenvolver essa competência.

Proposta de trabalho

Grande parte dos cursos de Letras Anglo-Portuguesas apresenta na disciplina de Literatura Inglesa uma proposta de ensino baseada no estudo sistemático dos períodos literários, seus autores e respectivas obras. Muitas vezes a parte histórica da literatura fala mais alto do que as obras propriamente ditas. Sem entrar no mérito do ensino tradicional, vamos apresentar uma proposição de trabalho que, de certa forma, o modifica.

Nossa proposta baseia-se na reinterpretação da obra *O coração das trevas* sob uma nova perspectiva, um olhar diferenciado que se utiliza da atualíssima teoria pós-colonialista, ao escolhermos fazer a apreciação da obra clássica de Joseph Conrad sob o enfoque do preconceito racial. As sugestões aqui apresentadas seguem a língua padrão deste artigo, o português, no entanto, para a apresentação na disciplina de literatura inglesa, sugerimos que sejam trabalhadas em língua inglesa, a linguagem original de sua produção.

Para o desenvolvimento da proposta, inicialmente preparamos o aluno apresentando a Teoria Pós-Colonialista; em seguida, discorreremos brevemente sobre o autor e sua obra; na seqüência, fazemos à contextualização do romance com a teoria pós-colonialista e encerramos com algumas considerações sobre a metodologia.

A teoria pós-colonialista

Aspecto fundamental para se trabalhar com uma obra é a motivação do aluno, para assegurar seu envolvimento, principalmente em se tratando de uma obra literária. Um recurso motivacional poderia ser uma música de origem africana, seguida de comentários sobre os aspectos étnicos, políticos e culturais desse povo.

Na seqüência, se faria a apresentação do “coração” teórico da obra em destaque, que é o pós-colonialismo. O aluno familiarizado com esta teoria terá menos dificuldade para compreender a obra.

A teoria pós-colonialista aborda, analisa e critica a produção literária dos países colonizadores e das suas antigas colônias. Bonicci (2000) informa que, para definir o pós-colonialismo, autores tradicionais utilizam o termo “colonial” para identificar o período pré-independência e os termos “moderno” ou “recente” para assinalar o período após a emancipação política.

Esta teoria foca particularmente a maneira como a literatura do colonizador modifica a experiência e a realidade dos colonizados e os mostra como seres inferiores. Também enfoca a literatura dos povos colonizados, que tentam articular sua identidade e afirmar seu passado face à inevitável imposição do colonizador. Trata, ainda, da maneira pela qual a literatura dos países colonizados se apropria da linguagem, imagens, cenas, tradições e muitas outras características dos colonizadores.

Nas palavras de Bonicci (2000, p. 11):

desde a sua sistematização nos anos 70, a crítica pós-colonial se preocupou com a preservação e documentação da literatura produzida pelos povos degradados como “selvagens”, “primitivos”, “incultos”, pelo imperialismo; com a recuperação das fontes alternativas da força cultural de povos colonizados; com o reconhecimento das distorções produzidas pelo imperialismo e mantidas pelo sistema capitalista atual.

A pertinência da teoria pós-colonialista para este estudo se deve ao fato de que há muitos estudos pós-coloniais. Frequentemente, conhecemos o autor, mas não o associamos com a literatura pós-colonialista. Conrad, autor de *O coração das trevas*, no que se refere à literatura de língua inglesa, é um exemplo.

Apresentando *O coração das trevas*

Com o aluno motivado e provido do embasamento teórico, passamos à apresentação da obra, começando pelo autor.

Conrad iniciou sua carreira de vinte anos no mar em um navio

francês, em 1874 – mar que nunca esteve longe de suas narrativas. Ele é considerado um grande contador de histórias relacionadas com o mar. Em 1890, Conrad fez uma expedição ao Congo, na África Central. Nessa viagem viu – em primeira mão – a falta de princípios e de escrúpulos dos colonizadores europeus e a desolação dos nativos; foi o que lhe despertou o desejo de escrever.

Em 1894, desistiu do mar por motivos de saúde e se estabeleceu na Inglaterra para escrever em inglês, sua terceira língua – falava polonês e francês. Dois anos depois, ele se tornou cidadão britânico – era polonês de origem.

Embora tendo começado sua carreira de escritor aos 31 anos de idade – escreveu *O coração das trevas* em 1899 – Conrad se tornou um dos maiores romancistas da Inglaterra.

Segundo Soares (2007, p. 55), “situada na transição entre o romance realista, o surgimento da cultura de massas e a formação do romance modernista, a obra do marinheiro polonês é única no cenário literário inglês.”

O capitão Marlow, personagem principal, é designado para narrar a uma jovem a transformação de seu noivo em cavaleiro do horror. Mas encontrará problemas para cumprir a missão, ao rememorar as sinistras histórias envolvendo Kurtz, um ser corrompido pelo calor e pelo ambiente selvagem. Assim, a narrativa se desenrola a partir da procura de Marlow por Kurtz através do Congo, numa tentativa de extrair da realidade o motivo que justifique a presença europeia na África.

Como sugestão para trabalho em sala, poderão ser feitos alguns recortes de trechos significativos para facilitar a análise da obra e dos aspectos lingüísticos, tendo em vista que os excertos podem ser trabalhados em língua inglesa. É importante ressaltar o cuidado ao selecionar os excertos para que sejam altamente significativos para o propósito da análise e, simultaneamente, representativos da obra.

Contextualizando a obra com a teoria pós-colonialista

Várias são as “estradas” da interpretação. A literatura é infinita e a cada leitura encontramos cada vez mais aspectos dos quais não tínhamos nos dado conta. A estrada que escolhi para analisar *O coração das trevas* segue os caminhos da teoria pós-colonialista, enfatizando aspectos que

podem ser considerados racistas, porque Joseph Conrad fez colocações polêmicas. Desta forma, justifico os excertos por mim selecionados.

Podemos perceber laços de intimidade entre o escritor e o personagem principal da obra, uma intimidade de vida, ligada pela paixão do homem pelo mar, como no trecho a seguir:

Era um homem do mar, mas era peregrino também, enquanto a maioria dos marujos levava, por assim dizer, uma vida sedentária. Eles sempre se sentem em casa, pois sua casa sempre os acompanha – o navio; bem como seu país – o mar. Um navio é muito parecido com outro, e o mar é sempre o mesmo. (CONRAD, 2006, p. 8-9)

Em *O coração das trevas*, Conrad discorre sobre um personagem misterioso que, pela sua eloqüência e personalidade hipnótica, domina os primitivos selvagens no Congo. O narrador Marlow, um inglês a bordo de um barco ancorado pacificamente no Tâmsa, conta a história de sua viagem num rio africano, representando uma companhia comercial europeia para o comércio de marfim nas profundezas da África Central.

Conrad conta em detalhes um incidente ocorrido quando Marlow, empregado por uma companhia de comércio belga, estava a cargo de uma missão, como capitão de um barco a vapor, no rio que os leitores podem presumir como sendo o Congo, no então denominado Congo Belga, uma colônia particular do Rei Leopoldo II, embora o país nunca seja especificamente nomeado.

Parti num vapor francês, que fez escalas em todo maldito porto que existia por lá, e, tanto quanto fui capaz de perceber, com o único objetivo de desembarcar soldados e oficiais da alfândega. Eu observava a costa. Observar a costa à medida que o navio por ela passa é como tentar resolver um enigma. Lá está ela, diante de você. – sorridente, franzindo o cenho, convidativa, grande, má, insípida ou selvagem, e sempre muda com o ar de quem murmura: venha cá e descubra. (CONRAD, 2006, p. 23)

O romance se inicia no rio Tâmsa, tranqüilo, repousante, pacífico, mas a história em si acontecerá no Rio Congo, sua completa antítese. Desta forma, a representação mostra que, à medida que o barco sobe o rio, é como se estivéssemos viajando para o início da civilização, o princípio

do mundo. Essa sensação faz com que o leitor passe a aceitar mais facilmente os horrores que irá presenciar, contextualizados em um mundo selvagem, ausente de traços humanizantes, embrutecido.

Subir aquele rio era como viajar no tempo de volta aos primórdios do mundo, quando a vegetação, desordenadamente profusa, tomava conta da terra, e as grandes árvores reinavam sobre tudo. Um rio vazio, um grande silêncio, uma selva impenetrável. O ar era quente, denso, pesado, indolente. Não havia encanto no brilho do sol. Os longos trechos do rio corriam, desertos, para dentro de sombrias distâncias. Nas margens de areia prateada, hipopótamos e jacarés tomavam sol lado a lado. (CONRAD, 2006, p. 63)

Esta história, altamente simbólica, é na verdade uma história dentro de outra, a que chamamos de narrativa estruturada – *frame narrative*. Ela segue Marlow à medida que, no crepúsculo da noite, conta suas aventuras Congo adentro para um grupo de homens, a bordo de um navio ancorado no Tâmisia.

A história é marcada por grande poder de imaginação e entendimento humano. Conrad, profundamente envolvido com a experiência das pessoas, trata da vida no mar, pois era o que mais conhecia; a solidão no mar tornou a introspecção algo natural e a criação do personagem pôde ser mais intensa.

[...] para compreender o efeito que essa viagem causou sobre mim, os senhores têm que saber como cheguei lá, o que vi, como subi aquele rio até o lugar onde encontrei pela primeira vez o pobre sujeito. Não havia local mais remoto alcançado por navegação, e foi o ponto culminante de minha experiência. (CONRAD, 2006, p. 13)

A missão de Marlow é transportar marfim pelo rio, no entanto, durante o trajeto, ele logo mostra seu interesse intenso em investigar Kurtz, um agente procurador de marfim do governo. Em conversa com o gerente – poucos personagens são nominados – Marlow expõe seus sentimentos com relação a Kurtz:

Havia rumores de que um posto muito importante estava em perigo, e seu chefe, o Sr. Kurtz, estava doente. Esperava que

não fosse verdade. O Sr. Kurtz estava... Eu me sentia cansado e irritado. Enforquem o Kurtz, pensei. Depois recomeçou, assegurando-me de que o Sr. Kurtz era seu melhor agente, um homem excepcional, da maior importância para a Companhia. (CONRAD, 2006, p. 42)

Conrad baseou-se, principalmente, em sua própria experiência no Congo de oito anos e meio. Ele havia servido como capitão em um barco a vapor no Rio Congo. Em uma única viagem rio acima, vivenciou tantos atos de crueldade praticados a mão armada por europeus, que parou imediatamente depois.

De acordo com Chinua Achebe – romancista, poeta e crítico literário – o romance projeta a imagem da África como o outro mundo, a antítese da Europa e, portanto, da civilização. Um lugar onde a inteligência e o refinamento do homem são debochados pela triunfante bestialidade.

Veza por outra, um barco na praia nos colocava em contato momentâneo com a realidade. Eram, geralmente, remados por negros. Podia-se ver de longe o branco de seus olhos brilhando. Gritavam, cantavam; seus corpos pingavam suor; suas caras pareciam máscaras grotescas – os tais sujeitos; mas tinham ossos, músculos, uma vitalidade selvagem, uma intensa energia de movimento, tão natural e verdadeira, como a espuma ao longo da costa. (CONRAD, 2006, p. 24-25)

O professor africano Chinua Achebe é famoso por criticar Conrad, considerando que suas colocações são racistas em todo o romance. Achebe desaprova o tratamento dado aos africanos, que são desumanizados, e sua cultura e língua, negadas e reduzidas à extensão metafórica da escuridão e da selva perigosa, na qual os europeus fazem seus empreendimentos. Achebe rotulou Conrad de “racista sanguíneo”, e enfatizou as afirmações implícitas e explícitas sobre a inferioridade do povo africano em relação aos exploradores brancos.

De acordo com o dicionário, racismo é “a crença de que [...] sua própria raça é a melhor; não gostar ou tratar as pessoas de modo desigual com base nesta crença”*, justificando assim o termo usado por Achebe.

* “the belief that [...] one's race is the best; dislike or unfair treatment of people based on this belief.” (RACISM. In: LONGMAN Dictionary of English Language and Culture. Harlow: Longman, 1992)

A presença da escuridão, a partir do próprio título, perpassa todo o livro. Podemos ligá-lo a vários temas como: reflexo do desconhecido, conceito da escuridão do barbarismo em contraste com a luz da civilização, bem como a ambigüidade de ambos, e a escuridão espiritual de vários personagens. O abuso dos nativos pelos comerciantes belgas e britânicos é outro exemplo disso.

Um leve tilintar atrás de mim fez com que eu virasse a cabeça. Seis negros avançavam em fila, subindo a trilha com dificuldade. Caminhavam eretos e devagar, equilibrando pequenas cestas cheias de terra sobre a cabeça, e o tilintar marcava o ritmo de seus passos. Trapos pretos circundavam-lhes o lombo, e as curtas pontas atrás balançavam para lá e para cá como rabos. Podia-se ver cada costela, as juntas pareciam nós numa corda; cada um tinha uma argola de ferro no pescoço, e estavam todos atados com uma corrente, cujos elos balançavam entre eles, tilintando no ritmo. (CONRAD, 2006, p. 28)

A nítida desumanização dos nativos é contínua na obra. No trecho acima, percebemos a maneira pela qual os nativos eram tratados, acorrentados, como se não tivessem sequer força para fugir. Além disso, seus passos eram ritmicamente marcados, como instrumentos, não musicais, mas humanos. A forma de descrição dos trapos, evidenciada pelo uso do adjetivo “pretos”, carrega a linguagem com o significado de sua cor, bem como a associação que é feita com animais, utilizando a palavra “rabo”, recursos literários usados para impactar o leitor com a condição subserviente e animalizada dos nativos.

Outro estampido no penhasco fez-me pensar subitamente no barco de guerra que enxergara bombardeando o continente. Era o mesmo tipo de ruído sinistro; mas esses homens não podiam, por nenhum esforço de imaginação, ser chamados de inimigos. Havia sido tachados de criminosos, e a lei ultrajada, assim como os bombardeios, tinha chegado até eles, como um mistério insolúvel vindo do mar. (CONRAD, 2006, p. 29)

Em meio a tantas guerras, bombardeios, os nativos cumpriam a lei da sobrevivência e, como o próprio Marlow relata em sua história, es-

tes nativos jamais poderiam ser considerados como “inimigos” ou “criminosos”, pois eram manipulados pelo jogo de interesses dos europeus.

Passaram por mim a uma distância de 15 centímetros, sem sequer me olharem, com aquela completa, mortal, indiferença de infelizes selvagens. Atrás dessa matéria prima, um dos que haviam sido regenerados, produto das novas forças em questão, caminhava sem ânimo, carregando um fuzil. (CONRAD, 2006, p. 29)

Na passagem acima, percebemos a total indiferença, não só com relação à Marlow, mas também à própria vida dos nativos – sem esperança, alegria, razão de viver. Carregar um fuzil era como carregar qualquer futilidade cotidiana, com a diferença de que a vida, para eles, também não tinha valor.

As passagens mais interessantes e reveladoras em *O coração das trevas* são, no entanto, sobre pessoas. Conrad defende a posição de que tudo na vida deve estar em seu lugar e, portanto, a tragédia começa, no momento em que as coisas saem do seu lugar de origem.

Vultos negros agachavam-se, deitavam-se, sentavam-se entre as árvores, encostados nos troncos, grudados no chão, meio visíveis, meio ocultos na penumbra, com todas as atitudes de dor, abandono e desespero. Outra mina explodiu no penhasco, seguido de um leve tremor de terra sob os pés. O trabalho estava em andamento. O trabalho! E esse era o lugar para onde alguns dos ajudantes haviam se retirado para morrer. (CONRAD, 2006, p. 31)

A desvalorização dos nativos está presente em toda a obra. A visão que temos frente a toda essa descrição é de desespero, face ao abandono de toda a raça africana aqui representada.

Estavam morrendo devagar – era evidente. Não eram inimigos, não eram criminosos, e agora era como se fossem seres de outro mundo – não passavam de escuras sombras, doentes e famintas, amontoadas confusamente na penumbra esverdeada. Trazidos de todos os recantos da costa, com toda a legalidade dos contratos temporários, perdidos em um ambiente inóspito, alimentados com comida estranha, adoeciam, tornavam-se ineficientes, sendo a eles então permitido raste-

jar para longe e descansar. Essas formas moribundas eram livres como o ar e quase diáfanas de tão magras. Comecei por distinguir o brilho dos olhos sob as árvores. (CONRAD, 2006, p. 31)

Extremamente carregada de significados, as palavras “rastejar” e “formas moribundas”, nos levam a imaginar todos os tipos de seres, exceto humanos. O escritor usa essas expressões como recurso literário para reforçar no leitor a idéia da triste condição dos nativos.

Depois, olhando para baixo, enxerguei um rosto próximo a minha mão. Um negro feixe de ossos recostava-se numa árvore: lentamente suas pálpebras ergueram-se, e os olhos afundados voltaram-se para mim, enormes e vagos, numa espécie de cegueira, uma branca oscilação no fundo das órbitas, que se apagava devagar. O homem parecia jovem – quase um garoto – mas os senhores sabem que com eles é difícil precisar. Não me ocorreu fazer mais nada além de oferecer-lhe um de meus bons biscoitos suecos que tinha no bolso. Os dedos fecharam-se vagorosamente sobre ele e assim ficaram – não houve outro movimento, nem outro olhar. Ele havia amarrado um pedaço de tecido branco de lã no pescoço – por quê? Onde o arranjava? Era um emblema – um ornamento – um talismã – um ato propiciatório? Havia, enfim, alguma idéia ligada a ele? Causava espanto ver em torno de seu pescoço negro, aquele pedaço de tecido branco de lã vindo de além-mar. (CONRAD, 2006, p. 32)

Quando pensamos em representações, tudo que está à frente de nossos olhos, está na nossa altura; no entanto, aqueles que estão abaixo de nossos olhos, próximos às nossas mãos, ou pés, são considerados seres inferiores e até mesmo rastejantes. A passagem anterior, quando o personagem Marlow relata seu encontro com um negro, nos faz lembrar de quando encontramos nossos animais de estimação e da maneira como lhes oferecemos algum alimento. O jovem africano está a morrer, e Marlow, embora em um ato de bondade, não pensa em mais nada além de lhe oferecer “biscoitos suecos”. Além disso, o questionamento da apropriação de um pedaço de tecido branco na pele negra, sugere um contraste não só de cores, mas também de vidas.

Não pretendo afirmar que aquele vapor tenha flutuado o

tempo todo. Mais de uma vez enfrentou dificuldades para avançar, e teve de ser empurrado por vinte canibais em volta espirrando água. Havíamos recrutado alguns desses camaradas no caminho para a tripulação. Bons sujeitos... os canibais... mas na terra deles. Eram homens com quem se podia trabalhar, e sou grato a eles. Afinal, não se comiam uns aos outros na minha frente: haviam levado a bordo uma provisão de carne de hipopótamo que apodrecera, fazendo o mistério da selva cheirar mal em minhas narinas. (CONRAD, 2006, p. 65)

Neste trecho, observa-se claramente o objetivo de Conrad em demonstrar, através do personagem principal, que é melhor que todos estejam em seus respectivos lugares, inclusive os canibais. No entanto, faziam-se necessários para o trabalho braçal, empurrando o vapor. A ironia também se faz presente no momento em que Marlow agradece o fato de não ver os canibais comendo uns aos outros em sua frente.

Seguindo a narrativa, Marlow lê um manuscrito escrito pelo próprio Kurtz antes desde enlouquecer:

Mas era um belo texto. O parágrafo de abertura no entanto, à luz de informação posterior, parece-me agora sinistro. Começa com o argumento de que nós, brancos, em razão do nível de desenvolvimento a que chegamos, devemos necessariamente aparecer a eles (selvagens) como seres de natureza sobrenatural – aproximamo-nos deles com a força de uma divindade. (CONRAD, 2006, p. 95)

A visão que Kurtz começara a ter de si próprio frente aos nativos é a de um ser muito superior, quase divino. A referência aos nativos como selvagens rotula-os como seres irracionais, facilmente influenciados por um europeu, neste caso, Kurtz.

Em seguida, Marlow percebe a capacidade do negro e o coloca em seu próprio nível – “Era uma espécie de parceria” – ao reconhecer a habilidade do selvagem em operar o vapor.

Talvez vocês achem estranho esse pensar por um selvagem que não tinha mais valor que um grão de areia no negro Sahara. Bem, é preciso que vocês percebam que ele havia realizado algo, havia governado o barco; durante meses, fi-

cou a minha retaguarda... como uma ajuda... um instrumento. Era uma espécie de parceria. (CONRAD, 2006, p. 96-97)

Durante a viagem, Marlow acaba por mudar seu objetivo, quando fica sabendo da existência de Kurtz que, já doente, ainda imperava em seu reino situado no coração da África, na escuridão, nas trevas; um lugar de exploração onde Kurtz era considerado um deus pelos nativos. Assim Marlow descreve sua chegada à ilha governada por Kurtz:

Minha primeira reação foi jogar a cabeça para trás, como se tivesse recebido um soco. Examinei, então, cuidadosamente, poste por poste, com um binóculo, e enxerguei meu erro. Aquelas protuberâncias arredondadas não eram ornamentos, mas símbolos: expressivos e enigmáticos, impressionantes e perturbadores – alimento para o pensamento e também para os abutres. Se houvesse algum olhando para baixo no céu; e, de uma forma ou outra para as formigas suficientemente para escalar o poste. Teriam sido ainda mais impressionantes, aquelas cabeças em cima das estacas, se suas faces não estivessem voltadas para a casa. Apenas uma, a primeira que eu avistara, estava virada em minha direção. Não fiquei tão chocada quanto possam pensar. O sobressalto para trás que tivera não fora nada além de um movimento causado pela surpresa. Eu esperara ver ali uma bola de madeira, percebem? Retornei deliberadamente à primeira que havia enxergado – e lá estava, negra, seca, encovada, com as pálpebras fechadas para cima, uma cabeça que parecia dormir no topo de um poste, e com os lábios secos e murchos, exibindo uma estrita e branca fileira de dentes, que sorria também, sorria continuamente para algum infinito e jocoso sonho daquele sono eterno. (CONRAD, 2006, p. 109-110)

O lugar retratado mais se assemelha a um templo, no entanto, um templo onde as imagens eram compostas por cabeças de selvagens em estacas, um ponto de extrema desumanidade com os nativos, símbolo de poder. Ao retratar a expressão dos nativos, percebemos seu sofrimento, no entanto somente aqui se percebe a esperança simbolizada pela morte, em seu sorriso, de um sono eterno.

Kurtz era considerado pelos nativos como um deus, um ídolo, pelo seu conhecimento e poder. O surgimento de Marlow contraria este conceito:

O jovem olhou para mim com surpresa. Suponho que não lhe ocorra que o Sr. Kurtz não era o meu ídolo. Esquecera que eu não ouvira nenhum daqueles esplêndidos monólogos sobre... o que mesmo?... o amor, a justiça, a conduta na vida... e sabe-se lá o que mais. Se o negócio era rastejar diante do Sr. Kurtz, rastejara como o mais selvagem deles todos. Não fazia idéia das circunstâncias, disse ele: aquelas cabeças eram cabeças de rebeldes. Ficou muito chocado porque ri. Rebeldes! Qual seria a próxima definição que iria escutar? Haviam sido chamados de inimigos, criminosos, trabalhadores... e esses eram rebeldes. Aquelas cabeças revoltosas pareceram-me muito submissas em suas estacas. (CONRAD, 2006, p. 111-112)

A imagem que os selvagens tinham sobre aqueles que ali estavam em suas estacas era de justa condenação por algum ato contra Kurtz. No entanto, Marlow sabia que aqueles nativos nunca representavam ameaça ou perigo para ninguém; sua submissão era maior do que qualquer ato de rebeldia.

Após o contato com Kurtz, Marlow percebe a doença terminal que o estava levando à morte e o coloca em um vapor, em uma tentativa de salvar-lhe a vida e, a pedido daqueles que viviam mais próximo ao seu deus, Kurtz, também sua reputação.

Certa noite, ao entrar na cabine com uma vela, fiquei estarrecido ao ouvi-lo dizer um pouco trêmulo: “estou deitado aqui no escuro esperando a morte chegar.” A luz estava a um palmo de seus olhos. Fui forçado a murmurar: “Oh, bobagem!”, e fiquei ali junto a ele, como que paralisado.

Jamais vira antes algo semelhante à mudança que ocorrera em sua fisionomia, e espero não tornar a ver. Oh, não que tivesse ficado emocionado, fiquei estarrecido. Foi como se um véu houvesse sido rompido. Enxerguei naquele rosto de marfim uma expressão de orgulho sombrio, de poder implacável, de terror covarde – de intenso e irremediável desespero. Estaria ele revivendo sua vida, em todos os detalhes, com seus desejos, tentações e entregas, naquele supremo momento de reconhecimento? Gritou, então, num sussurro, para alguma imagem, alguma visão – gritou duas vezes, um grito que não era mais do que um sopro: “O horror! O horror!” (CONRAD, 2006, p. 132-133)

Neste intenso momento de término de vida, Kurtz representa o fim, o fim de seu império na exploração daqueles selvagens, o fim de sua vida, que passava diante de seus olhos como um *flashback*. Suas últimas palavras podem representar muitas coisas, e acreditamos que uma das maiores representações seja o horror no qual sua vida se tornara, resultado de sua própria vontade.

“Fiquei até o final”, disse eu, trêmulo. “Ouvi suas últimas palavras...” Calei-me, aterrorizado.

“Repita-as”, murmurou ela, num tom de partir o coração. “Eu quero... eu quero... algo... algo... para... para... poder seguir vivendo.”

“Estive a ponto de gritar para ela: ‘a senhora não está ouvindo?’ A penumbra estava repetindo-as num persistente sussurro a nossa volta, um sussurro que parecia se intensificar ameaçadoramente, como o primeiro sussurro de um vento que cresce: “O horror! O horror!”

“Suas últimas palavras... para guardar para sempre”, insistiu. “Não percebe que eu o amava... eu o amava... eu o amava!”

“Recompus-me e falei lentamente:

‘A última palavra que pronunciou foi... seu nome’”. (CONRAD, 2006, p. 146-147)

Apesar de Kurtz ter ficado muito tempo isolado da civilização, ele possuía uma família, representada pela sua mulher, a qual ainda o amava acima de qualquer circunstância. Kurtz era aclamado como que tinha uma missão a cumprir, portanto, Marlow, manteve sua reputação até o fim, sem deixar transparecer o horror que tinha causado a todos aqueles nativos.

Em um ato de covardia ou talvez de extrema coragem, Marlow não diz as últimas palavras de Kurtz a sua esposa, como se isto fosse poupá-la de alguma forma.

Achebe acredita que o preconceito racial de Conrad compromete muito a grandiosidade de sua obra. Sua palestra é parte do movimento crítico pós-colonialista, que defende ser importante considerar os pontos de vista de nações não-ocidentais e de pessoas que estão arcando com os efeitos da colonização.

A teoria pós-colonialista pode ser vista através da literatura de

Conrad em *O coração das trevas*, perpetuando a imagem do colonizado como inferior, as maneiras como o conhecimento das pessoas colonizadas serviu aos interesses dos colonizadores, e como o conhecimento das pessoas subordinadas é produzido e usado.

Como forma de finalizar as discussões, perguntas dos próprios alunos podem ser levadas em consideração, bem como a divisão em grupos apresentando o ponto de vista de Achebe e de Conrad. O que realmente importa é a compreensão dessa grandiosa obra bem como a sua relevância para a história da literatura.

Algumas considerações sobre a metodologia

Várias formas de intertextualidade podem ser feitas a partir da obra de Joseph Conrad. Uma delas é com o filme estadunidense *Apocalypse Now* (1979), um drama de guerra produzido por Coppola. “Em 1979, Francis Ford Coppola transportou o enredo de *O coração das trevas* para a guerra do Vietnã e filmou *Apocalypse Now*, substituindo o colonialismo europeu pela intervenção militar americana como eixo da narrativa.” (SOARES, 2007, p. 56)

No entanto, há muitas diferenças e essas diferenças devem ser observadas. Com frequência os professores utilizam filmes como se fossem uma mera transcrição de uma obra literária, causando uma grande confusão na cabeça de nossos alunos.

Em *Apocalypse Now*, o objetivo do personagem principal é, desde o início, exterminar Kurtz. A história retrata o conflito no Vietnã, mostrando o total autoritarismo dos fortes sobre os fracos, e as mesmas teorias pós-colonialistas podem ser empregadas.

Com uma trilha sonora surpreendente, as últimas cenas são muito pertinentes ao se fazer a análise comparativa com a obra de Conrad. Os nativos e os templos são retratados de forma semelhante, no entanto, o personagem principal mata Kurtz em seu próprio templo, num ato de violência humana.

Não há uma continuação no filme de Coppola, depois da morte de Kurtz, fato este que acontece no livro quando Marlow retorna e entrega os documentos encontrados bem como quando fala com a esposa de Kurtz.

A utilização do filme, além da análise das diferenças, pode tam-

bém ajudar a ilustrar o final da história, incrivelmente representada nas cenas finais. No entanto, estas são somente algumas sugestões entre tantas outras que poderão ser trabalhadas.

Conclusão

Acreditamos que as interpretações e comentários feitos possam contribuir para melhor entendimento da teoria pós-colonialista na perspectiva do ensino da literatura inglesa. Os excertos mostrados poderiam facilmente ser utilizados na língua alvo, neste caso, o inglês.

Considerando todas as interpretações cabíveis, elevamos nosso índice de compreensão possibilitando que a literatura nos leve num flutuar pela imaginação. Enfocando o racismo como tema central, passamos a refletir sobre a real intenção do escritor Joseph Conrad ao escrever uma obra representativa do colonialismo, ao mesmo tempo em que sugerimos um encaminhamento para a prática da literatura inglesa em sala de aula.

Referências

- ACHEBE, Chinua. *An Image of Africa: Racism in Conrad's Heart of Darkness*. Disponível em: <<http://social.chass.ncsu.edu/wyrick/debclass/achcon.htm>>. Acesso em: 25 mar. 2007.
- ASHCROFT, Bill; GRIFFITHS, Gareth; TIFFIN, Helen. *The Empire Writes Back: Theory and Practice in Post-Colonial Literatures*. Disponível em: <<http://www.postcolonialweb.org/poldiscourse/ashcroft3b.html>>. Acesso em: 17 mar. 2007.
- BONICCI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osama. Novo historicismo e materialismo cultural. In: BONICCI, Thomas. (Org.) *Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. 2. ed., rev. e amp. Maringá: Eduem, 2005. p. 217-222.
- _____. *O pós-colonialismo e a literatura: estratégias de leitura*. Maringá: Eduem, 2000.
- BRUMFIT, C. J. *Language and literature teaching: from practice to principle*. Oxford: Pergamon Press, 1985.

BRUMFIT, C. J.; CARTER, R.A. (Eds.). *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1986.

CEVASCO, Maria Elisa. Literatura e estudos culturais. In: BONICCI, Thomas. *Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. 2. ed., rev. e amp. Maringá: Eduem, 2005. p. 267-280.

CONRAD, Joseph. *O coração das trevas*. Tradução de Albino Poli Jr. Porto Alegre: L&PM, 2006. (Pocket L&PM 81)

LANDOW, George P. Reconfiguring Literary Education. In: _____. *Hypertext 2.0: The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology*. 2. ed. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1997. p. 219-255.

MCLEOD, J. *Beginning postcolonialism*. Manchester: Manchester UP, 2000.

SOARES, Marcos. Joseph Conrad, o marinheiro que ancorou na Inglaterra. In: PILAGALLO, Oscar (Org.). *Caderno EntreLivros: Panorama da Literatura Inglesa*. São Paulo: Ediouro, 2007. p. 55-57.

WASHBURN, David. *Post-Colonialism: Trying to Regain Ethnic Individuality*. Disponível em: <<http://www.postcolonialweb.org/poldiscourse/washburn1.html>>. Acesso em: 25 mar. 2007.

WASHINGTON, W. D.; BECKHOFF, S. *Black Literature*. New York: Simon & Schuster, 1972.

WIDDOWSON, H.G. *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1991.

SOBRE OS AUTORES

ALICE ATSUKO MATSUDA PAULI

Mestre em Letras, pela UNESP-Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2001), possui graduação em Letras Anglo Portuguesa, pela UEL-Universidade Estadual de Londrina (1985), com especialização em Letras pela mesma Universidade (1988). Atualmente é professora efetiva da Secretaria de Estado da Educação do Paraná e professora contratada das Faculdades Cristo Rei, da UENP-Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procópio, do IEPE-Instituto de Ensino, Pesquisa e Extensão, e pesquisadora da UEL. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira, atuando principalmente nos seguintes temas: ideário romântico, crítica social, literatura brasileira, Lima Barreto, literatura infanto-juvenil, Lygia Bojunga Nunes.

CLÁUDIO JOSÉ DE ALMEIDA MELLO

Doutor em Letras pela UNESP-Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2005), com doutorado-sanduiche na Universidade de Coimbra (Portugal); atualmente é professor adjunto da UNICENTRO-Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Teoria Literária, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura e ideologia, literatura e ensino, romance histórico contemporâneo, pós-modernismo, materialismo histórico dialético, Paulo Leminski.

ELIANE SEGATTI RIOS REGISTRO

Mestranda no curso de Estudos da Linguagem: língua estrangeira, pela UEL-Universidade Estadual de Londrina (2008-2009), possui especialização em Língua Inglesa, pela UEL (2000), graduação em Letras Anglo Portuguesas, pela FAFICOP-Faculdade Estadual de Filosofia Ciências Letras Cornélio Procópio (1999), e em Língua Inglesa, pelo Ins-

tituto Minsky (1993). Atualmente é professora de Língua e Literatura Inglesa da UENP-FAFICOP. Tem experiência na área de Letras em nível de graduação e pós-graduação, com ênfase em Língua e Literatura Inglesa, atuando principalmente nos seguintes temas: linguagem, pesquisa, literatura e engajamento e ensino de línguas.

MARILU MARTENS OLIVEIRA

Doutora em Letras, pela UNESP-Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, com mestrado em Letras, pela UEL-Universidade Estadual de Londrina. Possui especialização em Língua Portuguesa: Descrição e Ensino, pela FAFICOP-Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procópio, e aperfeiçoamento em Formação Empreendedora na Educação Profissional, pela UFSC-Universidade Federal de Santa Catarina. É graduada em Letras Franco-Portuguesas, pela FAFICOP, em Direito, pela UEL, e em Pedagogia, pela Faculdade de Educação Ciências e Letras D. Domênico, no Guarujá, SP. Atualmente, é professora da UTFPR-Universidade Tecnológica Federal do Paraná; tem experiência na área de Artes, com ênfase em teatro e MPB, literaturas (vernáculas, infanto-juvenil e ensino) e leitura e ensino.

MAURÍCIO CESAR MENON

Doutor em Letras pela UEL-Universidade Estadual de Londrina (2007). Possui graduação em Letras, pela UNIOESTE-Universidade Estadual do Oeste do Paraná (1989), especialização em Literatura Brasileira, pela UNICENTRO-Universidade Estadual do Centro-Oeste (1999), mestrado em Letras pela UEL-Universidade Estadual de Londrina (2002). Atualmente é professor de 1º e 2º graus da UTFPR-Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira, atuando principalmente nos seguintes temas: gêneros, gótico, história, imagem, medo e representação.

NEUZA CECILIATO

Doutora em Literaturas de Língua Portuguesa, pela UNESP-Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1997), e pós-doutora, pela PUC-Pontifícia Universidade Católica (2002). Possui gradu-

ação em Letras: Língua Portuguesa, Francesa e Literatura, pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Assis (1974), com especialização em Literatura Brasileira, pela mesma Faculdade (1975), e mestrado em Literaturas de Língua Portuguesa pela UNESP-Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1989). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Teoria Literária, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura, pedagogia, literatura de massa, juvenil brasileira, utilitarismo e narrativa utilitária.

SILVANA RODRIGUES QUINTILHANO FERREIRA

Mestre em Letras, pela UEL-Universidade Estadual de Londrina (2007), graduada em Letras, pela FAFICOP-Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de C. Procópio (1999). É docente na UENP-FAFICOP e no Colégio Nossa Senhora do Rosário. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura africana e semiótica.

THIAGO ALVES VALENTE

Mestre em Letras, pela UNESP-Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2004), onde graduou-se em Letras (2001); é doutorando no Programa de Pós-Graduação em Letras da UNESP. Atualmente, é professor da UENP-Universidade Estadual do Norte do Paraná, em Cornélio Procópio, PR, desenvolvendo atividade de pesquisa e iniciação científica de graduandos e especialistas, no grupo de pesquisa Crítica e Recepção Literária (CRELIT). Tem experiência na área de Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura infantil e juvenil brasileira, teoria literária, ensino de literatura, leitura e produção de texto.

VANDERLÉIA DA SILVA OLIVEIRA

Doutora em Letras, na área de estudos Literários, pela Universidade Estadual de Londrina; com mestrado em Literaturas de Língua Portuguesa, pela UNESP-Assis, SP. É docente do Departamento de Letras, da UENP-Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Cornélio Procópio, PR. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura brasilei-

ra, leitura e literatura na escola, metodologia do ensino de literatura, história e crítica literária.

VERA LÚCIA MAZANATTI

Doutora em Letras pela UEL-Universidade Estadual de Londrina (2007). Possui graduação em Letras, pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Assis (1972), graduação em Letras, pela Faculdade de Ciências e Letras de Tupã (1972), especialização em Didática, pela Faculdade de Educação Ciências e Letras de Urubupungá (1989), e em Lingüística e Língua Portuguesa, pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Tupã (1973), mestrado em Educação, pela Universidade Federal de São Carlos (2002). Atualmente, é professora titular da UFMS-Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira. Atuando principalmente nos seguintes temas: leitura, literatura, curso de letras, formação de professores.