

João Batista Pereira
(Organizador)

LITERATURA E ENSINO

PROJETOS DE LEITURA

De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, ao tratar da leitura no Ensino Fundamental II, formar leitores é algo desejável e possível. A escola deve organizar atividades que, progressivamente, possibilitem ao aluno utilizar a linguagem na escuta, na oralidade e na leitura e produção escrita, de modo a atender às múltiplas demandas sociais. Ele deverá responder a diferentes propósitos expressivos e considerar as diferentes condições de produção do seu discurso; utilizar a linguagem para estruturar sua experiência comunicativa e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas nas múltiplas áreas do conhecimento; e, saber como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos, reconstruindo o modo pelo qual eles se organizam em sistemas coerentes de sentido.

João Batista Pereira
Professor do Departamento de
Letras da UFRPE

LITERATURA E ENSINO
PROJETOS DE LEITURA

João Batista Pereira
(Organizador)

LITERATURA E ENSINO

PROJETOS DE LEITURA



Recife | 2020

Todos os direitos do organizador.
A responsabilidade sobre os textos são dos respectivos autores.

Capa e Projeto gráfico
Magno Nicolau

Revisão
Leonardo Rodrigo Nascimento Costa

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Central, Recife-PE, Brasil

L776 Literatura e ensino: projetos de leitura / João Batista
Pereira (org.). - 1. ed. - Recife: EDUFRPE, 2020.

150 p.

Inclui referências.

1. Literatura - Estudo e ensino 2. Leitura I. Pereira,
João Batista, org.

CDD 807

ISBN: 978-65-86547-08-5



SUMÁRIO

- 7 Apresentação**
João Batista Pereira
- 11 Leitura, sonho e imaginação: o universo das fábulas e o letramento literário**
Eduarda Ferreira de Vasconcelos
- 25 A busca pela beleza eterna: notas narcisistas em O retrato de Dorian Gray, de Oscar Wilde**
Amanda Moury Fernandes Bioni
- 47 A crônica: uma bússola pela renovação literária na escola**
Nathália Regina dos Santos Costa
- 63 Poesia marginal: leitura, produção textual e contexto histórico**
Wedja Maria Jesus de Lima
- 81 (Re) contos: Chapeuzinho Vermelho e a influência dos contos de fadas no imaginário infantil**
Amanda Mirella Simplicio da Silva

- 99 Alteridade e construção da identidade na infância: sobre personagens negros na Literatura**
Paula Lapenda Labanca da Silva
- 121 Literatura fantástica, História e ensino: assombrações pernambucanas em sala de aula**
Ivson Bruno da Silva
- 137 A leitura literária: breves apontamentos**
João Batista Pereira

Apresentação

A ideia na qual se ancorou a criação desta coletânea sobre Literatura e Ensino decorreu de algumas questões que, juntas, oferecem um breve painel sobre as dificuldades para o exercício da prática de leitura no Brasil. Como pode ser percebido nos artigos que compõem este livro, a ausência de bibliotecas nas escolas, o limitado hábito de leitura dos pais, o surgimento das novas tecnologias, notadamente, a internet, além do uso de resumos e excertos das obras pelos alunos, são fatores que concorrem para a permanência desse déficit educacional e social. Em liame com essas questões, existe um reconhecido despreparo na formação docente, acompanhado por baixos salários e falta de afinidade dos professores com o texto literário, motivações que ensejaram a elaboração dos trabalhos ora publicados.

O reconhecimento do pouco acesso e interesse dos alunos às obras literárias foi determinante para que trouxéssemos a lume uma reflexão sobre a importância do ato de ler. Nesse sentido, a existência deste livro atende a dois propósitos: primeiro, endossar o viés ético e estético portado pela Literatura, acolhendo-a como uma via transformadora das vivências experienciadas pelo homem na formação de sua subjetividade. E, segundo, ele visa a divulgar as atividades realizadas na disciplina Prática Pedagógica no Ensino de Literatura Portuguesa, do Curso de Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Um dos requisitos exigidos para avaliação dos alunos foi elaborar um Projeto de Intervenção que estimulasse o letramento literário. Eles de-

veriam contemplar uma prática de leitura, destacando a importância do planejamento das aulas, a utilização de estratégias de ensino inovadoras, além de sequências didáticas e modalidades avaliativas.

É atenta a esses ditames que Eduarda Vasconcelos propõe, no artigo *Leitura, sonho e imaginação: o universo das fábulas e o letramento literário*, o aprimoramento da oralidade, da capacidade de realização de leitura e da expansão da competência escrita dos alunos a partir das fábulas. Em outro sentido, o enfoque no texto literário, atendo-se às suas especificidades formais, temáticas e estruturais é o *leitmotiv* de *A busca pela beleza eterna: notas narcisistas em O retrato de Dorian Gray, de Oscar Wilde*, de Amanda Bioni. A autora desenvolve, em consonância com a perspectiva do letramento literário, uma intervenção dialógica, em cujos fundamentos despontam a mitologia e a psicanálise como aspectos norteadores do romance inglês. Abordar o texto, visando a construir práticas que propiciem o ato de leitura em sala de aula, é o enfoque de Nathalia Costa no artigo *A crônica: uma bússola pela renovação literária na escola*. Adotando como *corpus* crônicas de Carlos Drummond de Andrade, com esse gênero matizado pelas minudências do cotidiano, ela busca aproximar o aluno do texto e capacitá-lo para entender como a Literatura dialoga com os campos histórico e social.

A diversidade de temáticas propostas é ampliada com o artigo *Poesia marginal: leitura, produção textual e contexto histórico*, de Wedja Lima. Pleiteando a inclusão da poesia marginal no currículo regular do Ensino Médio, ela acolhe a antologia organizada por Heloísa Holanda e Carlos Pereira, intitulada *Poesia jovem (anos 70)*, com a qual busca suscitar o letramento literário com a leitura, análise e produção poética. Reiterando o incentivo ao potencial crítico-criativo dos alunos, Amanda Mirella apresenta

no artigo *(Re)contos: Chapeuzinho Vermelho e a influência dos contos de fadas no imaginário infantil* a possibilidade de reescrever sentidos e significados por meio de mecanismos textuais. A desconstrução e reconstrução do conto de fadas que intitula o artigo é realizada a partir de releituras das versões de Charles Perrault, dos irmãos Grimm e de Robert Darnton.

Os artigos que encerram o livro são os de Paula Lapenda, intitulado *Alteridade e construção da identidade na infância: sobre personagens negros na Literatura*, centrado na forma de representação dos negros na literatura infantil. Norteada pela perspectiva dialética, a hierarquização social e a formação identitária são analisados a partir dos conceitos de identidade, diversidade e pluralidade cultural. Em campo temático análogo se filia o artigo de Ivson Bruno da Silva, *Literatura fantástica, história e ensino: assombrações pernambucas em sala de aula*. Ao propor uma intervenção escolar com relatos de Gilberto Freyre e Jayme Griz, a apreciação do gênero fantástico é vista sob um prisma intertextual e interdisciplinar, adotando a alegoria e a História como lastros interpretativos.

Por fim, concluímos esta coletânea com uma problematização sobre a presença /ausência do ato de leitura, tema do artigo *A prática de leitura literária: breves apontamentos*. Nele são amalgamados dilemas e inquietações que permeiam todos os projetos, corroborando a improvável realização de todo o potencial humano se o sujeito não se deixar envolver nas múltiplas dimensões oferecidas pela Literatura.

Boa leitura!

Recife, Pernambuco, maio de 2019.

João Batista Pereira
Organizador

Leitura, sonho e imaginação: o universo das fábulas e o letramento literário

*Eduarda Ferreira de Vasconcelos**

Introdução

O desenvolvimento da prática pedagógica, nos cursos de licenciatura no Brasil, tem se voltado para oferecer aos estudantes as mais variadas formas de estratégias de leitura. Essa discussão assume protagonismo nos debates acadêmicos que defendem a importância do ato de ler em suas mais diferentes modalidades: leituras realizadas pelos professores, alunos, compartilhadas, leituras para ouvintes, entre outras. Porém, no contexto atual de nossa educação, o trabalho com a leitura não tem sido feito com primazia nas aulas de Literatura, já que ela tem perdido espaço para as novas tecnologias, levando os alunos a ter cada vez menos interesse em ler textos ficcionais. Deparamo-nos com uma geração que vivencia o texto literário por meio de resumos e trabalhos prontos obtidos na internet, quadro que resulta na falta de motivação e incentivo à leitura nas escolas. Segundo Silva (2005), as instituições escolares estão formando leitores “reprodutores”, e não críticos, pelas abordagens de ensino que preconizam o uso de questões com perguntas e respostas sem a devida

* Graduada no curso de Licenciatura em Letras na UFRPE.

reflexão. Os educandos não enxergam o hábito de leitura como algo prazeroso, atrelado às suas vivências cotidianas, perdendo, com esse distanciamento, os aspectos lúdico, formativo e criativo despertados pelo texto.

Considerando a urgência de rever práticas que possam modificar uma situação que se mostra cada vez menos conjuntural, este projeto tem como intuito realizar uma mediação pedagógica em sala de aula. O seu fim precípuo visa a proporcionar momentos de leitura aos alunos e instigar a sua criticidade e capacidade cognitiva por meio do gênero fábula. Tendo a brevidade como marca, a presença de animais como personagens e o componente moral que o distingue de outros gêneros, ela possui um caráter sociológico e educativo evidente para a formação intelectual e social. Pretende-se informar aos discentes aspectos importantes da aprendizagem, a exemplo da oralidade, a capacidade de realizar uma leitura fora da “superficialidade” do texto literário e a competência escrita. Assim, serão propostas atividades diferentes daquelas vividas em sala de aula, a fim de aproximar as crianças da Literatura. Uma vez que o texto literário pode contribuir para que a escola forme leitores capazes de transformar sua realidade, este projeto tem como finalidade demonstrar como o trabalho com fábulas pode ser motivador, proporcionando uma abordagem de cunho pedagógico e social, e configurando-se como recurso importante na formação da primeira infância. A escolha de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental I como público se coaduna com a metodologia e a sequência didática a serem desenvolvidas em sala de aula.

Justificativa

Paulo Freire, no ensaio *A importância do ato de ler*, diz que a leitura do mundo precede a leitura da palavra; linguagem e realidade se prendem dinamicamente, e é essa leitura, de “palavramundo”, que desperta a consciência crítica no indivíduo, fazendo-o um leitor competente e apto à ação. Partindo dessa consideração, observa-se, nos dias hodiernos, que o incentivo à prática de leitura em sala de aula tem sido realizado de forma estática, os livros didáticos reproduzem uma realidade distante daquela em que vivem os alunos, havendo uma discrepância entre o que é representado nas obras e o que é encontrada em suas vidas. Outra problemática recorrente é o abandono da abordagem literária nas práticas educacionais. A Literatura está sendo paulatinamente “deixada de lado” em “favor” dos estudos gramaticais e atendimento aos conteúdos programáticos dos currículos. Suplantado pela crítica e pela teoria, esse abandono do estudo das questões literárias é negativo, “é preciso que a escola amplie o leque de atividades, visando à leitura da literatura como atividade lúdica de construção e reconstrução de sentido” (SILVA, 2005, p. 30). Se sua fruição é abandonada, não é possível contribuir para formar cidadãos capazes de intervir conscientemente na sociedade.

Com essas considerações norteando os pressupostos definidores da temática escolhida, reitera-se a necessidade de serem oferecidas aos alunos outras modalidades de textos ficcionais, além daqueles preconizados nos livros didáticos. Deve-se oferecer obras literárias que instiguem sua criticidade e imaginação para, dessa forma, proporcionar um incentivo à leitura não somente na escola, mas despertar o desejo de ser um leitor ativo, através de atividades dinâmicas e prazerosas. Justifica-se, portanto,

a escolha do gênero fábula como tema deste projeto de mediação, pois ele contribuirá de forma eficaz para desenvolver a oralidade, além de abordar questões de leitura e escrita.

Objetivos

Objetivo Geral

– Demonstrar a importância das fábulas nas práticas de incentivo e promoção da leitura em sala de aula.

Objetivos Específicos

- Estabelecer o contato entre os discentes e as fábulas;
- Refletir sobre o valor do texto literário para os discentes desenvolverem uma visão crítica de mundo;
- Desenvolver a habilidade de expor ideias através da produção de textos orais e escritos;
- Produzir textos em equipes para a valorização do aprendizado coletivo.

Fundamentação Teórica

Ler, apreciar e atribuir sentido ao texto, reler, comentar, comparar com outras leituras, ouvir o que dizem outras pessoas sobre o mesmo texto e ampliar seu olhar sobre ele são ações que a escola pode desenvolver com os alunos em diferentes faixas etárias. As atividades de leitura não devem ser vistas como um exercício de pouca importância, mas, sim, devem se tornar uma atividade central nas aulas, com a finalidade de formar leitores e ampliar suas visões de mundo. A relação entre o desenvolvimen-

to cognitivo e a percepção propiciada pelo ato de leitura encontra ressonância nos estudos sobre aquisição de conhecimento, como pode ser percebido na citação abaixo:

Um claro entendimento das relações entre pensamento e língua é necessário para que se entenda o processo de desenvolvimento intelectual. Linguagem não é apenas uma expressão do conhecimento adquirido pela criança. Existe uma inter-relação fundamental entre pensamento e linguagem, um proporcionando recursos ao outro. Desta forma a linguagem tem um papel essencial na formação do pensamento e do caráter do indivíduo. (VYGOTSKY, 2001, p. 10)

Essa afirmação ganha amplitude quando se percebe que o aprendizado do educando deve estar relacionado ao contexto em que ele vive; a linguagem é viva, está em constante trânsito com as experiências vividas pelo indivíduo. Uma vez que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, é a visão de mundo que vai influenciar o discurso e fundamentar uma posição do sujeito enquanto ser social. Um ambiente que venha a favorecer a inter-relação entre língua e pensamento tende a favorecer uma troca de ideias dentro de um processo dialógico, e não a imposição de um pensamento dominante. Os fundamentos conceituais que determinam a teoria interacionista defendida por Vygotsky asseveram que “o processo de formação de conceitos discutidos refere-se aos conceitos “cotidianos” ou “espontâneos”, isto é, aos conceitos desenvolvidos no decorrer da atividade prática da criança, de suas interações sociais imediatas” (TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 2016, p. 31).

Sob essa ótica, as atividades em língua portuguesa, prin-

principalmente aquelas motivadas pelo texto literário, realizam a interação entre linguagem e vivências cotidianas, proporcionando ao educando uma capacidade discursiva autônoma e crítica. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* destacam no campo oficial essas ações:

É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário. (BRASIL, 1997, p. 29)

Ao ouvir um conto, notícia ou lenda, o discente interpreta-o com base em seus conhecimentos e de outros textos conhecidos, evidenciando a contribuição da intertextualidade. Compreendida a edificação do conhecimento a partir do diálogo entre a escola e o campo social, julgamos ser de extrema importância o trabalho interativo entre aluno, professor e a realidade. A aprendizagem mecânica e passiva não é eficaz, ela é suficiente apenas para memorizar conceitos, sem permitir que sejam apreendidas significações mais profundas do que aquilo que é estudado. O processo dinâmico inerente ao ato de leitura tem a capacidade de transformar o indivíduo em estado de passividade, despertando-o para agir como um ser pensante, capaz de mudar sua realidade e contribuir para o desenvolvimento da sociedade.

“A leitura – como atividade atrelada à consciência crítica do mundo, do contexto histórico-social em que o aluno está inserido – precisa ser mais praticada em sala de aula” (SILVA,

2005, p. 16). Considerando os vínculos mantidos entre Literatura e sociedade, é importante ressaltar o papel dos contos de fadas tanto para o desenvolvimento da leitura, escrita e oralidade, quanto para o desenvolvimento social da criança. Através dos contos de fadas, são aprendidas, de forma lúdica, questões de ordem existencial, reflexão importante para o seu desenvolvimento intelectual e cognitivo. É na primeira infância que são adquiridos, com mais facilidade, valores e princípios vitais para a criança desenvolver uma compreensão de si e do próximo, além de propiciar a descoberta de relacionamentos interpessoais mais bem resolvidos e firmados.

Em *A psicanálise dos contos de fadas*, Bruno Bettelheim afirma que “os contos de fadas lidam de forma imaginativa com as proposições mais importantes sobre o desenvolvimento em nossas vidas” (BETTELHEIM, 1997, p. 21). É a mensagem das dificuldades do viver que eles enfatizam, ensinando que, na vida, vão surgir dificuldades, mas que elas fazem parte das vivências humanas, tanto em relação aos aspectos pessoais quanto aos sociais. Essa visão pragmática é evidenciada na obra *Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores da leitura*, de Vera Maria Tieztmam Silva:

As histórias de fadas (...) trazendo em sua trama significados manifestos e encobertos, têm a capacidade de falar simultaneamente a todos os níveis de personalidade humana. Portanto, elas falam tanto para crianças como para jovens e adultos e, por trabalharem com uma linguagem marcadamente simbólica, estabelecem esse contato sem a intermediação do pensamento lógico. (SILVA, 2009, p. 69)

Essas considerações sinalizam para a importância de se trabalhar o imaginário e aspectos de formação cultural nas crianças e, nesse âmbito, as fábulas constituem-se textos pertinentes para o tratamento de questões referentes à abordagem do Eu e do Outro. A utilização desse gênero é útil para a formação da criança, desde a análise da “moral”, contida no final dos relatos, até sua estrutura textual, na qual são patenteadas situações protagonizadas por animais que aludem alegoricamente à realidade, tendo por objetivo transmitir ensinamentos e lições de vida. Presente nas mais variadas culturas, nas fábulas, as críticas ao comportamento humano são realizadas de forma sutil; algumas trazem uma moral formulada, remetendo a sentimentos como inveja, vaidade, ganância e solidariedade, separadas do próprio texto; outras, o sentido a ser buscado fica sob a responsabilidade do leitor.

Metodologia

O público a que se destina este projeto são alunos do 4º ano do Ensino Fundamental I. Ele terá dois meses de duração, período em que adotaremos um enfoque interacionista, com a finalidade de promover a aproximação entre os estudantes e a Literatura. As fábulas utilizadas são: *A raposa e a cegonha* e *A vitória é do mais sabido*, de Pedro Bandeira; *A cigarra e a formiga* e *O leão e o ratinho*, de Jean de La Fontaine, *A lebre e a tartaruga*, de Esopo, e *O leão e o camundongo*, de Jerry Pinkney. Sugere-se que o projeto tenha oito encontros, conforme consta nos módulos a seguir.

Sequência Didática

Módulo 1

Apresentação do projeto. Será realizada uma sondagem prévia dos conhecimentos que os alunos possuem sobre o gênero fábula, por meio dos seguintes questionamentos: Vocês já ouviram alguma fábula? O que são fábulas? De que tratam? Quais são as mais conhecidas?. Nessa apresentação será confeccionado um cartaz coletivamente com o nome das fábulas mencionadas pelos alunos no levantamento inicial, objetivando registrar os conhecimentos já adquiridos sobre o assunto e introduzir o tema do projeto.

Módulo 2

Neste módulo será realizado um teatro de fantoches para encenar a fábula *A cegonha e a raposa*, de Pedro Bandeira. Após a representação os alunos responderão a algumas perguntas relativas à interpretação da história contada. O objetivo principal desse módulo é a apreciação do texto literário, a partir de uma atividade lúdica realizada pelo professor, com vistas à compreensão do texto.

Módulo 3

No terceiro encontro o professor lerá com os alunos a fábula *A cigarra e a formiga*, de Jean de La Fontaine. Após a leitura e discussão sobre a história, a turma será dividida em duplas, às quais terão a incumbência de criar uma história em quadrinhos a partir do enredo do texto lido. O objetivo principal deste módulo visa a envolver os alunos com a temática da fábula e, em concomitância, desenvolver a capacidade de reproduzir uma história escrita através de imagens.

Módulo 4

Será apresentada e lida pelos alunos a fábula *A vitória é do mais sabido*, de Pedro Bandeira, releitura da fábula *A lebre e a tartaruga*, de Esopo. Neste módulo o objetivo é trabalhar a intertextualidade, destacando as simetrias e diferenças mantidas entre os dois textos. Após a leitura e discussão, os alunos produzirão, em dupla, um cartaz, por meio de técnica de colagem, com vistas a representar as situações presentes na fábula. Essa atividade visa a trabalhar o intertexto e a criatividade.

Módulo 5

Neste módulo a fábula *O leão e o ratinho*, de Jean de La Fontaine, será objeto de leitura dos alunos, para, em seguida, ser comparada com a obra *O leão e o camundongo*, releitura feita por Jerry Pinkney, na qual a narrativa é recontada através de desenhos e ilustrações. Após as leituras, os alunos, individualmente, escreverão um novo texto para a fábula, buscando identificar um desfecho e moral diferentes. O objetivo dessa atividade de análise intertextual é proporcionar uma melhor desenvoltura da escrita, além do desenvolvimento cognitivo e da criatividade.

Módulo 6

Para analisar um resultado prévio dos encontros realizados no projeto, neste módulo será proposta aos alunos a confecção de um texto coletivo. Uma temática será lançada e, com a ajuda do professor, eles deverão construir uma narrativa com uma estrutura análoga a da fábula. Após a construção, o texto escrito e lido de forma coletiva será discutido e exposto no corredor da escola para apreciação dos alunos de outras turmas. Com esse percurso busca-se contribuir para o desenvolvimento da sistematização e organização de ideias em um texto, bem como da oralidade.

Módulo 7

Neste módulo os alunos irão para a biblioteca, que disponibilizará livros de fábulas, dentre os quais será escolhida uma narrativa a ser lida individualmente. Após a leitura, será lançada como proposta a produção de um novo texto, ou seja, uma fábula autoral inédita. Essa atividade, a ser iniciada na biblioteca, continuará como tarefa a ser realizada em casa, e visa a valorizar as ideias e a criatividade dos alunos na realização do texto escrito.

Módulo 8

Como culminância do projeto, neste módulo, os alunos participarão de uma oficina cartonera para confeccionar um livro, no qual serão lançadas suas fábulas. Pretende-se que o livro fique na biblioteca à disposição de todos os discentes para consulta.

Resultados Esperados

O objetivo principal deste projeto é demonstrar a importância das fábulas nas práticas de incentivo e promoção da leitura em sala de aula. Espera-se que, com esta intervenção, os alunos se sintam impulsionados a ler cotidianamente, e como consequência desse movimento transformador, melhorem suas performances na escrita e desenvolvam a oralidade. Espera-se, também, que a contribuição deste projeto ultrapasse as questões pedagógicas de ensino-aprendizagem, visando que as discussões feitas ao longo dos encontros contribuam para o desenvolvimento da criticidade dos alunos e, por fim, que o ato de ler colabore na construção de suas formações como cidadãos.

Referências

BANDEIRA, P. **A cegonha e a raposa**. Disponível em: www.bibliotecapedrobandeira.com.br/pdf/a_cegonha_e_a_raposa.pdf. Acesso em: 12 fev. 2017.

_____. **A vitória do mais sabido**. Disponível em: www.biblioteca-pedrobandeira.com.br/pdf/a_vitoria_do_mais_sabido.pdf. Acesso em: 12 fev. 2017.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC; SEF, 1997.

ESOPO. **A lebre e a tartaruga**. Blumenau - SC: Todolivre Editora, 2005.

LA FONTAINE, J. **Alguns contos & fábulas 1**. São Paulo: Paulus, 2004.

_____. **Alguns contos & fábulas 3**. São Paulo: Paulus, 2004.

PINKNEY, J. **O leão e o camundongo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

SILVA, I. M. M. **Literatura em sala de aula**: da teoria à prática escolar. Recife: Programa de Pós-Graduação da UFPE, 2005.

SILVA, V. M. T. **Literatura infantil brasileira**: um guia para professores e promotores de leitura. 2 ed. rev. Goiânia: Cênone Editorial, 2009.

TAILLE, Y. de La; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky e Wallon:** Teorias psicogênicas em discussão. (Versão digital). Disponível em: <<http://www.atividadeparaeducacaoespecial.com>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** 2001. (Versão digital) Disponível em: <<http://www.someeducacional.com.br/palestras/Vygotsky.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

A busca pela beleza eterna: notas narcisistas em *O retrato de Dorian Gray*, de Oscar Wilde

*Amanda Moury Fernandes Bioni**

Introdução

O presente trabalho tematiza as relações entre o protagonista de *O retrato de Dorian Grey*, de Oscar Wilde, e o mito de Narciso, da obra *Metamorfoses*, de Ovídio, considerando a busca obsessiva de ambos por um ideal de beleza. É lícito estimar, inicialmente, a produtividade da figura de Narciso na teoria psicanalítica que, a partir da leitura clínica da conduta do filho de Liríope, fomentou explicações sobre atitudes nominadas de ‘narcisistas’ na sociedade moderna. Ao vincular esses personagens a uma concepção de beleza e vaidade extremadas, apresenta-se um vasto caminho para especulações e associações filosóficas, culturais, sociais e, objeto de nosso interesse, literárias. É importante perceber que a vaidade destrutiva e o amor próprio insano não são categorias psicológicas e sentimentais restritas ao campo ficcional ou mitológico; as condutas de Dorian Grey e Narciso são constitutivas das formas de vida do homem contemporâneo, marcado pela projeção de uma ‘imagem perfeita’ a ser alcançada.

* Doutoranda em Teoria da Literatura pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE.

Compreender a simbologia do mito como elemento definidor da civilização, a partir do qual se fez uma codificação da religião primitiva e da sabedoria prática, como lembra Mircea Eliade, acolhendo a menção a Narciso e sua atualização através de Dorian Grey, surge como propósito deste projeto. Nele pretende-se realizar uma intervenção pedagógica que priorize o caráter funcional na compreensão da cosmogonia do mundo grego, estabelecendo uma leitura contextualizada dos eventos mitológicos, respondendo à seguinte indagação: como o mito de Narciso é reelaborado socialmente na atualidade? Ao considerar a inserção desse componente nas práticas de letramento literário, cremos ampliar os horizontes para o desenvolvimento da subjetividade dos alunos. O rendimento didático esperado com essa ação valoriza a apreensão e recepção dos estímulos propiciados pelo texto ficcional, reiterando a importância de uma prática pedagógica que viabilize o reconhecimento da *especificidade* da atuação literária.

A produção literária, entendida desde a Grécia como um patrimônio cultural e um caminho para edificar valores éticos, não pode ausentar-se da tarefa de compreender, retificar e transfigurar determinado tempo e comportamento sociais. Logo, verifica-se a importância deste projeto de intervenção, pautado em registros literários, os quais levarão os alunos a adentrarem na atmosfera mítica de *Narciso* e a dialogarem com o romance *O retrato de Dorian Gray*, de Oscar Wilde. A partir do que fica suscitado pelas narrativas, poderão ser problematizadas as condutas psicológicas dos personagens, buscando uma relação com os dias atuais, e como a sociedade lida com a exigência de manutenção de beleza e juventude. Houve uma mudança ou uma adequação histórica, social e cultural dos sentimentos, sensações e ambições narcisísticas do homem? Esse questionamento de ordem ética

e moral, presente nos relatos, legitima o aspecto transtemporal da Literatura, reiterando sua eficácia como um convite à leitura participativa e envolvente das obras.

Cabe informar que o rendimento estético e pedagógico esperado neste projeto pressupõe que ele não será pautado por uma abordagem superficial dos mitos, característica do senso comum, que os concebe sob uma abordagem mística, esotérica e categoricamente afastados da realidade. Uma vez que ele busca oferecer uma reflexão sobre como o mito da beleza eterna é abordada na atualidade, ele será voltado aos alunos do terceiro ano do Ensino Médio, que estejam estudando as temáticas da Semana de Arte Moderna de 1922, especificamente, a poesia surrealista e simbolista, na qual é possível identificar as influências da mitologia e da psicanálise, propícias para estabelecer um paralelo entre a segunda e terceira fases do Modernismo brasileiro.

Justificativa

Haja vista que os temas elencados neste projeto envolvem o literário e a expressão do mito, lembramos que a relação entre História e Literatura costuma ser amistosa, ainda que ambas possuam distinções epistemológicas e conceituais consideráveis. Os relatos ficcionais, por atuarem no tempo histórico, interferem no processo social por transfigurar a realidade a partir da visão de mundo do escritor. E a História, como disciplina voltada para uma pretensa objetividade na sistematização do passado, encontra seus limites na impossibilidade de ser a escrita definitiva de fatos organizados cronologicamente. A parcela de subjetividade que, em maior ou menor grau, envolve os dois registros narrativos oferece margem para que suas interpretações sejam múltiplas, vedando uma leitura estéril, o que impediria perceber suas potencialidades significativas.

A esse propósito é útil lembrar das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, às quais indicam que a Literatura não deve ser entendida a partir de uma abordagem meramente historiográfica:

[...] não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc., como até hoje tem ocorrido, apesar de os PCN, principalmente o PCN+, alertarem para o caráter secundário de tais conteúdos [...] Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de “letrar” literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito. (BRASIL, 2006, p. 54).

Ampliando a leitura que antevê a Literatura como meio para a formação do aluno, Antonio Candido reforça a necessidade de entendê-la para além de uma visão pragmática, instituindo-a como um direito essencial na vida das pessoas:

Por isso, a luta pelos direitos humanos pressupõe a consideração de tais problemas, e chegando mais perto do tema eu lembraria que são bens incompressíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião e ao lazer e, porque não, à arte e à literatura (CANDIDO, 1995, p. 174).

Ainda que haja outras interpretações, é possível afir-

mar que ambas as citações se unem na defesa de uma prática pedagógica baseada na compreensão abrangente e aprofundada do texto literário, reconhecendo essa expressão simbólica como uma forma peculiar de perceber o mundo. Ezra Pound ressalta a importância social dos estudos literários contextualizados como meio de ascensão intelectual e humana: “um povo que cresce habituado à má literatura é um povo que está em vias de perder o pulso de seu país e o de si próprio” (POUND, 2006, p. 38).

Apesar de existirem teorias que acolhem abordagens que viabilizam o letramento, com a recepção da produção literária e, principalmente, atenta à funcionalidade dos textos no campo social, ainda persiste a escolha da Literatura ser apresentada aos alunos sob um enfoque histórico, auxiliado por relatos biográficos pontuais. Considerando a reincidência desse posicionamento, a apreciação da obra *O retrato de Dorian Gray*, de Oscar Wilde, guiada pela análise do relato sobre Narciso, de Ovídio, surge como uma prática pedagógica diferenciada. Como marca do tratamento tradicional dedicado ao ensino da Literatura no Ensino Médio, destaca-se a dificuldade de ser cumprido um requisito basilar no que tange aos vínculos estabelecidos entre o texto e o aluno: sua reconfiguração ou desestabilização na percepção da realidade.

Arturo Gouveia afirma que “o texto não reproduz a realidade tal e qual; ele é, antes de tudo, produto de uma combinação de palavras, uma combinação pensada, meditada, para se produzir um efeito que não encontramos na comunicação do dia-a-dia” (GOUVEIA, 2011, p. 19). Esse *efeito*, propiciado pela experiência literária, orienta a *reconfiguração do sujeito*, promovendo um *acontecimento* na vida, sendo imprescindível a escolha de práticas pedagógicas que patrocinem esse *acontecimento* nas trajetórias educacional, cultural e social dos alunos, através de

uma análise complexa, dialogada e inclusiva dos textos. Afrânio Coutinho (1997) percebe a questão da mesma maneira, sinalizando para a importância de uma leitura profunda e diversa de obras representativas da cultura universal, ação que influenciaria o meio social e as perspectivas sobre a existência e as relações humanas.

Ante ao exposto, é perceptível a necessidade de uma atuação didática que corresponda ao universo enigmático, formativo e problematizador da Literatura, a exemplo desta proposta de intervenção. Por absorver a configuração do personagem como elemento narrativo, componentes psicanalíticos e o impacto social na representação da beleza e da juventude, recorre-se a uma forma de lidar com a produção literária de maneira ampla e participativa. É através da contextualização cultural e da intertextualidade que a prática de letramento e de aproveitamento literário gera entusiasmo, estimulando a compreensão e demonstrando o potencial do texto ficcional para esmiuçar as entrelinhas e os hiatos que fundamentam a existência humana.

Objetivos

Objetivo Geral

- Promover uma leitura da obra *O retrato de Dorian Gray*, de Oscar Wilde, observando as recorrências do mito de Narciso nos posicionamentos adotados pelo personagem.

Objetivos Específicos

- Estabelecer uma leitura do comportamento dos personagens Narciso e Dorian Gray, considerando as teorias da Psicanálise;

- Discutir sobre a obsessão pela beleza e poder em suas manifestações intelectual, social, política, econômica e cultural;
- Problematicar se o orgulho e o sentimento de poder vencer o tempo determinam um destino trágico para os personagens;
- Realizar um breve levantamento sobre a recorrência do mito de Narciso na Literatura;
- Identificar a existência de incentivo às condutas narcisistas na sociedade contemporânea.

Fundamentação Teórica

A relação entre os mitos e o tempo é sinuosa e complementar. Ambos são abstratos, difusos e inatingíveis. O tempo, assim como os relatos míticos, funciona como revelador e mediador das expressões, vivências e sensibilidades humanas, conforme afirma Eudoro de Souza em *História e mito*: “se o mítico é desvelador de sensibilidade e natureza, há de expressar-se por qualquer meio de expressão natural e sensível; pelo que a natureza tem de sensível por sensibilidade humana”. (SOUZA, 1981, p. 70). Extraordinário seria se a razão humana justificasse a origem de todas as coisas de maneira racional, estabelecendo uma verdade inquestionável e absoluta para a vida. Assim como o tempo, o mito se desenvolve em outro plano: “o mito é o lugar onde, a partir da sua natureza profunda, um objeto se converte em criação” (JOLLES, 1976, p. 90-91, *grifo do autor*).

A mitologia, portanto, não se fundamenta em especulações unilaterais, de raciocínio calculado, de concepções planejáveis ou de apreensão imediata, sendo resultante de formas de percepção da natureza transfigurada pelo homem. Mircea Eliade, em *Mito e realidade*, reafirma que os mitos são relatos sobre a criação, pois narram como algo começou a *ser*. Ele aponta o caráter

de permeabilidade desses relatos, os quais são transformados e enriquecidos ao longo dos anos, devido a intervenções culturais. A atividade mítica se comporia a partir do relato de uma história sagrada, relacionada ao “fabuloso tempo dos começos”, e passa a ser reconhecida como “uma realidade cultural extremamente complexa que pode abordar-se e interpretar-se através de perspectivas múltiplas e complementares” (ELIADE, 1991, p. 6).

De modo análogo, K. K. Ruthven observa a imprecisão do mito sob o ponto de vista da existência, dando a entender que a pergunta sobre o seu significado é equivocada, pois:

[...] não temos experiência direta do mito em si, mas somente de determinados mitos: e estes [...] têm origem obscura, forma proteica e significado ambíguo. Aparentemente, são imunes à explicação racional, mas estimulam as pesquisas racionais; existe uma grande diversidade de interpretações contraditórias, e nenhuma delas possui o alcance suficiente para explicar definitivamente o que é mito. (RUTHVEN, 1997, p. 13).

No livro *O mito*, K.K. Ruthven alude às perspectivas endossadas por variados autores para conceituar e definir os mitos. Um deles foi Voltaire, que chegou a afirmar que se ocupar dos mitos é algo para estúpidos, que os assumiam como alegorias dos fenômenos do universo, configurando-se, assim, como uma história natural. A visada de Ruthven reafirma a característica interrogativa e especulativa portadas nessas narrações, sinalizando para o seu amplo alcance, inclusive na Psicanálise.

Sigmund Freud analisou o conto de Narciso, identificando uma espécie de neurose, chamada de narcisismo, definida como uma conduta psicológica na qual homens e mulheres esboçam

um amor egoísta e vaidoso. Em uma síntese que não condiz com a originalidade do livro *Metamorfoses*, de Ovídio, a narrativa relata a vida do filho da ninfa Liríope, que desconsiderava qualquer devoção a ele destinada. Sua existência guardava uma profecia sombria: “que jamais se reconheça”. Um dia, Narciso reconheceu sua beleza nas águas de um rio, permanecendo apaixonado por si mesmo, até consumir-se por completo. Conectado a essa abordagem, Freud reitera no livro *El malestar de la cultura*, “o interessante caso em que a felicidade da vida se busca sobretudo no gozo da beleza, onde quer que ela se mostre a nossos sentidos e a nosso juízo” (FREUD, 1992, p. 82).

A relação do mito de Narciso com as teorias psicanalíticas expõe um panorama potencialmente útil para investigar as condutas vaidosas e patológicas de Dorian Gray. A esse respeito, aludimos a um momento crucial na narrativa: o encontro do protagonista com a sua própria imagem, através do quadro elaborado por Basil Hallward. O jovem é impactado com a vulnerabilidade de sua beleza, chegando a oferecer a sua alma em troca da juventude. É nesse momento que se inicia o processo de destruição e corrupção da alma de Dorian Gray: ainda que busque diferentes formas de satisfação (sexual, intelectual ou emocional), ele se sente incompleto e angustiado, pois, assim como Narciso, não há plenitude a ser vivida até que ele possua o objeto amado, impossível de possuir. A certeza da beleza e juventude eternas transmite uma atmosfera de poder ao personagem, determinando suas condutas cruéis (especialmente no episódio do suicídio de Sybil Vane), além de anunciar o seu fim trágico: viciado e atormentado, dá fim à própria vida; quando apunhala o quadro que o representa, ele apunhala a si mesmo.

Alexander Lowen concebe a pessoa narcisista como “aquela cuja preocupação se centra nela mesma com exclusão

de qualquer outra” (LOWEN, 2000, p. 21). O autor elenca definições sobre suas condutas, como a citada por Otto Kernberg, que observa o narcisista portando uma crônica insegurança e insatisfação, atuando de forma cruel, tendendo a explorar consciente ou inconscientemente os que estão à sua volta. É instigante associar essas especulações à narrativa ovidiana, especialmente, quando Narciso menospreza a ninfa Eco que, magoada, refugia-se em sua própria melancolia. Algo equivalente a esse recurso, no enredo do mito ovidiano, ocorre quando Dorian Gray humilha e abandona Sybil Vane.

Aprofundando a leitura cultural de dependência do homem ante a um inalcançável ideal de beleza, Alexander Lowen tematiza os complexos elos entre o narcisista e o espelho e percebe que “existe uma diferença entre o eu e sua imagem, do mesmo modo em que existe entre a pessoa e o seu reflexo no espelho”. (LOWEN, 2000, p. 22). Essas menções são relevantes neste projeto quando vinculadas à relação mantida entre Dorian Gray e seu retrato. Tal perspectiva dialoga com o que propõe Mircea Eliade, ao discorrer sobre a funcionalidade social do mito, indicando que os acontecimentos míticos não se cultuam, apenas se reiteram. Essa reiteração não seria apenas cultural, histórica ou social, mas também literária; o mito é um elemento essencial da civilização humana, já que se trata de uma verdadeira codificação da sabedoria prática. (ELIADE, 1991, p. 12).

Como é possível perceber, a realização de uma abordagem do romance inglês apoiada na psicanálise, em diálogo com a narrativa mítica de Narciso, constitui-se como uma atmosfera convidativa à leitura crítica e participativa da obra literária. Dessa forma, uma das principais funções da Literatura é estabelecida: oportunizar a inquietação dos alunos, haja vista a capacidade de o texto ficcional revelar, de forma transfigurada, aspectos pre-

sentes nos comportamentos cotidianos. Magnólia Brasil (2011) afirma que o texto literário atua como meio de sensibilização, de fruição e prazer, já que as leituras paralelas proporcionam uma rede invisível de conhecimento, provocando a ampliação de visões de mundo. Assim, as obras tornam-se significativas para o aluno, já que, a partir da abordagem comparada de narrativas ele pode construir novas percepções e empreender ressignificações sociais, culturais, históricas e pessoais.

Metodologia

A metodologia desse projeto está pautada na apropriação do ambiente histórico-cultural em que as obras se situam para entender como o mito de Narciso repercute no romance *O retrato de Dorian Gray*, de Oscar Wilde. É importante informar que, optar pelo tratamento literário comparado, dialogado e problematizado, é considerar a atividade literária como uma prática social. O conceito de *letramento* como um conjunto de práticas sociais conexas à leitura e à escrita, estabelecido por Magda Soares, e que tem sua percepção ampliada por Roxane Rojo, no livro *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*, para quem a multiplicidade das práticas de letramento favorece a inclusão escolar, coaduna-se com esta proposta. Recuperamos, também, ideias de Rildo Cosson, sobre a necessidade de viabilizar didáticas que optem por uma perspectiva de *letramento literário*, promovendo efeitos que só a Literatura pode garantir, a exemplo do que é preconizado nas *Orientações Curriculares do Ensino Médio*.

As aulas se pautarão na metodologia expositivo-dialogada, conforme Anastasiou e Alves (2004), os quais afirmam que, nessa estratégia, ocorre um processo de parceria entre professores e alunos no enfrentamento do conteúdo ministrado. Essa con-

cepção metodológica também se ajusta ao proposto por Geraldini (2010), que antevê o professor como co-autor das experiências textuais dos alunos, referências que evidenciam o caráter participativo do processo de ensino e aprendizagem, onde noções sobre “erros” e “formulações explicativas, interpretativas”, sem o devido contexto, perdem espaço. A assimilação do conhecimento será uma aquisição cooperativa, análoga ao que funda a Literatura, aceita como um caminho para o homem construir-se e reconstruir-se através da leitura, da escrita e da palavra. Por fim, na elaboração das aulas, serão adotadas as sequências didáticas propostas por Dolz e Schneuwly (2004), tendo em vista que se objetiva assegurar as competências textual, discursiva e literária dos alunos.

No que concerne à duração do projeto, o romance de Oscar Wilde será abordado em doze aulas: as quatro primeiras introduzirão a narrativa a partir dos conceitos da mitologia e da psicanálise; nas quatro aulas seguintes será discutida a obra e sua relação com o mito e os pressupostos psicanalíticos; e, nas quatro aulas finais, serão desenvolvidas atividades de leitura e escrita. Pressupõe-se que todos os alunos já tenham lido o livro, condição adotada como critério de avaliação, o que ensinará a criação de um conto sobre a obra. Sugere-se que todos os alunos estejam cursando o terceiro ano do ensino médio.

Apresentação da Situação

Após uma breve revisão sobre as características do movimento modernista brasileiro, relativa às primeira e segunda fases, o docente dialogará com os alunos a propósito da leitura do romance *O retrato de Dorian Gray*. Pretende-se, a partir da obra de Oscar Wilde, perceber a correspondência paradoxal entre o

cientificismo do século XIX e o misticismo do imaginário inglês, além de problematizar as polêmicas que a Literatura pode causar em uma sociedade quando vai de encontro aos seus princípios morais e estéticos. Após ouvir as considerações dos alunos sobre o conteúdo ministrado, o professor informará que será realizado um estudo comparado entre o romance inglês, suas temáticas e impactos sociais, o mito de Narciso, de Ovídio, e o movimento modernista brasileiro.

Módulo 1

Com o propósito de realizar uma introdução reflexiva e participativa sobre o tema, serão apresentados os poemas *Epigrama*, de Cecília Meireles, e *Imagem*, de Manuel Bandeira, além da pintura intitulada *Narciso*, de Caravaggio. Os alunos lerão e comentarão os poemas a partir das seguintes indagações: você já ouviu falar sobre Narciso? Quem foi Narciso? Por que, nas manifestações artísticas, ele geralmente é retratado como se estivesse hipnotizado diante de um lago? Espera-se que as questões levantadas e o paralelo estabelecido entre os poemas e a pintura permitam aos alunos identificar alguma semelhança ou relação entre essa figura simbólica e o personagem Dorian Gray.

Módulo 2

Neste módulo, o docente trará o poema narrativo *Metamorfoses*, de Ovídio, especialmente a parte que relata nascimento, juventude e morte de Narciso, ressaltando que esta versão é a fonte das representações narcísicas posteriores. Será indagado aos alunos sobre o sentido e conhecimento mítico, sua importância para a construção da sociedade e da cultura, levando-os a pensar sobre o porquê de sua retomada na Literatura. Haverá a leitura e discussão dos poemas antes apresentados de forma comparada, a

fim de problematizar a figura de Narciso: ele era soberbo ou alguém alheio ao magnetismo de sua beleza? É certo o que ele fez com a ninfa Eco? Por quê? E quanto ao pedido das ninfas, para que ele fosse castigado, foi merecido? Qual seria o ensinamento mítico desse relato? O que o Narciso de Ovídio tem em comum com os Narcisos dos outros poemas? Vocês acreditam que a vaidade excessiva pode levar a destruição?

Módulo 3

Neste módulo, serão apresentadas algumas teorias da Psicanálise sobre o narcisismo. Os pensamentos de Freud, Lowen e Kernberg serão retomados da maneira didática e provocativa, indicando que o narcisismo não é um comportamento apenas mitológico, mas também social e real. Será ressaltada a potencialidade do relato de Ovídio em desvendar e explicar os mistérios existenciais que permeiam a vida, retomando o ideal de Mircea Eliade, que aponta para a racionalização dos mitos. Pretende-se, através da interdisciplinaridade, oferecer uma perspectiva múltipla sobre os poemas apresentados, nos quais Narciso surge de várias formas, de maneira direta ou indireta. Essa discussão permitirá traçar uma analogia com os temas da poesia na terceira fase do Modernismo brasileiro.

Módulo 4

Após estabelecer pontos de contato entre os poemas modernistas, o livro de Ovídio e as teorias sobre o mito e a psicanálise, será lido o romance *O retrato de Dorian Gray*, de Oscar Wilde. Através da leitura mediada de fragmentos previamente escolhidos, os alunos serão convidados a identificar os caracteres narcisistas de Dorian Gray. O professor construirá o contexto social e cultural da época, direcionando o olhar para o caráter cientificista, con-

testador e filosófico perceptíveis no romance. Apropriando-se do prefácio da obra, em que o autor afirma que “toda arte é completamente inútil”, será realizado um paralelo entre as inquietações levantadas na narrativa e o movimento modernista em relação às suas segunda e terceira fases, quando se discutirá o mergulho interior e as contradições humanas presentes na obra e na poética nacional. Visando a aprofundar essas discussões, algumas questões podem ser levantadas junto aos alunos: a hipocrisia denunciada por Wilde através dos seus escritos é meramente ficcional ou situada no século XIX inglês? De que forma ela ganha espaço no cenário modernista brasileiro? Você concorda com os pensamentos do autor sobre a arte? Por quê? Ao considerar o título da obra analisada, por que você acha que esse retrato é importante? Fotografias são importantes na sociedade atual? Porquê? Como você imaginaria o retrato de Dorian Gray na contemporaneidade?

Módulo 5

Nesta etapa haverá a primeira produção textual na forma de “conto colaborativo”: após a leitura do romance, a sala será dividida em 04 grupos, que ficarão responsáveis por apresentar um dos personagens do relato: Sybil Vane (Capítulo V), Dorian Gray (Capítulo XI), Lord Henry Wotton (Capítulo II) e Basil Hallward (Capítulo I). A importância de cada personagem na obra, além de suas angústias existenciais em uma sociedade culturalmente determinista, deve ser abordada. O discente deverá elaborar um conto cujo personagem será o retrato. Ao tematizá-lo ficcionalmente, será buscada sua definição, como uma “imagem que reproduz algo ou alguém”, e questionar se a imagem reproduz o que somos ou se o olhar do artista ou fotógrafo interfere nessa percepção. É relevante apontar as principais características do gênero conto, seus traços estruturais e formais.

Módulo 6

Neste módulo, docente e alunos lerão e comentarão os contos produzidos, problematizando o conteúdo a partir das seguintes perguntas: Seria um retrato capaz de concentrar emoções? Como vocês se relacionam com seus retratos? Seria o retrato uma testemunha do tempo? Ou apenas uma testemunha existencial? O retrato de Dorian Gray se relaciona com a alma do personagem? Por que Dorian Gray se apaixona pelo seu retrato? Essas indagações visam associar as angústias percebidas nas produções dos estudantes em relação aos personagens escolhidos e aos seus conflitos interiores. Vinculando o componente mítico de Narciso com a representação realizada por Oscar Wilde e os textos modernistas brasileiros, o docente descobrirá, junto aos alunos, a semelhança entre Dorian Gray e Narciso e o que ocorre quando Dorian Gray se conscientiza de sua beleza. Pode-se indagar o porquê de sua mudança de comportamento com Sybil Vane, a relação entre o discurso de Henry Wotton e os novos posicionamentos do protagonista e debater como os discursos legitimadores de ideais de beleza estabelecerem condutas cruéis e patológicas.

Módulo 7

Nesta etapa, o professor voltará aos conceitos de angústia, incerteza e limitações humanas, vinculando-os à obsessão pela beleza presente nas condutas de Dorian Gray. Será instigado um debate a partir da frase: “que me desculpem as feias ou os feios, mas a beleza é fundamental: a busca desenfreada por manter-se jovem e lindo”, e o poema *Motivo*, de Cecília Meireles, que tematiza a efemeridade da vida e a suspensão da vaidade. Pautados nessa afirmação e no poema, os alunos discutirão por que o belo é tão requisitado na atualidade, por que existe um padrão de beleza e

se eles teriam o desejo de mudar algo em seu corpo. Conectando a discussão com a obra de Oscar Wilde, será debatida se a beleza está nos olhos de quem vê ou no discurso, se os meios de comunicação contribuem para a valorização da juventude e, considerando o poema de Cecília Meireles, se é preciso ter vaidade.

Módulo 8

Este módulo visa a elaborar a atividade final do projeto, relacionada ao que foi discutido durante as aulas. A partir da leitura orientada de *Branca de Neve*, dos Irmãos Grimm, e de *Henrique, o topetudo*, de Charles Perrault, a presença da beleza será avaliada em cada um dos relatos, buscando identificar se ela condiciona a vida dos personagens e em qual dos relatos ela é determinante. Atualizando a forma de apreensão da temática na atualidade, serão suscitadas algumas questões, sobre como a beleza se tornou sinônimo de rivalidade e competitividade, discussão que levará a identificar o texto que gerou maior impacto entre os alunos. Após contextualizar as obras, o professor revisará as características do gênero conto, de modo a orientar os alunos para a elaboração da produção textual.

Módulo 9

Finalmente, o docente proporá as seguintes situações para a produção individual de um conto, no qual se objetiva um registro interdisciplinar: 1) O encontro entre Narciso e Dorian Gray: você plagiou minha vaidade excessiva? Porém, mocinho inglês, sua soberba não chega aos pés da minha, porque, eu, Narciso, fui aquele que começou essa história de ser o mais lindo do mundo. 2) O espelho mágico da rainha madrasta (*Branca de Neve*) e o retrato de Dorian Gray: qual dos dois é mais persuasivo? 3) O cômico encontro entre Narciso, Dorian Gray e Henrique, o

topetudo: me desculpem, mas enquanto vocês são obcecados por uma imagem própria, eu estou com uma gatinha ao meu lado. Após a produção dos contos e da reescrita, docente e alunos farão uma exposição na escola, com o tema: A literatura como espelho: é impossível não olhar mais uma vez.

Resultados Esperados

É comum perceber, nas atividades docentes na área de Literatura, abordagens que priorizam o conteúdo histórico, além de exposições centradas no biografismo e caracterizações exaustivas da obra. Tal metodologia de ensino legitima o “estudo” da Literatura baseado na memorização de detalhes da vida do autor e no contexto do surgimento da obra, porém, ignora qual mensagem o texto transmite e o efeito que causa na sociedade. As obras seriam Literatura de reivindicação ou de legitimação? Por que estudar determinados textos? Por que estudar literatura? Por que escrever literatura? Essas perguntas ensejam respostas, e voltamos a Antonio Candido, que encontra, na arte literária, a procura pela satisfação das necessidades espirituais e materiais do homem. A arte relaciona-se à busca do artista que visa a atingir determinado fim; e ao leitor, que deseja acessar determinado aspecto da realidade, ambos contribuindo para estabelecer sentido às funções estéticas e sociais.

É urgente resgatar uma postura pedagógica, no ensino da literatura, que priorize a especificidade da obra, promovendo o letramento literário, efetivada a partir da leitura e discussão do próprio texto. Sendo a arte literária marcada pelo tempo de sua criação, é indispensável suscitar questionamentos junto aos alunos, fazendo-os perceber como ela é atualizada sempre que é resgatada por nossas leituras, tornando-nos mais sensíveis,

atentos, críticos e, principalmente, mais leitores. O resultado que se espera alcançar com este projeto é este: promover a leitura contextualizada e participativa, evidenciando que, como sujeitos históricos e culturais, os alunos também têm algo a dizer e precisam dizê-lo.

Referências

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. Ed. Joinville: UNIVILLE, 2004.

BANDEIRA, M. **A cinza das horas**. São Paulo: Global, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC; SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC; SEB, 2006.

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

_____. **Literatura e Sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

COUTINHO, A. **A Literatura no Brasil**. 4 ed. São Paulo, Global, 1997. Vol. 4.

ELIADE, M. **Mito y realidad**. Barcelona: Editorial Labor S.A., 1991.

FREUD, S. **Malestar en la cultura**. Buenos Aires: Amorrortu, 1992. Vol. XXI.

_____. Introdução del narcisismo. In: **Obras completas**, Tomo XIV. Buenos Aires: Amorrortu, 2007.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

GOUVEIA, A. **Teoria da Literatura**: fundamentos sobre a natureza da literatura e das categorias narrativas. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

GRIMM, W. e J. **Branca de Neve e outros contos de Grimm**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

JOLLES, A. **Formas Simples**: legenda, saga, mito, adivinha, ditado, caso, memorável, conto, chiste. São Paulo: Cultrix, 1930.

KERNBERG, O. **Borderline conditions and pathological narcissism**. Nueva York: Jason Aronson, 1975.

LOWEN, A. **El narcisismo**: la enfermedad de nuestro tiempo. Barcelona: Paidós, 2000.

MEIRELES, C. **Antologia Poética**. São Paulo: Global, 2013.

NASCIMENTO, M. B. B. La literatura de lengua española en los cursos fundamental y medio: ¿eso importa? In: Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol, 2011, Niterói, **Anais...** Niterói: UFF, 2011.

OVÍDIO. **As metamorfoses**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1983.

PERRAULT, C. **Riquete el del copete**. España: Parramon Paidotribo, 2012.

POUND, E. **Abc da Literatura**. São Paulo: Cultrix, 2006.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RUTHVEN, K.K. **O Mito**. São Paulo: Perspectiva, 1997.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, M. Português na escola – História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. 20 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

SOUZA, E. **História e Mito**. Brasília: Cadernos da UNB, 1981.

WILDE, O. **O Retrato de Dorian Gray**. Porto Alegre: L&PM Editores, 2001.

A crônica: uma bússola pela renovação literária na escola

*Nathália Regina dos Santos Costa**

Introdução

O intuito deste projeto é apresentar uma proposta de ensino de Literatura que promova a leitura, o diálogo e a reflexão em sala de aula, destinada a alunos do 1º ano do Ensino Médio, considerando que eles possuem um conhecimento literário, advindo das experiências do Ensino Fundamental. Adotaremos, inicialmente, a ideia de que há a necessidade de eles se identificarem com a Literatura como leitores e produtores. Não em virtude dos modelos no atual cenário educacional, mas levando-os a um contato com o texto ficcional que envolva suas percepções, apartado de formalismos e amarras, em uma interação livre e dinâmica. A resultante dessa abordagem será o produto da criatividade e não de modelos pré-determinados, os quais restringem a produção de sentidos e os afasta das obras.

Na consecução do projeto, buscaremos estruturar um conjunto de estratégias que permitam um contato dos alunos com a Literatura de forma interacionista, dialogando com o contexto em que vivem, de forma a abarcar os conhecimentos de mundo trazidos para a sala de aula. Além de promover a construção de saberes a partir da parceria professor-aluno, ao

* Graduada no curso de Licenciatura em Letras na UFRPE.

mesmo tempo se realiza um diálogo intertextual entre as demandas derivadas da sociedade e as consequentes representações no texto literário. Para isso, adotaremos o gênero crônica, o qual está intrinsecamente ligado ao cotidiano e às coisas simples da vida, escolha que permitirá maior aproximação dos alunos com as obras. O escritor escolhido, cujas crônicas comporão o *corpus* a ser trabalhado, foi Carlos Drummond de Andrade, poeta modernista, que enveredou por esse gênero produzindo obras ricas em humor e ironia.

O projeto terá duração de três meses, cuja realização será em encontros semanais de cinquenta minutos. A proposta consiste em construir “relações de ensino – essas, sim, instituintes e produtivas, produtoras e resultantes de múltiplas relações e interações” e distanciar-se da “tarefa de ensinar – rotineira, repetitiva, não-criativa” (Smolka *apud* SUASSUNA, 2011, p. 110). As aulas evoluirão de forma a permitir que os alunos se comuniquem com as crônicas e reflitam sobre o gênero. Desenvolveremos um diálogo dos textos com a realidade, recorrendo às colaborações dos alunos na construção do conhecimento sobre concepções teóricas, gêneros literários, biografia do autor, período de lançamento das obras, entre outras intervenções. Ao final, promoveremos uma produção coletiva de crônicas, coadunando essa atividade ao que foi explanada ao longo dos encontros. No intuito de dar publicidade a essa produção, estruturaremos um compêndio das criações textuais, que poderá ser levado às famílias e amigos, efetivando a interação da escola com o mundo social.

Justificativa

A gênese deste projeto resulta da cumplicidade com a percepção de Antonio Candido de que a Literatura consiste em

um “bem incompressível” e “humanizador”. A arte literária faz com que o indivíduo adquira uma consciência social capaz de promover mudanças na realidade de desigualdade e submissão em que ele vive, ao mesmo tempo que o faz compreender seus sentimentos e os dos seus semelhantes. Entendemos que, ao mutilarmos os textos transmitidos em sala de aula, por meio de abordagens tecnicistas e classificatórias, estamos privando os alunos desse direito humano. Mudanças no tratamento das obras são necessárias, pois “negar a fruição da Literatura é mutilar a nossa humanidade”, é privar os estudantes de aproveitarem as reais vantagens desse “instrumento consciente de desmascaramento” (CANDIDO, 2011, p. 186).

Esse contexto exige a mobilização dos docentes para promover uma renovação nas formas de contato com as expressões literárias na escola, a fim de reverter uma realidade de segregação cultural. Buscamos, com este projeto, materializar a “escolarização *adequada* da literatura” (SOARES, 2001, p. 25). Atualmente, vivemos em uma realidade em que a Literatura perdeu espaço na escola em virtude da substituição da formação humanística pela formação técnica e científica. Em meio a essa inversão de valores, o professor se revela como o mediador adequado para promover o resgate de princípios edificadores no ambiente educacional. Uma vez que a escolarização da Literatura é inevitável, ela deve ser realizada de forma a despertar o interesse do aluno e a promover a compreensão das obras em toda sua inteireza. Deve-se rechaçar a abordagem que “deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ato ler” (SOARES, 2011, p. 47).

Guyau (2009, p. 101) afirma que “o interesse que manifestamos por uma obra de arte é a consequência de uma as-

sociação que se estabelece entre nós, o artista e os personagens da obra; é uma nova sociedade, da qual abraçamos as afeições, os prazeres e os sofrimentos, a sorte por inteiro”. Sendo assim, a Literatura, como expressão simbólica, permite ao homem se sensibilizar com o mundo à sua volta, perceber-se como um ser social, que dialoga com os diferentes discursos construídos no contexto em que vive e interage. E a crônica, gênero discursivo utilizado neste projeto, configurado ao “rés-do-chão”, permite ao aluno acessar outros enfoques discursivos de forma leve e relevante. Candido destaca, ao refletir sobre esse gênero literário, que:

Por meio dos assuntos, da composição solta, do ar de coisa sem necessidade que costuma assumir, ela se ajusta à sensibilidade de todo o dia. Principalmente porque elabora uma linguagem que fala de perto ao nosso modo de ser mais natural. Na sua despreensão, humaniza; e esta humanização lhe permite, como compensação sorrateira, recuperar com a outra mão certa profundidade de significado e certo acabamento de forma, que de repente podem fazer dela uma inesperada embora discreta candidata à perfeição. (CANDIDO, 1992, p. 13-14)

Iremos nos valer desse desembaraço próprio da crônica para promover um diálogo acessível e enriquecedor, com vistas a tornar os alunos aptos a promover uma interação construtiva com as referências que os cercam e a transformar as demandas que forem propostas socialmente de forma crítica. Aceitando a Literatura como um “direito inalienável”, tencionamos retirar os alunos de uma postura passiva para se tornarem agentes, colabo-

rando para a sedimentação de uma sociedade mais compreensiva e humana.

Objetivos

Objetivo Geral

- Promover a interação do aluno com a Literatura por intermédio do gênero crônica.

Objetivos Específicos

- Construir o conhecimento literário por meio de debates com os estudantes.
- Apresentar obras representativas do gênero crônica para os alunos de forma dialógica.
- Estruturar um compêndio de crônicas oriundas da produção coletiva dos alunos.

Fundamentação Teórica

O aparato teórico que sustentará este projeto divide-se em dois olhares: o didático e o literário. O primeiro comportará a análise dialógica do texto, vislumbrando a Literatura como objeto multidisciplinar e o potencial da produção escrita para a formação social do aluno. E, no segundo, no contexto da teoria, abordaremos o gênero crônica, explorando os aspectos que predominaram no Modernismo, do qual remetemos à obra de Carlos Drummond de Andrade. Didaticamente, ancorados no viés da “escolarização *adequada* da Literatura”, buscaremos desenvolver o contato do aluno com um conhecimento literário

que ultrapasse a mera decodificação. Como preconiza Magda Soares, entendemos que:

Os objetivos de leitura e estudo de um texto literário são específicos a este tipo de texto, [e] devem privilegiar aqueles conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à formação de um bom leitor de literatura: a análise do gênero do texto, dos recursos de expressão e de recriação da realidade, das figuras autor-narrador, personagem, ponto de vista (no caso da narrativa), a interpretação de analogias, comparações, metáforas, identificação de recursos estilísticos, poéticos, enfim, o “estudo” daquilo que é *textual* e daquilo que é *literário*. (SOARES, 2011, p. 43-44, *grifo nosso*).

Sob essa ótica, torna-se viável efetivar a capacidade educativa por meio da arte, desenvolvendo no aluno uma compreensão contextualizada de obra e autoria literárias. Esse objetivo pode ser alcançado na medida em que delegamos a ele a missão de, ao contemplar o texto, completá-lo e encontrar o sentido das “suas verdades”, construindo conhecimentos, revendo e reafirmando conceitos. Essa construção se constitui de maneira mais proveitosa através do processo dialógico, das interações coletivas:

(...) é *durante* a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas *durante a conversa* sobre aspectos relevantes do texto. Muitos aspectos que o aluno sequer percebeu ficam salientes nessa conversa, muitos pontos que ficaram obscuros são iluminados na construção conjunta da compreensão (Kleiman *apud* BRANDÃO; ROSA, 2010, p. 72, *grifos nossos*).

Como último recurso a ser mencionado a título de nossas percepções didáticas para este projeto, recorreremos às ideias de Suassuna, que dizem respeito à capacidade construtiva da produção escrita, a qual possibilita ao aluno refletir e interpretar suas ideias conforme interage com o mundo no qual se encontra inserido. Intentamos, assim, relativizar as funções técnicas e descontextualizadas que tradicionalmente permeiam o ato de escrever como uma solicitação oriunda da sala de aula, na qual “a função-aluno” produz, sempre, para a “função-professor”. Adotaremos o pressuposto decisivo de que “*produzir textos* é agir simbolicamente sobre o mundo, constituir-se como sujeito que pensa, sente, tem o que dizer para outros sujeitos. Do mesmo modo, *ler textos* é adentrar no dizer do outro, dialogar, construir sentidos e relações” (SUASSUNA, 2011, p. 77, *grifos nossos*).

No que concerne aos aspectos teóricos da crônica, recorreremos aos livros de Massaud Moisés e Antonio Candido. Partindo da etimologia do termo, cuja gênese remete ao grego *chronikós*, lembramos que, em seus primórdios, ele esteve relacionado à noção de tempo e consistia no relato de fatos de forma cronológica. Nesse mesmo viés, situa-se a evolução conceitual do gênero ao longo dos anos: do sentido historiográfico, restrito ao registro dos acontecimentos, até o sentido literário, vinculado à ascensão da imprensa em meados do século XVIII, dando origem aos folhetins (*feuilletons*), manifestações literárias publicadas em jornais na França (MOISÉS, 2007). Desde então houve a sua consolidação, caracterizada pela pluralidade temática, que se vale da fertilidade do cotidiano para encontrar assuntos esquecidos; a efemeridade, oriunda de seu envolvimento com temas do dia-a-dia; e, a utilização do jornal, como suporte ideal para sua disseminação no reino da estética.

Uma vez que a crônica “não foi feita originariamente

para o livro, mas para essa publicação efêmera que se compra num dia e no dia seguinte é usada para embrulhar um par de sapatos ou forrar o chão da cozinha” (CANDIDO, 1992, p. 14), o seu formato curto e a linguagem simples encontraram solo fértil no Brasil. Em um país que, ao longo de sua história, havia a identificação da superioridade intelectual e literária com a grandiloquência e com o requinte gramatical, a crônica provocou transformações com a naturalidade como tratava as minudências do cotidiano. O caráter fronteiriço que permeia o gênero, margeando a objetividade do texto jornalístico e a subjetividade da Literatura, adquiriu grandeza no Brasil: autores como Machado de Assis, Rubem Braga, Fernando Sabino e Carlos Drummond de Andrade lhe deram novas feições.

É relevante mencionar que os fundamentos teóricos, didáticos e pedagógicos deste projeto se atêm à *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, a qual informa, no artigo 35, inciso III, que o Ensino Médio deverá promover o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (BRASIL, 1996). Essa diretriz ganha amplitude ao resgataremos o potencial formativo da Literatura, quando compreendida de acordo com as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Nessas, os pressupostos e estratégias de ensino corroboram uma experiência que permite “a ampliação de horizontes, o questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade, a reflexão, enfim, um tipo de conhecimento diferente do científico, já que objetivamente não pode ser medido” (CANDIDO, 2011, p. 55).

Metodologia

As crônicas utilizadas no projeto são de Carlos Drum-

mond de Andrade, do livro *70 historinhas*: ‘Assalto’, ‘Caso de chá’ e ‘Na escola’, que, “por serem leves e acessíveis talvez elas comuniquem, mais do que poderia fazer um estudo intencional, a visão humana do homem na sua vida de todo o dia” (CANDIDO, 1992, p. 16-19). Sobre o programa estético do autor e o movimento modernista, tomaremos como referência as obras *Literatura no Brasil*, de Assis Brasil, *História concisa da literatura brasileira*, de Alfredo Bosi e *A literatura brasileira*, de Wilson Martins. A partir delas, buscaremos explicitar as rupturas e renovações ideológicas trazidas pela Semana de Arte de 1922, principalmente, a liberdade formal (versos livres) e linguística (presença do coloquial, da oralidade). Contudo, nosso enfoque recairá com mais intensidade sobre as duas últimas fases do movimento, nas quais se situa a maior parte da produção drummondiana. Por fim, em cada módulo será utilizada uma modalidade diferente de ensinagem dentre as referidas por Anastasiou e Alves (2004), visto que a dinâmica da sala de aula requer a utilização de técnicas que acompanhem a demanda dos alunos e os objetivos de cada prática de ensino.

Módulo 1

Nesse primeiro encontro, será apresentado o projeto da leitura através de crônicas, explicando as fases que o constitui, bem como os seus limites, demandas e benefícios. Nessa etapa, o propósito é promover um debate, captando as perspectivas e colaborações dos alunos acerca da proposta de forma a ajustar a ideia inicial às particularidades da classe. Espera-se que, através dessa interação inicial, os alunos possam se envolver com o projeto, auxiliando no seu planejamento e construção, estabelecendo um processo de ensino-aprendizagem dialógico e participativo.

Módulo 2

Nesse momento, haverá o contato dos alunos com a crônica ‘Assalto’. Aproveitando de sua estrutura narrativa, a estratégia utilizada será Leitura Dramática. Embora não haja personagens definidos no enredo, as falas, em discurso direto, bem como as partes em que o narrador discorre sobre como se desenrolam os acontecimentos, serão divididas pelos alunos da sala, de forma que um aluno represente o narrador, enquanto os demais reproduzem os diálogos. Durante a leitura, serão feitas pausas, para que os alunos façam “previsões” do que irá acontecer na história, e, ao final, será proposta uma roda de debate para discutir sobre as previsões confirmadas e os fatos ocorridos na crônica. O objetivo deste módulo é efetivar um contato mais informal com a obra literária para desmistificar possíveis antipatias que os alunos possuem em relação à leitura por experiências anteriores no contexto escolar. Intentamos que eles reflitam sobre suas concepções e os sentidos que pode comportar um texto literário. No final da aula, será pedido que eles tragam reportagens com histórias para o próximo encontro.

Módulo 3

Nesse encontro, a estratégia utilizada será o Estudo de texto, na qual serão lidas as reportagens trazidas pelos alunos. Ainda tendo a crônica ‘Assalto’ como referência, desafiaremos os estudantes a identificar as semelhanças e diferenças entre as reportagens e o texto abordado na aula anterior. Os primeiros vinte minutos serão dedicados a essa análise e, no restante da aula, discorreremos sobre as origens da crônica no texto jornalístico a partir da abordagem expositivo-dialogada. O objetivo a ser buscado nesse enfoque é contextualizar as origens do gênero, destacando o caráter fronteiriço que o demarca entre o jornalismo e a Literatura.

Espera-se que os alunos estabeleçam uma relação entre a obra literária e a vida, enxergando uma aproximação da arte com suas realidades.

Módulo 4

Nesse momento, introduziremos um dos aspectos teóricos da crônica: a pluralidade temática. A aula será Expositivo-dialogada e terá como suporte didático o uso de data-show e slides, que transmitirão imagens da vida cotidiana, de forma a representar os lugares comuns dos quais se vale o gênero. Antes de apresentar os slides, indagaremos os alunos sobre o que deve ser contado em uma obra literária. Com o auxílio das imagens, eles deverão sugerir temas, que motivarão a elaboração de enredos a serem narrados sob os pontos de vista irônico, dramático, cômico, entre outros. A expectativa é de que eles compreendam a amplitude da Literatura no que tange às suas temáticas, que percebam o ecletismo dessa expressão simbólica, destituída de fronteiras, uma vez que seu limite está vinculado à imaginação.

Módulo 5

A crônica abordada nesse módulo será ‘Caso de chá’, a ser lida de forma compartilhada. A estratégia de ensino será Expositivo-dialogada, e, a partir do texto, abordaremos a seguinte questão: a estrutura curta do gênero (“pílulas de fácil digestão”) e a linguagem simples (oralidade) afetam o seu valor estético? O objetivo é verificar e aprimorar os conceitos de Literatura que os alunos trazem para a escola. Espera-se que eles fiquem familiarizados com o texto ficcional e compreendam a relação de suas realidades com a Literatura, em especial, com a crônica. Com esse enfoque, pretende-se relativizar o paradigma de que a arte literária remete sempre a romances de linguagem erudita e de difícil assimilação.

Módulo 6

Nesse módulo nos deteremos nos aspectos teóricos do Modernismo e em informações bio-bibliográficas de Carlos Drummond de Andrade. O conteúdo será ministrado por meio de um Mapa Conceitual, com o qual exporemos o contexto histórico, a biografia do autor e as transformações operadas no cenário literário brasileiro pela Semana de Arte Moderna de 1922. A bibliografia do autor será repassada em slides por meio de frases que remetam ao seu itinerário pessoal e poético. Espera-se que os alunos entendam os aspectos artísticos e conceituais do momento histórico em que se desenvolveu a crônica no Brasil e estejam aptos a realizar paralelos com suas vidas e suas realidades.

Módulo 7

Nesse momento haverá uma roda de debate, onde os alunos deverão retornar o conhecimento adquirido nas aulas anteriores. A estratégia utilizada será a tempestade cerebral, com a qual serão construídos temas e ideias através de frases curtas com, no máximo, cinco palavras. O objetivo é realizar um resgate do que foi realizado, reiterando o que foi assimilado ao longo dos módulos anteriores e sanando as dificuldades apresentadas. Após a dinâmica, os alunos serão capazes de perceber as motivações que levaram à criação da proposta, além de poderem avaliar os ganhos iniciais propiciados pelo projeto.

Módulo 8

No presente módulo, será proposto um Júri simulado. A crônica ‘Na escola’ lastreará o desenvolvimento dessa estratégia, levando o júri, formado pelos alunos, a debater sobre o uso do uniforme na escola. A aula objetiva revelar como a Literatura interage com a realidade e permite promover uma reflexão crítica nos alunos,

que deverão expor suas opiniões e posturas sobre o assunto, de forma a atuar com autonomia no contexto social em que se inserem. A expectativa é que eles desenvolvam o senso crítico, aprendam a fundamentar e defender opiniões, além de ouvir e respeitar os argumentos do outro, de forma a construir e reconstruir os seus conceitos.

Módulo 9

Nessa aula, serão formados grupos de discussão. Os alunos deverão eleger temas para a produção de crônicas, os quais deverão interagir com os seus cotidianos. Essa formação coletiva visa ao confronto de ideias e, a partir dessa interação, cada grupo deve escolher dois temas. Na composição dos grupos para esta atividade, aconselha-se que eles tenham, no mínimo, seis alunos. Espera-se que eles se apropriem do gênero crônica para falar sobre eventos de suas realidades.

Módulo 10

Nesse módulo, a aula terá como estratégia a abordagem Expositivo-dialogada, na qual será atribuída aos alunos a produção de crônicas a partir dos temas motivadores da aula anterior. Os temas serão distribuídos de forma que cada um deles seja abordado por, pelo menos, dois alunos. Será proposto que os textos produzidos façam parte de um livro cartonero, para que todos possam acessá-los e levá-los para suas famílias e amigos. O objetivo da aula é estimular a escrita literária, ocasião em que cada um dos temas será revelado, destacando que o livro com as crônicas intenta democratizar a ideia de que a produção e divulgação textual não é prerrogativa exclusiva do professor.

Módulos 11 e 12

Nesses módulos será realizado o acompanhamento da produção das crônicas. As aulas serão reservadas para reuniões com os alunos para observar a evolução de cada um na construção textual e conversar a respeito de suas opiniões sobre essa prática literária. O que foi (des)construído acerca do ensino da literatura? O que deveria ser ensinado em sala de aula? Como? Qual é o sentimento deles em relação a serem autores de crônicas? Qual é a relação dos temas das crônicas com suas experiências pessoais? A finalidade desse momento é avaliar subjetivamente o processo de aprendizagem vivenciado pelos alunos, considerando suas particularidades, evolução e dedicação ao longo do projeto. Espera-se que eles possam reconfigurar seus conceitos sobre a Literatura, distanciando-se das vivências escolares que remetem a uma ideia do texto ficcional como algo decorativo e sem expressão.

Módulo 13

Nessa aula, os alunos entregarão as suas crônicas e, em seguida, será realizada uma oficina, na qual eles aprenderão a fazer um livro cartonero com todas as crônicas criadas. A leitura dos textos será sugerida para que a turma vivencie essa experiência coletivamente. O objetivo dessa aula é promover um produto individual – o livro – através da colaboração coletiva – as crônicas, e encerrar o projeto revelando aos alunos o potencial de práticas educacionais interativas para a construção de saberes. Com o desfecho dessa proposta, a expectativa é que os alunos se posicionem como autores de suas histórias.

Resultados Esperados

Com este trabalho, buscamos uma mudança na forma

de abordagem da Literatura na sala de aula. Há muito, essa expressão simbólica vem sofrendo transformações no ambiente escolar. Sua essência sensível, que toca a natureza humana em seu sentido mais profundo, vem sendo desprezada e substituída por posturas que a resumem a mero objeto de estudo, em que cabe apenas uma dissecação textual para localizar dados estáticos e descontextualizados. Nesse projeto, a meta é levar aos alunos outra abordagem de Literatura, interagindo com o texto, com o mundo, com a vida. Uma forma de percebê-la que os faça alcançar outras realidades pela imaginação de maneira lúdica e criativa. Uma Literatura que informa e transforma. Como lembra Antonio Candido, uma sociedade justa e igualitária pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da Literatura, em todos os seus gêneros e níveis, é um direito inalienável.

Referências

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: UNIVILLE, 2004. p. 67-99.

ANDRADE, C. D. **70 historinhas**. 13 ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

BOSI, A. **História concisa da literatura brasileira**. 46 ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende.... In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (Coord.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino, v. 20).

BRASIL, A. **O Modernismo**. Rio de Janeiro: Pallas, 1976.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 28 ago. 2016.

CANDIDO, A. A vida ao rés-do-chão. In: CANDIDO *et. al.* **A crônica**: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.

CANDIDO, A. **Vários escritos**. 3 ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

GUYAU, J.-M. **A arte do ponto de vista sociológico**. São Paulo: Martins, 2009.

MARTINS, W. O modernismo. **A literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1965. V. 6.

MOISÉS, M. **A criação literária**: prosa II. 20 ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.). **A escolarização da Leitura Literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SUASSUNA, L. **Ensaios de Pedagogia da língua portuguesa**. 3. ed. Recife: Ed. Universitária, 2011.

Poesia marginal: leitura, produção textual e contexto histórico

*Wedja Maria Jesus de Lima**

Introdução

A observar os estudos de Língua Portuguesa e Literatura, percebe-se que a poesia tem perdido cada vez mais espaço na sala de aula, apesar de os documentos legais que regem o ensino brasileiro defenderem o seu estudo como um recurso para o desenvolvimento do letramento literário. Na prática pedagógica, o poema tem sido pouco estudado em sua integralidade; as escolas preferem adotar os exemplos citados nos livros paradidáticos. Com a poesia marginal, não seria diferente: suas temáticas seguem a mesma trilha de exclusão e/ou esquecimento. A pouca deferência ao texto poético ocorre sem que os professores atentem para o que é solicitado nos documentos que servem para a formulação do currículo escolar.

Lembramos que as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* e os *Parâmetros Curriculares Nacionais* defendem o ensino da poesia como um componente essencial para o desenvolvimento humano, já que ela fomenta a criatividade e a noção de autoria

* Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da UFRPE/FUNDAJ.

nos alunos, ressaltando a importância de incluir não apenas a leitura, mas também as suas produções em práticas sociais. Desse modo, eles passam a entender a divulgação de suas realizações poéticas como algo pertencente também à sociedade:

é importante, para isso, ampliar na escola o circuito de poemas e poetas, quem sabe buscando novas formas de circulação social de poemas, como jornais, revistas (impressos e digitais), e mesmo em outros meios audiovisuais, que, em dobradinha com livros de poemas, permitiriam ver e entender a poesia como uma prática social integrada à vida cotidiana. (BRASIL, 2006, p. 75).

Trabalhar com a poesia, a partir da ideia de inclusão, como um bem social e um direito de todos (CANDIDO, 1995), pode contribuir também para o letramento literário:

o letramento com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma. Finalmente, o letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar. (COSSON; SOUZA, 2016, p. 102).

Portanto, é importante que haja essas práticas na escola; é nesse espaço que há a possibilidade de se chegar à formação crítica e literária do aluno. Acolhendo essa visão de mundo, neste projeto lançamos uma proposta de ensino com a poesia marginal da década de 1970, para construir aulas humanizadoras que

envolvam a produção e divulgação na comunidade escolar. Uma vez que esse gênero poético não consta como tema dos currículos regulares, o tópico acaba ficando em segundo plano ou migrando para aulas extras, determinado pela escolha pessoal dos professores. Assim, o projeto busca incluir este assunto em aulas que não sejam apenas temáticas, mas nas classes regulares, visando a contribuir para o resgate da memória histórica do Brasil e, sobretudo, para o letramento literário dos alunos.

Para encaminhar o projeto, pretende-se realizar sequências didáticas baseadas nos pressupostos pedagógicos de Schneuwly e Dolz (2004), elegendo poemas que alcancem os principais representantes da poesia marginal brasileira. A aplicação dessa temática nas aulas contribuirá para fomentar a interação e a interdisciplinaridade, enriquecendo o repertório dos alunos sobre os textos literários e o contexto social, político e econômico do Brasil na década de 1970. Ao acolher o texto como ponto de partida e estabelecer um diálogo com o contexto, o professor poderá construir diversos sentidos através do conhecimento de mundo dos alunos, ampliando, ainda mais, o olhar sobre o valor da poesia na definição da subjetividade, na instauração de um pensamento crítico e na sua formação humana.

Justificativa

A escolha do *corpus* deste projeto deriva da necessidade de os alunos trabalharem a leitura, análise e interpretação do texto poético. Um requisito para compreender essa escolha é atentar para a constatação de que não há receita pronta para a leitura ou releitura de poesia, ato configurado como subjetivo e pessoal:

cada leitura torna-se uma experiência única, vivida por um leitor específico que buscará as pistas que cada poema lido lhe sugere. (...) não há receitas (...) isso nem seria possível, dado o caráter particular e específico de cada criação de arte e considerada, igualmente, a variedade de contextos que podem envolver cada leitura. (GOLDSTEIN, 2008, p. 12).

A seleção de poemas, situados na década de 1970, permitirá realizar uma ação pedagógica ampla, observando sua unidade e condições de produção, além de poder ser identificadas outras questões: “quem escreveu? Quando? Com qual finalidade? Dirigido a qual interlocutor? A leitura que fazemos hoje é a mesma ou se alterou?” (GOLDSTEIN, 2008, p. 11). Esse enfoque múltiplo deve contribuir para facilitar o acesso do aluno ao texto, para o seu crescimento pessoal e intelectual e para reconhecer a importância do trabalho com o letramento literário.

Um reforço a esse pensamento emancipatório consta nos documentos oficiais, cujas diretrizes sugerem que a escola deve fomentar o ensino de Literatura, sobretudo, a poesia, de maneira que se inclua esse gênero em práticas sociais. Desse modo, o aluno entenderá sua construção, elaboração, propagação e recepção como algo importante e pertencente a ele e ao seu meio. O fato de o poema promover a intertextualidade e a interdiscursividade, sendo facilmente relacionado com outras disciplinas como História, Sociologia, Geografia, deve ser usado como uma ferramenta didática pelo professor. Essa é uma deliberação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, na qual indica-se a interdisciplinaridade como uma forma de integrar as disciplinas e outras áreas do conhecimento com o objetivo de facilitar a aprendizagem dos discentes.

Além do enfoque estético e social atrelado ao projeto, no qual o gênero poesia será abordado como uma prática cotidiana, opondo-se à visão de que a criação literária exige um “dom” para sua realização, nos deteremos sobre a noção do termo marginal. Será resgatado em aula, através dos conhecimentos prévios dos alunos, o significado da palavra marginal e o porquê desse vocábulo remeter às expressões poéticas a serem estudadas. Nesse contexto, o tema recupera percepções estéticas excluídas da sala de aula e representa um movimento de resistência e enfrentamento político, aludindo à organização de artistas que precisavam manifestar-se contra a realidade política na ditadura militar. Tudo isso pode causar uma motivação e “seduzir” os alunos para um melhor aprendizado e envolvimento com a Literatura e a História do Brasil.

Objetivos

Objetivo geral

- Analisar a poesia marginal reconhecendo a importância dos seus elementos discursivos e contextuais.

Objetivos específicos

- Discutir conceitualmente os termos “poesia” e “marginal” e o seu significado no universo da estética;
- Abordar as questões políticas, econômicas e sociais vigentes no Brasil na década de 1970, através de mecanismos interdisciplinares;
- Elaborar, a partir da leitura e análise dos poemas, produções textuais dos alunos;
- Organizar uma coletânea de poemas.

Fundamentação teórica

A poesia marginal surgiu como um movimento de contracultura, propondo uma crítica ao conservadorismo da sociedade brasileira, inserindo temática e formalmente na Literatura elementos e representações da repressão e da violência vivida nos anos 1970. Sabe-se que esse movimento se originou como uma ação alternativa e irreverente – influenciado transversalmente pela filosofia de vida dos *hippies* –, que tinha entre os seus propósitos impactar um universo social em guerra, sob a censura e com a supressão das liberdades individuais. Os principais representantes dessa vertente poética foram Paulo Leminski, Francisco Alvim, Luís Martins da Silva, André Adries, Chacal e Marcos Silva, entre outros, que recorriam a um processo artesanal de produção para imprimir seus poemas, usando mimeógrafos para copiá-los e divulgá-los sem nenhuma publicidade.

Esses procedimentos eram necessários por uma questão estética – a liberdade temática e formal era importante para essa geração –, mercadológica – as editoras não se interessavam por um tipo de literatura que subvertia os padrões convencionados por elas –, e, políticos – estava em vigência no Brasil a censura imposta pelo Regime Militar (HOLANDA; PEREIRA, 1982). A partir desse contexto de produção, pode-se atestar que esse movimento cultural portava um difuso componente ideológico entre os seus princípios e valores artísticos, e que buscou, literariamente, uma atuação política distanciada dos rígidos padrões impostos pela teoria e crítica literária da época.

A poesia marginal privilegiava a criatividade, a liberdade e a inventividade, aproveitando-se de elementos como fotografias, desenhos, colagens e quadrinhos, permeados pela coloquialidade, a ironia, o sarcasmo, as gírias e o humor. Com esses

recursos visuais e intertextuais, aliados à oralidade e fugindo das convenções estéticas da época, a ideia tradicional de poesia se transforma, perdendo a aura de intocabilidade, passando por um processo de inserção social e aderindo à popularização:

(...) A poesia não é mais aquela coisa “seria”. A própria palavra poesia deixa de ser intocável para virar objeto de jogo e, brincadeira: um Nicolas Behr usa num de seus livretos o título põe sia nisso! Um grupo de São Paulo se denomina poetasia, um Chacal fala de um Pobrás, um Ulisses Tavares do proletariado e um Ronaldo Werneck dos poetílicos. (MATTOSO, 1982, p. 17).

Essa visão que tende à leveza e dessacralização no contato com a poesia aludida por Glauco Mattoso, repensando e desconstruindo o termo marginal, é a mesma que se pretende levar aos alunos neste projeto, de forma a suscitar os seus conhecimentos sobre o assunto. Partindo da constatação de que, em meados dos anos 1970, em matéria de poesia, “tudo que não se enquadrasse num padrão estabelecido ficou sendo marginal” (MATTOSO, 1982, p. 8), torna-se pertinente indagar como um poeta pode ser marginal na atualidade e quais motivações ele teria para sê-lo. Esse tipo de abordagem e temática auxilia na construção de uma aprendizagem crítico-reflexiva, por envolver saberes compartilhados, integrando o texto ao contexto, a escola à sociedade.

Os vínculos dessa estratégia com o ensino da Literatura são endossados por Ferreira (2007) quando ele argumenta que, na prática docente, devem ser criadas situações para professores e alunos discutirem suas experiências com mais liberdade, sem a obrigação de seguir modelos e parâmetros estanques, limitado-

res. Nesse sentido, as diferentes maneiras utilizadas para o ensino da poesia devem se apropriar dos conhecimentos dos alunos, presentes no cotidiano escolar, os quais poderão contribuir para a realização de atividades singulares na forma de transmissão dos conteúdos. Um dos caminhos para alcançar esse objetivo é a interdisciplinaridade, recurso previsto nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, mas pouco utilizado pelos professores, uma vez que sua eficácia demanda um cuidadoso planejamento, uma pesquisa aprofundada sobre os temas a serem trabalhadas e uma efetiva colaboração entre as áreas envolvidas.

Em consonância com esses preceitos, o trabalho proposto com a poesia marginal permite alcançar essa interdisciplinaridade; por ela estabelecer vínculos da Literatura com os contextos histórico e social, como consequência, também contribuirá para uma experiência de letramento literário. Aceitando que o discurso poético ultrapassa a função pragmática da linguagem, a leitura, análise e criação de poesias propiciará aos alunos uma visão mais ampla do gênero, instigando-os a conhecer os limites da língua como base para uma expressão artística. Caminho que faz entender que, para desenvolver a autonomia, maturidade e senso crítico, a Literatura, com sua pluralidade de sentidos, tem papel fundamental.

Esse pensamento é adensado por Koch & Elias: no livro *Ler e compreender os sentidos do texto*, eles lembram que “a leitura é uma atividade de construção de sentido que pressupõe a interação autor-texto-leitor” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 37). No processo de seleção, antecipação, inferência e verificação a que é submetido um texto, são acionados os conhecimentos prévios do leitor, seja ele linguístico, enciclopédico ou interacional, interferindo na sua apreciação estética. Esse condicionante o faz resgatar experiências de vida para entender as particularidades e

jogos linguísticos da poesia, característica que se coaduna com a visão de um ensino crítico e emancipador, que “não coloca a educação a serviço da conservação. Pretende demonstrar que é possível compreender a educação dentro da sociedade com os seus determinantes e os seus condicionamentos, mas com a possibilidade de trabalhar pela sua democratização” (LUCKESI, 2011, p. 65).

Metodologia

A sequência didática deste projeto pressupõe a duração de três meses, dividida em onze encontros, iniciada com uma sondagem preliminar para suscitar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o que eles entendem pelos termos “poesia” e “marginal”. Após discussão e consolidação de um conceito que represente as duas palavras, deverá ser priorizada a leitura coletiva dos poemas da antologia *Poesia jovem (anos 70)*, de Heloísa Holanda e Carlos Pereira, ponto de partida a ser observado em todos os módulos. Preconiza-se uma breve exposição sobre o gênero estudado e os traços do movimento nominado de marginal, cujo contexto de emergência permitirá um resgate do momento político e histórico do Brasil.

Como forma de materializar a apreensão do conteúdo ministrado, será solicitado que os alunos produzam poemas, de modo que eles sejam motivados pelo sentimento de enfrentamento estético e social proposto no movimento poético trabalhado. Com essa prática, busca-se uma forma de produzir poesias apartada do senso comum, ou seja, os alunos devem apreender a escrita como um trabalho que exige atenção, criatividade e reescrita, em vez de, somente, inspiração (ANTUNES, 2003). Após o processo de orientação e reescrita, o professor deverá realizar

uma atividade de recitação das produções dentro da própria turma, para, depois, construir uma antologia coletiva com as produções dos alunos. Esses escritos devem ser expostos em mural escolar ou apresentados em eventos da própria escola. Em seguida, sugere-se realizar o lançamento dessa coletânea de poemas em uma “tarde de autógrafos”, envolvendo alunos, professores, pais, a escola e a sociedade.

Sequência didática

Módulo 1

Neste momento, será apresentada a proposta do projeto e dar-se-ão os devidos esclarecimentos em caso de dúvidas. Em seguida, serão feitas perguntas para verificação dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero poético, a poesia marginal e o contexto no qual ela surgiu. O professor deve fazer a leitura coletiva do poema ‘Amor bastante’, de Paulo Leminski, apresentando as características que o vinculam à poesia marginal, bem como destacar um breve perfil biográfico do poeta. Nesta etapa, é necessário que os alunos entendam a ideia geral da sequência didática e o entendimento sobre a temática a ser trabalhada.

Módulo 2

Para dar início às atividades deste módulo, far-se-á uma leitura mediada do poema ‘Receita’, de Nicolas Behr. Um dos alunos lerá o texto enquanto os colegas, juntamente com o professor, farão comentários sobre ele, observando a unidade do poema, como propõe Norma Goldstein, além da temática relacionada à repressão (representada pelo sangue), ao sonho e à ilusão. Espera-se que o docente realize a leitura com os alunos e, juntos, construam os sentidos do texto, de modo que eles percebam o

quanto a obra literária pode oferecer do ponto de vista da unidade, formada a partir das características do gênero poema.

Módulo 3

Seguindo a estratégia utilizada no Módulo 2, serão analisados poemas de Chacal, Marcos Silva e Paulo Leminski, cuja apreensão se voltará para as temáticas abordadas. Visando diversificar a aula, sugere-se focalizar poesias que se distanciam estruturalmente das mais tradicionais, a exemplo de “A(R)MAR(?)”, de Marcos Silva, para que os alunos relacionem os preceitos estéticos que guiaram a Geração 70 com o Modernismo, que propôs o rompimento com o Parnasianismo. Espera-se que os alunos percebam que o poema nem sempre tem o rigor que, de maneira geral, costumamos ver, respeitando a métrica, o metro e as rimas, sendo este, também, um gênero maleável e sujeito a inovações.

Módulo 4

Após a leitura de poemas de Francisco Alvim, Luís Martins da Silva e André Adries, o professor apresentará a música ‘Parque Industrial’, de Gilberto Gil, uma vez que a eclosão da poesia marginal nos anos 1970 influenciou não somente a produção poética, mas também a musical. Essa relação deve ser apresentada de forma que os alunos percebam os temas enfocados em outra expressão artística, permitindo que eles saibam as razões que levaram os poetas marginais a serem chamados de Geração Mimeógrafo, conforme citado na canção. Essas ações visam a propiciar aos alunos uma reflexão sobre os gêneros poesia e canção, e como um mesmo conteúdo pode ser abordado sob diferentes enfoques.

Módulo 5

Ao longo deste módulo, o professor fará uma contextualização histórico-social sobre o movimento de contracultura que a Poesia Jovem dos anos 1970 representou na Literatura. Novamente, ele ressaltará a flexibilidade do gênero poema, que pode abordar diversas temáticas e assumir diferentes formas e estruturas. Para isso, juntamente com os alunos, ele deverá realizar leituras mediadas sobre o movimento e, a partir dos poemas que constituem a antologia proposta, realizar reflexões acerca das temáticas possíveis de serem discutidas. Espera-se que os alunos percebam o viés interdisciplinar envolvido nesse processo de ensino e aprendizagem. Isso se dará na medida em que o docente fizer a relação entre os poemas e a contexto histórico, de maneira que fique claro que não existe uma divisão estanque entre disciplinas como História, Geografia, Português, já que todos os assuntos se relacionam, sendo essa separação feita para fins didáticos.

Módulo 6

Neste momento do projeto, as características discursivas do gênero poético devem ser ressaltadas com base nos conhecimentos prévios dos alunos, nos textos lidos em sala de aula e nos condicionantes teóricos antevistos no livro *Versos, sons e rimas*, de Norma Goldstein. Desse modo, fomentam-se as questões formais, estruturais e composicionais da poesia, cuja análise e interpretação deve derivar sempre do texto, para que o aluno entenda a maleabilidade que ele porta e, ao mesmo tempo, o limite que o gênero impõe. É importante que o professor problematize esse modo de expressão literária, mas não deixe de fixar conceitos ou sistematizar suas características, para que os alunos possuam uma compreensão global do assunto. Espera-se que eles entendam a amplitude do gênero e sua composição para fixar um dos tópicos desta sequência, “o gênero poema”.

Módulo 7

O encaminhamento do que foi realizado no módulo anterior – conhecer os aspectos utilizados para a elaboração estrutural de um poema –, encontra sua contraparte autoral neste momento do projeto. Seguindo o que propõe Norma Goldstein, de que não há uma receita padrão para a produção artística, os alunos deverão criar poemas nos quais sejam atualizados os tópicos trabalhados ao longo das aulas, prioritariamente, a temática da poesia marginal dos anos 1970. Espera-se que essa produção seja vista como um momento de aprendizado e criação, e que os alunos vislumbrem suas poesias como meio para um enfrentamento da realidade e forma de resistência do mundo social que os envolve.

Módulo 8

Este módulo será destinado à avaliação da produção escrita. O docente poderá realizar sugestões nos textos dos alunos, se reportando ao que preconiza João Wanderley Geraldi e Irané Antunes, destacando os porquês dos desvios apresentados. Após as orientações, os alunos deverão reescrever os seus textos, o que auxiliará no aprimoramento da escrita e na percepção da produção poética como um processo inacabado, exigindo atenção e aprimoramento. Espera-se que o aluno entenda a prática da escrita como uma realização que exige esforço e dedicação, além de registrar, por meio da produção e criação dos poemas, as temáticas trabalhadas. A partir dessa atividade, o docente terá oportunidade de avaliar o alcance dos objetivos traçados no início do projeto.

Módulo 9

Após a reescrita dos poemas, deverá ser realizada uma atividade de recitação em sala de aula, ocasião para comentários e análises

por parte dos demais alunos e do professor. Ao socializar suas produções, pretende-se que os alunos vivenciem um momento no qual os seus poemas passem a fazer parte das suas vidas e da realidade escolar, valorizando suas percepções no campo da estética e contribuindo para desenvolver o pensamento crítico por meio do letramento literário.

Módulo 10

Empreendida a revisão final dos poemas pelo professor, neste módulo será produzida uma coletânea pelos próprios discentes. Antes de ser iniciada a confecção artesanal do livro, devem ser informadas as razões para a sua elaboração (materializar a produção poética dos alunos, ressaltar a capacidade autoral, valorizar a arte e a subjetividade no ensino de Literatura). Nesse processo colaborativo em que professor e alunos estão envolvidos em prol de um mesmo objetivo, é importante verbalizar como essa produção tem um sentido amplo, podendo alcançar outros espaços e situações além da escola.

Módulo 11

Após a organização da antologia, haverá a culminância do projeto em evento a ser realizado na escola nos moldes de uma Semana Literária. Nessa ocasião será lançada a coletânea de poemas, acompanhada de recitação pelos alunos para a comunidade escolar e familiares, momento em que os resultados das atividades produzidas apresentam a leitura e criação poética como uma prática social reconhecida por todos os segmentos que constituem o universo escolar.

Resultados esperados

Com a realização deste projeto, espera-se que o professor consiga promover aulas reflexivas e interdisciplinares, propague a leitura do texto literário e demonstre sua importância para os alunos, suscitando o gosto pela poesia e sinalizando quão ampla ela é em relação à estética e às temáticas. Os alunos deverão perceber que eles podem ser criativos e se relacionar livremente com o gênero poético, cuja elaboração decorre, também, da criatividade, escolhas lexicais, escrita e reescrita, como outras produções textuais. Ao final dessas práticas, espera-se que eles desenvolvam um novo olhar no que se refere à obra literária, percebendo a importância da arte na formação humana e cidadã, como um meio de dialogar sobre a realidade social que os cerca.

As respostas esperadas dos alunos também alcançam os docentes: eles devem compreender a importância de se trabalhar com a teoria e a prática literárias de forma conjunta, evitando a dicotomia que costuma ser imposta nessa área. Além disso, este projeto pode contribuir para a formação continuada dos professores no sentido de oferecer ferramentas teórico-metodológicas para realizar práticas atrativas, envolventes, participativas e prazerosas. Ao final das atividades, a resultante desse encontro de saberes entre alunos e professores visa a corroborar a assertiva de Antonio Candido, de que o direito à literatura é fundamental ao humano e, como tal, deve ser garantido pela escola. É a partir de um enfoque dialógico que as manifestações literárias devem se propagar para outros espaços da comunidade, concretizando uma visão de letramento que não fica limitada à escola, mas que irradia por toda a sociedade.

Referências

ANTUNES, I. **Aula de Português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC; SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC; SEB, 2006.

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

COSSON, R.; SOUZA, R.J. **Letramento literário**: uma proposta para a sala de aula. Disponível em: <www.acervodigital.unesp.br/bits-tream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2016.

FERREIRA, A.T.B. **Os saberes docentes e sua prática**. In: _____. Formação Continuada de Professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GOLDSTEIN, N. **Versos, sons e ritmos**. São Paulo: Ática, 2008.

HOLLANDA, H. B.; PEREIRA, C. A. M. **Poesia jovem (anos 70)**. São Paulo: Abril Educação, 1982.

KOCH, I. V. ; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

MATTOSO, G. **O que é poesia marginal**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

(Re)contos: *Chapeuzinho vermelho* e a influência dos contos de fadas no imaginário infantil

*Amanda Mirella Simplício da Silva**

Introdução

Na atualidade, o eixo de ensino e aprendizagem adotado pelos professores de Língua Portuguesa e de Literatura é a contextualização e a diversidade de informações a serem exploradas com os alunos. Em meio a essa realidade, um dos grandes desafios do docente constitui-se em despertar o discente para a prática da leitura e propiciar o contato com narrativas ficcionais, visando à relação leitor-texto. É sabido que a leitura e o contato com a Literatura são experiências importantes para a formação de um leitor, capaz de ler o mundo que o cerca e os seus possíveis significados. É na leitura que são construídas relações com o Outro, entrelaçados saberes, além de ser relacionados conhecimentos da vida do estudante com o que ele aprende na escola. Nesse encontro de sentidos permitidos pela imersão no universo da leitura, são construídos e reconstruídos indefinidamente pontos de vista e novas realidades.

Considerando esses aspectos, este projeto surgiu com o propósito de levar os alunos do ensino básico a entenderem os

* Graduada no curso de Licenciatura em Letras da UFRPE.

mecanismos de construção dos gêneros textuais recorrentes em suas realidades, as histórias que leem e que fazem parte de sua formação como leitores e cidadãos, a exemplo dos contos de fadas. É no sentido de ressaltar a importância do incentivo ao ato de ler e de um estudo mais aprofundado do texto literário, que apresentamos a proposta de leitura e releituras de *Chapeuzinho Vermelho*. Opondo-se a uma atividade de leitura descontextualizada, enveredamos por um aprofundamento textual, voltado para os pressupostos que estruturam o texto, para as especificidades do gênero, atento às múltiplas visões de uma mesma história, recontando-a de diferentes formas e reescrevendo seus significados.

Direcionado para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, o *corpus* eleito constitui-se de três versões do conto de *Chapeuzinho Vermelho*: a de Charles Perrault, escrita no século XVII; a dos irmãos Grimm, publicada em 1812, no livro *Contos infantis domésticos*; e a versão do historiador Robert Darnton, que remonta ao conto oral, oriundo da cultura medieval francesa, no século XVIII. Os condicionantes que nortearão o projeto acolhem as ideias de Salvatore D'Onófrío, Nelly Novaes Coelho e Marisa Lajolo, a partir das quais o conto de fadas será analisado em suas diversas versões. Com base nesse instrumental teórico-metodológico, buscaremos entender os mecanismos de construção do gênero, de forma que os alunos sejam capazes de refletir sobre um relato tão presente no imaginário infantil. Intenta-se, ainda, contribuir no processo de letramento literário, com vistas a não abordar os discentes apenas como leitores, mas também como leitores-produtores competentes, capazes de ler e reler o mundo a partir do texto.

Justificativa

A motivação para este projeto surgiu da necessidade de um maior aprofundamento da leitura e produção de textos dos alunos. Esse déficit torna-se visível quando voltamos o olhar para o tratamento dado ao ensino de Literatura no contexto escolar brasileiro, principalmente na rede pública, como lembra Sherry Almeida, no artigo *O inútil indispensável: considerações sobre a literatura e ensino no Brasil*. A autora diz que “No Brasil, a situação do ensino de Literatura, assim como a de todas as matérias, é obviamente mais grave na escola pública, pois os problemas socioeconômicos do país potencializam a dificuldade de formação de leitores críticos” (ALMEIDA, 2013, p. 3).

De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, quando trata da leitura de textos escritos para alunos do Ensino Fundamental II, formar leitores é algo desejável e possível. Com esse intuito, a escola deve organizar atividades que, progressivamente, possibilitem ao aluno utilizar a linguagem na escuta, na oralidade e na leitura e produção de textos escritos, de modo a atender às múltiplas demandas sociais. Ele deverá responder a diferentes propósitos expressivos e considerar as diferentes condições de produção do seu discurso; utilizar a linguagem para estruturar sua experiência comunicativa e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas nas múltiplas áreas do conhecimento; e saber como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos, reconstruindo o modo pelo qual eles se organizam em sistemas coerentes de sentido.

É dessa formação do leitor que emerge o relevo das releituras a serem feitas das versões do conto de fadas *Chapeuzinho Vermelho*: será possível identificar os mecanismos recorrentes na

estrutura do gênero, permitindo que o aluno seja capaz de lançar inferências, atuar criticamente e propor novas leituras dos contos escolhidos. A prática de valorizá-lo como leitor e produtor de textos ficcionais remete a fundamentos dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, quando eles lembram, a propósito da leitura, que: “O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos” (BRASIL, 1998, p. 70).

Esse exercício e modo de leitura ajudariam os alunos a desenvolver um senso crítico, um olhar mais questionador da realidade que o circunda; através da desconstrução e reconstrução do texto na busca de compreensão de sentidos, ele passa a ser não um decodificador, mas um leitor ativo no seu processo de aprendizagem. Essa importância e amplitude alcançada pelo ato de ler remete aos ditames dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, quando eles tratam da atuação do leitor no processo da leitura:

(...) se os sentidos construídos são resultados da articulação entre as informações do texto e os conhecimentos ativados pelo leitor no processo de leitura, o texto não está pronto quando escrito: o modo de ler é também um modo de produzir sentidos. Assim, a tarefa da escola, nestes ciclos, é, além de expandir os procedimentos básicos aprendidos nos ciclos anteriores, explorar, principalmente no que se refere ao texto literário, a funcionalidade dos elementos constitutivos da obra e sua relação com seu contexto de criação. (BRASIL, 1998, p. 70-71)

O diálogo entre texto e contexto, cuja resultante aparece na melhor apreensão dos elementos que constituem o texto lite-

rário, em seus diversos sentidos e possibilidades, encontra outras motivações que justificam este projeto. Como defende Antonio Candido, em *O direito à literatura*, além do componente pragmático da Literatura, ela deve se constituir como um direito do homem, um recurso alicerçador da sua cidadania, ampliando a sua capacidade de compreensão da realidade. Sendo a escola o espaço para construção de conhecimentos e princípios de mundo, a leitura e releitura dos contos pode atuar como um meio para refinar a sensibilidade estética dos alunos, oferecendo valores subjetivos em um mundo onde eles se mostram escassos e dispersos em uma realidade efêmera e fugaz. (CANDIDO, 1995).

Objetivos

Geral

- Analisar as versões do conto de fadas *Chapeuzinho vermelho* de Charles Perrault, dos irmãos Grimm e de Robert Darnton, a fim de incentivar a leitura e produção de textos.

Específicos

- Verificar os aspectos constituintes do gênero conto de fadas (o anonimato, a oralidade, a tipificação dos personagens, tempo e espaço, o conteúdo moralizante, o fantástico e o maravilhoso);
- Ler os contos em busca de especificidades temático-estilísticas que lhe são recorrentes, apontando as que fazem parte do universo ficcional da história em questão;
- Entender os elementos temático-formais que contribuam para a análise e interpretação do conto;
- Identificar os personagens do conto *Chapeuzinho Vermelho*, bem como a linguagem e mecanismos de construção do texto.

Fundamentação Teórica

Consideramos o valor da leitura no processo de formação do indivíduo. Conforme os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, somos lembrados que o leitor não seria um mero decodificador de signos, mas responsável pela construção de sentidos e conhecimentos:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. (BRASIL, 1998, p. 69)

Dentro dessa atividade tão vária em estratégias, o gênero conto de fadas se torna uma fonte fértil de trabalho, já que, além de despertar o imaginário infantil de forma lúdica, está presente no Ensino Fundamental. Partindo dessa mirada, o retorno a um clássico da Literatura infantil, no caso *Chapeuzinho Vermelho*, ao final de um ciclo tão importante para a formação do aluno, pode oferecer nuances não percebidas nas leituras iniciais. Nesta releitura, ele pode mergulhar mais profundamente na história, procurar outras lacunas e possibilidades interpretativas, especular sobre a construção do texto, tudo sob um olhar mais crítico e avaliativo.

Marisa Lajolo, no livro *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*, refere-se à imagem do leitor infantil e juvenil como fi-

guras em constante construção, ambas sociais. Segundo a autora, em meio a tantas outras esferas que interferem na construção do indivíduo, a Literatura se constitui como um elemento fundamental nesse processo de formação, não apenas no que concerne ao aprendizado formal da língua e do literário, mas na definição de sua subjetividade:

É principalmente nesse *etcétera* que atua a literatura. Em movimento de ajustes sutis e constantes, a literatura tanto gera comportamentos, sentimentos e atitudes, quanto, prevendo-os, dirige-os, reforça-os, matiza-os, atenua-os; pode revertê-los, alterá-los. É, pois, por atuar na construção, difusão e alteração de sensibilidade, de representação e do imaginário coletivo, que a literatura torna-se fator importante na imagem que socialmente circula, por exemplo, da criança e do jovem. (LAJOLO, 1993, p. 26-27)

Essa perspectiva plural e transformadora propiciada pela leitura é endossada nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* ao tratar do processo pedagógico exigido para o alcance de uma maturação crítica dos alunos:

Para ampliar os modos de ler, o trabalho com a literatura deve permitir que progressivamente ocorra a passagem gradual da leitura mais ingênua que trate o texto como mera transposição do mundo natural para a leitura mais cultural e estética, que reconheça o caráter ficcional e a natureza cultural da literatura. (BRASIL, 1998, p. 71)

Mediante a vivência com a Literatura como um ato hu-

manizador, Nelly Novaes Coelho, no livro *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo*, alude à perenidade do saber advindo do ato de ler: “Daí se deduz o poder de fecundação e de propagação de ideias, padrões ou valores que é inerente ao fenômeno literário, e que através dos tempos tem servido à humanidade engajada no infundável processo de evolução que a faz avançar sempre e sempre...” (COELHO, 2010, p. 45). Sob a ótica de que o conto popular ou maravilhoso fecunda e leva à permanência de bens culturais, torna-se relevante a abordagem pretendida neste projeto de leitura das versões do conto *Chapeuzinho Vermelho*.

Outro aspecto a ser mencionado a propósito dos contos de fadas é pensar na universalidade de suas histórias. Os contos populares, fortemente ligados à tradição oral e à transmissão de histórias de geração em geração, possuem elementos em comum, o que desafia estudiosos do gênero até os dias atuais:

O conto popular tem em comum com as demais formas simples da narratividade as características de antiguidade, oralidade, anonimato e persistência. O que distingue essa forma narrativa de outras é o caráter de internacionalidade ou universalidade. O mistério da presença das mesmas histórias em países geograficamente muito distantes, em épocas anteriores à descoberta da imprensa e com meios de comunicação precaríssimos, é um desafio à inteligência dos estudiosos do assunto. Trata-se da transmissão ou devemos pensar na existência de um fundo arquetípico universal? A história de *Chapeuzinho Vermelho*, por exemplo, é contada para as crianças da Itália, da Alemanha, da Rússia, da China, do Brasil. Embora existam variantes regionais devido à diferença do ambiente mesológico (flo-

ra e fauna), da linguagem e de usos e costumes, o conteúdo temático permanece o mesmo. (D'ONÓFRIO, 2001, p. 111)

Essa atemporalidade dos temas e motivos da citação acima qualifica o *corpus* deste projeto, com três versões de diferentes escritores e épocas de *Chapeuzinho Vermelho*. As origens do conto derivam, provavelmente, de um período anterior ao século XVII, na Europa, quando ele adquiriu a forma conhecida na atualidade, por meio da versão dos irmãos Grimm. De acordo com estudiosos das histórias de origem oral, formas e variações do conto estavam presentes na cultura campestre francesa, italiana e alemã, o que reforça os seus elementos populares.

Neste projeto são utilizadas três versões: a de Charles Perrault, intitulada *Le Petit Chaperon Rouge*, oriunda do folclore francês, inserida no livro *Contos da Mamãe Gansa*, e foi escrita para a corte do rei Luís XIV, no final do século XVII. Essa versão possui a moral explicitada no final da história, quando o autor recorre a elementos que refletem o contexto, moral e visão cultural da época:

A partir desta história se aprende que as crianças, especialmente moças jovens, bonitas, cortesãs e bem-educadas, não se enganem em ouvir estranhos. E não é uma coisa inédita se o Lobo, desta forma, (arranjar) o seu jantar. Eu chamo Lobo, para todos os lobos que não são do mesmo tipo (do lobo da história), há um tipo com uma disposição receptiva – sem rosnado, sem ódio, sem raiva, mas dócil, prestativo e gentil, seguindo as empregadas jovens nas ruas, até mesmo em suas casas. Ai de quem não sabe que esses lobos gentis são de todas as criaturas como as mais perigosas! (PERRAULT, 2012, p. 2)

A segunda versão é a dos irmãos Grimm, a que lhes foi contada por Jeanette Hassenpflug. A história, intitulada *Rotkäppchen*, foi incluída na primeira edição da coleção *Kinder-und Hausmärchen* (*Contos infantis domésticos*), de 1812. É factível de afirmação que o texto de Charles Perrault tenha servido de base para a criação do dos irmãos Grimm. Entretanto, estes modificaram o final, introduzindo a personagem do caçador que entra na barriga do lobo e dela retira a menina e sua avó, colocando pedras no lugar – ao contrário da versão de Perrault, na qual não há final feliz, nem a figura do caçador –, e o conto acaba com a morte de chapeuzinho e de sua avó. Outra fonte dos irmãos Grimm pode ter sido o conto *O lobo e os sete cordeirinhos*, cujo final é idêntico, com as pedras quentes na barriga do lobo e a presença da figura heroica do caçador.

A terceira e última versão é contada por Robert Darnton, do livro *O grande massacre de gatos, e outros episódios da história cultural francesa*. Essa versão teve origem na Idade Média e foi criada por camponeses que iam trabalhar no campo e deixavam seus filhos sozinhos em casa. A trama da história de Chapeuzinho desenrola-se com um fim trágico das personagens da avó e da menina: o lobo tira a vida da vovó, e, com a carne e o sangue da velhinha, realiza um banquete, do qual Chapeuzinho se alimenta fartamente. Logo depois, o lobo a mata e se alimenta também de sua carne. No âmbito em que se situam os contos populares, os “franceses têm um estilo comum, que comunica uma maneira comum de elaborar experiências. Ao contrário dos contos de Perrault, não são moralizantes, (...) mostram como é feito o mundo e como se pode enfrentá-lo”. (DARNTON, 1988, p. 92)

Se iniciamos este tópico ressaltando aspectos didático-pedagógico e a composição ficcional dos contos de fadas, finda-

mos estas reflexões com os referentes teóricos que sistematizam o gênero na estética. Salvatore D'Onófrío, no livro *Teoria do texto 1: prolegômenos e teoria da narrativa*, tece comentários acerca das premissas que delineiam o pensamento de Vladimir Propp sobre o assunto. No livro *Morfologia do conto maravilhoso*, publicado em 1928, ele expõe uma metodologia de análise na qual conceitua esse tipo de narrativa não em relação aos temas abordados, mas, sim, em relação à sua estrutura, composição e construção, que ele desmembra em sete papéis ou personagens fixos: o herói, o antagonista (ou agressor), o doador, o auxiliar, a princesa (ou seu pai), o mandante e o falso herói. (PROPP, 1984) Vladimir Propp também delimita as funções (ações) usualmente realizadas no enredo, nominado por ele como conto de magia. Algumas dessas funções, baseadas nas características de cada uma das versões de *Chapeuzinho Vermelho*, serão trabalhadas com os alunos com o intuito de estabelecer paralelos e distinções entre os textos. E, em concomitância a essa atividade, serão destacados os seus aspectos temático-estilísticos, a partir dos quais será possível inferir o alcance dessa modalidade narrativa, principalmente, pelo componente estrutural:

Quanto à sua estrutura, a narrativa popular apresenta peculiaridades inerentes às suas características de anonimato e de oralidade. Além de não conhecermos o nome do autor e do narrador, também as personagens que vivem os fatos são inominadas. São identificadas por uma competência interiorizada, pela função que exercem ou por atributos: o rei, o caçador, Cinderela, o lobo etc. Tal indeterminação atinge também as categorias do tempo e do espaço. Não aparece o nome dos países ou das cidades onde os fatos acontecem. A fórmula “Era uma vez...”,

além de assinalar a entrada no mundo mágico da ficção, remete a um tempo indefinido, eterno, que pode ser o pretérito, o presente ou o futuro, pois o passado mítico se renova constantemente, tornando-o paradigmático. (D'ONÓFRIO, 2001, p. 112)

A menção aos componentes pedagógicos, didáticos, estéticos e teóricos dos contos de fadas ganha relevo pela metodologia utilizada em seu desenvolvimento. Convindo que a recepção dos relatos se modifica e se transforma de acordo com o contexto histórico, ético, cultural e moral, é da diversidade de novos olhares que se fundam os objetivos pretendidos nas releituras dos alunos. Essa intervenção operada em suas formas de perceber a realidade por meio da Literatura é de grande valia na medida em que, do contato com outras dimensões de mundo, torna-se possível agir positivamente para sedimentar suas subjetividades.

Metodologia

Pretende-se que este projeto tenha a duração de nove aulas, cada uma delas correspondendo a uma sequência didática, direcionado a alunos do 4º ciclo de Ensino Fundamental, mais especificamente, o 9º ano. Essa escolha encontra amparo didático-pedagógico nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, que identificam, no terceiro e no quarto ciclos do Ensino Básico, um papel decisivo na formação de leitores. É nesse momento que muitos alunos desistem de ler, por não responder às demandas de leitura cobradas na escola, ou passam a utilizar os procedimentos construídos nos ciclos anteriores para lidar com os desafios exigidos nessas séries, nas quais se espera deles maior autonomia. Esse contexto condiciona a metodologia escolhida para a execução

do projeto, que visa concluir um ciclo de extrema importância na vida escolar. Os procedimentos de ação, as modalidades de intervenção e as formas de atuação do aluno e do professor são descritas abaixo.

Sequência Didática

Módulo 1

Para iniciar o projeto, será apresentada a proposta *(Re)Contos...*, e as atividades a serem realizadas ao longo da intervenção. Depois da apresentação, será pedido aos alunos que relatem o que lembram sobre o conto *Chapeuzinho vermelho*, para realizar uma diagnose sobre o tema e verificar os seus conhecimentos prévios sobre o assunto. Em seguida, serão lidas as três versões do conto e será aberto um espaço para um debate sobre as diferenças e/ou semelhanças entre elas. Ao final deste módulo, será escolhida a versão de Robert Darnton como texto base para a atividade de reescrita a ser proposta. Espera-se que o aluno resgate elementos temáticos e estruturais dos contos lidos e seja capaz de identificar os diferentes recursos que perpassam a forma das versões apresentadas.

Módulo 2

Neste módulo será realizada uma análise comparativa dos elementos presentes nas três versões do conto, de maneira que fiquem claras as diferentes estratégias utilizadas pelos autores para narrar a mesma história e como esses elementos alteram o enredo da narrativa. Serão recuperados conceitos teóricos sobre o gênero conto, baseados nas ideias de Salvatore D'Onófrío e Vladimir Propp. Espera-se que o aluno seja capaz de comparar os elementos presentes nos textos (caracterização das personagens,

indeterminação do tempo e espaço, universalidade do gênero, características das narrativas orais frente às escritas, presença de conteúdo moralizante). Da mesma forma que sejam identificados os eventos que marcam a narrativa (a saída de Chapeuzinho Vermelho da zona de segurança, o desvio das ordens dadas pela mãe, a desobediência), o que permite traçar o percurso da história do conto e o que sucede a esse encontro.

Módulo 3

Após o contato com o texto, será aprofundada a fundamentação teórica acerca do gênero conto de fadas. Depois de situar a atmosfera atemporal e o caráter moralizante que o envolve, objetiva-se, neste módulo, que o aluno compreenda como eles são “construídos” e encontram sua funcionalidade estética. Espera-se que ele analise e leia criticamente um texto ficcional, de forma a identificar os seus elementos temáticos e estilísticos, bem como entender os mecanismos estruturais que definem sua construção e desconstrução.

Módulo 4

Após a explanação do embasamento teórico que condiciona o gênero conto de fadas, será realizada uma releitura dos três contos, principalmente a versão de Robert Darnton, do livro *O grande massacre de gatos, e outros episódios da história cultural francesa*. O objetivo dessa revisita aos relatos é permitir que os alunos relacionem termos, definições e conceitos literários como elementos da linguagem utilizados para a construção das narrativas. A articulação desse conhecimento teórico e prático sobre o gênero em questão será de extrema importância para a atividade final do projeto: a produção escrita de uma releitura dos contos lidos.

Módulos 5 e 6

Com vistas à conclusão do projeto, será realizada uma produção textual em sala de aula. Os alunos deverão escrever releituras de *Chapeuzinho Vermelho*, adotando uma das versões do conto estudado, lançando mão dos conhecimentos adquiridos ao longo das discussões feitas coletivamente. A elaboração do texto será em duplas, para permitir a troca de ideias e incentivar a interação, momento em que serão valorizadas novas propostas para o tema, novas formas de contar e construir os enredos, além da introdução de elementos próprios do imaginário infantil, ancorados nos mecanismos estruturais que condicionam a escrita dos contos de fadas.

Módulo 7

Neste módulo será realizada a revisão dos textos produzidos nos encontros anteriores. Os parâmetros adotados para a revisão se pautarão na ortografia, coesão e coerência textual, de forma a não prejudicar as marcas expressivas adotadas pelos alunos. Esse momento também alcançará os aspectos formais e estruturais, visando a auxiliar o aluno na realização da reescrita de sua produção, modificando elementos da história escrita, sempre com a mediação do professor.

Módulo 8

Terminada a fase de escrita e revisão textual, inicia-se a finalização das produções, com a montagem do repertório de ilustrações a serem utilizadas nos contos criados. Serão levadas à sala de aula recortes de revistas, jornais, lápis e papel para desenho, entre outros elementos que permitam a seleção, recorte e colagem de imagens que complementem a temática desenvolvida nos relatos. Esse módulo objetiva que o aluno seja capaz de relacionar

o uso da ilustração como mais uma linguagem, mais um código expressivo que complementa o texto. Visa, também, permitir que ele perceba as ilustrações como um recurso que colabora visualmente para compreender o que está sendo contado, endossando, junto ao aluno, o sentido de autoria e pertencimento do que está sendo feito. As produções derivadas dessa etapa serão publicadas, junto a cada uma das histórias escritas pelos alunos, em uma coletânea a ser organizada ao final do projeto. Por fim, haverá um espaço de debate para a realização de uma autoavaliação, quando serão ouvidas e discutidas as sugestões, críticas e expectativas do que foi realizado ao longo dos oito encontros.

Módulo 9

Esse momento, que é o último módulo da intervenção, constitui-se como a conclusão do que foi realizado ao longo dos dois meses, com a apresentação dos trabalhos dos alunos, a sua divulgação e a conclusão das atividades do projeto. Na escola será organizada uma exposição do livro artesanal confeccionado com os contos escritos, para a qual serão convidados o público discente e docente e os familiares de todos os alunos, ocasião em que cópias do livro produzido estarão à disposição de todos. Em concomitância, será aberto um espaço para debate, no qual os alunos informarão sobre os processos de criação, a seleção dos elementos de suas histórias, a forma de adaptação do conto *Chapeuzinho vermelho*, permitindo que sejam contrastadas as versões do conto com as dos colegas.

Resultados esperados

Espera-se, com este projeto, que os alunos sejam capazes de lançar um olhar diferente sobre textos já lidos, como é o caso

de *Chapeuzinho Vermelho*, atentando para a sua natureza inesgotável e para as várias possibilidades interpretativas. As propostas de leitura realizadas objetivaram proporcionar um contato diferenciado com o texto, um maior envolvimento com a prática de interpretação e escrita, além de aproximar os alunos da Literatura, incentivando o contato com as obras através de novas leituras. Nessa visão de ensino, faz-se um resgate das ideias de Marisa Lajolo, quando ela fala sobre a criança leitora que se forma frente às diversas relações estabelecidas com os textos, e de como essa formação as deixa críticas e aptas a ler o mundo que as cerca. Busca-se um incentivo à capacidade inventiva do aluno que, ao ocupar o lugar do autor ao escrever o próprio texto, coloca-se como produtor de literatura.

Referências

ALMEIDA, Sherry. **O inútil indispensável**: considerações sobre a literatura e ensino no Brasil. XIII Congresso Internacional da ABRALIC. Campina Grande, PB. 2013.

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

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

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil**: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo. São Paulo: Manole, 2010.

DARNTON, Robert. **O Grande Massacre de Gatos, e outros episódios da história cultural francesa**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

D'ONÓFRIO, Salvatore. **Teoria do texto 1**: Prolegômenos e teoria da narrativa. São Paulo: Editora Ática, 2001.

GRIMM, J. & W. Chapeuzinho Vermelho. In: ESTÉS, Líansa Pinkoha (Org.). **Contos dos irmãos Grimm**. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

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

PERRAULT, C. Chapeuzinho Vermelho. In: **Contos da Mamãe Gansa**. Porto Alegre: L&PM Editores, 2012.

PROPP, Vladimir. **Morfologia do conto maravilhoso**. São Paulo: Forense-Universitária, 1984.

Alteridade e construção da identidade na infância: sobre personagens negros na Literatura

*Paula Lapenda Labanca da Silva**

Introdução

A construção da identidade infantil passa pelas referências contextuais e figuras humanas nas quais a criança se vê representada no mundo. Aceitando que essa condição define sua forma de se perceber e se situar na vida, é salutar a preocupação com o perfil de personagens, desenhos e histórias contadas na escola em um momento importante para o desenvolvimento da sua autoestima e cognição. Esse cuidado concorre para notar que o contato com aquilo que se lhe afigura aos olhos desde cedo também definirá, de alguma maneira, o seu lugar a ser ocupado na sociedade.

Nesse processo de formação, a presença da Literatura como norteadora na edificação da identidade na primeira infância é fundamental. Porém, quando esse recurso é direcionado para apenas um tipo de cultura, ele perde em alcance, sentido e riqueza por não trabalhar pluralidades temáticas e discursivas na sala de aula e, em seu sentido lato, também na vida. Despontam

* Graduada no curso de Licenciatura em Letras da UFRPE.

nos livros infantis protagonistas de origem europeia, a exemplo de príncipes, heróis, princesas, fadas etc., que, quase sempre, vinculam-se a valores alheios à diversidade cultural dos leitores no Brasil. Esta constatação nos leva a indagar: se as narrativas a que as crianças têm acesso não retratam sua realidade, se ela é representada com um viés negativo ou a partir de estereótipos, como os jovens leitores desenvolverão uma imagem positiva de si mesmos?

Aceitando a influência exercida pelas narrativas no universo infantil, é possível entender que as crianças também se desenvolvem emocional e cognitivamente com a ideia de que o bom, o belo, o certo e o errado são representados por personagens dos livros que leem. Uma consequência dessa situação: enquanto as crianças brancas vivenciam um processo de identificação com os valores externados nesses relatos, as crianças negras, que não se enquadram no padrão eurocêntrico, se veem instadas a fazer uma aproximação com referenciais distantes de sua realidade. Nesse sentido, a ausência de protagonistas que representem com maior amplitude as variadas culturas no Brasil impede que a formação identitária das crianças de outras etnias seja sedimentada de forma positiva. Essa situação pode levá-las a negar suas origens e, no limite, a rejeitar valores vinculados ao universo da qual são oriundas, ou a outros que não sejam os projetados nos livros.

O escopo em que se inserem essas reflexões deixa entrever a necessidade de repensar questões que ultrapassam a estética, se pensarmos no que singulariza o texto literário. Entretanto, além da fruição que a Literatura pode ensinar, é inescapável registrar a função que ela cumpre, como preconiza Antonio Candido no artigo ‘O direito à literatura’. O crítico defende que ela deveria ser um direito básico do ser humano, pois a ficção/fa-

bulação atua no caráter e na formação dos sujeitos (CANDIDO, 1989, p. 112). A par desta afirmação, desponta como necessária valorizar narrativas que abordem traços, hábitos, costumes e o *ethos* dos povos africanos e afrodescendentes. É visando a valorizar essa herança cultural e disseminar meios de assegurar o direito à memória que esse projeto será desenvolvido com relatos nos quais as crianças negras são protagonistas. O *corpus* escolhido são os livros *Os cabelos de Sara*, *Sara vai à praia*, *A menina que gostava de saber*, *A pegadinha*, *O aniversário de Sara* e *E você, acredita?*, de Gisele Gama de Andrade. Voltado para alunos do terceiro ano de Ensino Fundamental I, o projeto terá oito módulos, cujos pressupostos didáticos e pedagógicos atendem ao que é exigido nos documentos oficiais, bem como aos marcos teóricos definidores das estratégias de ensino a serem adotadas.

Justificativa

A formação da identidade na infância é pessoal e social, dependente, portanto, das interações e trocas no meio em que as crianças estão inseridas, haja vista a identidade não ser imutável ou estática. À luz dessa proposição, faz sentido imaginar que o componente simbólico intrínseco à arte possa contribuir nesse processo formativo. Sob esse prisma, o acesso a textos literários, que amplifique a representação de protagonistas negros com imagens enriquecedoras, seria favorável para o desenvolvimento e consolidação da autoestima das crianças. Para a consecução dessa ideia, o papel da escola na escolha dos livros é de suma importância, uma vez que é de sua responsabilidade atender a todos os segmentos étnicos do seu corpo discente. Ao optar por livros que contribuam para sedimentar uma identidade positiva do negro, essa ação tem um alcance maior, oportunizando a to-

dos os alunos terem contato com uma pluralidade de percepções oriundas da cultura africana.

Nota-se, portanto, a força da leitura como um caminho para criar e refazer ideias, estabelecer limites e ampliar percepções da realidade, o que pode ser alcançado com a Literatura. Influenciando, moldando e transformando o processo de construção das identidades, a eficácia dessa leitura pode ser resgatada a partir da Lei 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003, que trata da necessidade do ensino de História e cultura africana e afro-brasileiras. O artigo 26-A, e os Incisos 1º, 2º e 3º, rezam que:

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. (BRASIL, 2003, p. 1)

Se os livros e os marcos legais permitem antever uma mudança na forma de ser encarada a questão da representatividade dos negros no Brasil, outra atribuição para a Literatura foi suscitada por Antonio Candido, para quem não haveria equilíbrio pessoal e social sem ela. A Literatura seria indispensável

para a humanização da existência, atuando no consciente e no inconsciente do homem. Para o crítico,

a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO, 1989, p. 113).

Os laços dessa assertiva com este projeto ganham sentido por dialogar com os fundamentos que o encerram e o justificam: a transformação de uma realidade social iniciada com a leitura. Como a Literatura exerce um papel positivo na construção da personalidade, não podemos vê-la como uma experiência inofensiva, pois ela permite ao leitor vivenciar diferentes realidades e situações, alcançando dimensões para além daquelas em que ele está situado. Ao atuar como um conhecimento derivado de um aprendizado, ela humanizaria, tornando o homem mais acessível às múltiplas expressões exigidas pela vida. Esse seria:

o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade

na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante (CANDIDO, 1989, p. 117).

O relevo dessa leitura, embasada em uma pluralidade de abordagens, ganha protagonismo por criar a expectativa de ter, no futuro, crianças mais tolerantes, críticas e reflexivas. Sabendo que, para construir uma identidade, é necessário criar e recriar continuamente a realidade, a imaginação surge como um ponto de apoio fundamental nesse processo, no qual os contos infantis, com temáticas e protagonistas negros, são caminhos a serem trilhado com vistas a alcançar essas mudanças.

Objetivos

Objetivo Geral

- Enfatizar a importância de relatos literários com protagonistas negros, visando à construção identitária da criança e à valorização da pluralidade cultural, racial e social.

Objetivos específicos

- Valorizar a riqueza cultural e os valores da cultura negra.
- Apontar a importância de leitura a ser realizada pelas crianças, cujas escolhas reflitam tematicamente a pluralidade social, racial e cultural.
- Propor uma metodologia de ensino na qual a contação de história se configure como estratégia que coloca em prática o que propõem os documentos oficiais.

Fundamentação teórica

A literatura infantil firmou suas bases como gênero no século XVII, configurando-se como essencial no processo de aprendizagem das crianças para a leitura e a escrita, assertiva endossada na afirmação de que “o ato de ler e ouvir histórias possibilita à criança expandir seu campo de conhecimento, tanto na língua escrita, quando na oralidade” (SILVA; FERREIRA; FARIA, 2011, p. 288). Ao lembrar o contexto do surgimento dos primeiros livros infantis no Brasil, no final do século XIX, é sabido que eles atendiam a uma demanda de determinado grupo social: a classe média que estava em ascensão. Porém, a emergência desse novo mercado se ressentia da falta de obras nacionais direcionadas ao público infantil, o que levou as editoras a traduzir narrativas estrangeiras originalmente voltadas para adultos, adaptadas para crianças (Cf. ZILBERMAN, 2005).

À época, a cultura brasileira dependia das influências europeias, não sendo surpreendente que os contos infantis que passaram a fazer parte de nossas vidas viessem da tradição popular daquele continente, a exemplo de *As aventuras de João e Maria*, *A bela adormecida*, *Cinderela* e *Chapeuzinho Vermelho*. O primeiro tradutor que se ocupou desse ofício foi Jansen Carlos, com os clássicos *Robinson Crusóé*, em 1885, *D. Quixote de La Mancha*, em 1886, *Viagens de Gulliver*, em 1888, e *Aventuras maravilhosas do celeberrimo Barão de Munchhausen*, em 1891. Nesse mesmo período, Figueiredo Pimentel verteu para o português os *Contos da Carochinha*, em 1902, e Olavo Bilac, além de poesias com apelo social, publicou o livro *Poesias infantis*. Esse quadro só ganharia autonomia e cores locais com Monteiro Lobato no início do século XX.

Uma característica demarca todas essas produções: a falta

de personagens negros. E, quando eles ganham presença, os seus contornos físicos e psicológicos são esboçados de forma preconceituosa, a exemplo da representação de Tia Nastácia, no livro *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato. Nela, perdura um estigma estético, além da referência à personagem como “negra de estimação”, reforçando sua inferioridade por ocupar o cargo de serviçal no Sítio do Picapau Amarelo. Como via de regra, o predomínio de protagonistas brancos em nossa literatura infantil perdurou até meados dos anos 1920, quadro que seria alterado gradativamente, ainda que os negros passassem a aparecer, salvo raras exceções, com a imagem de ignorantes e analfabetos (JOVINO, 2006).

Segundo Paulo Vinicius Baptista da Silva, em *Racismo em livros didáticos*, a respeito dessa longeva e distorcida representação, as primeiras pesquisas sobre a presença de negros em livros didáticos no Brasil foram desenvolvidas por Dante Moreira Leite, em meados dos anos 1950, seguido pelos estudos de Guy de Hollanda e Waldemiro Bazzanella, de 1957. O principal resultado dessas investigações aponta para a percepção de que as manifestações de preconceito e discriminação se apresentavam de forma velada ou implícita. Raramente elas comparecem explicitamente, como hostilidades diretas ou defesa de uma pretensa inferioridade natural dos negros (SILVA, 2008, p. 26).

A reflexão sobre a identidade e suas formas de construção social ganhou projeção com Stuart Hall, em cujo livro *A identidade cultural na pós-modernidade*, é aludida à existência de três vieses para entender o conceito: a do sujeito iluminista, o sociológico e o pós-moderno. A primeira antevê um sujeito centrado em seu núcleo interior, dotado de razão e consciência, aceito sob uma visão individualista. A segunda, problematiza esse núcleo, relativizando sua autonomia; a sociologia passa a reconhecer a

complexidade do mundo moderno, no qual a construção da identidade não depende apenas do sujeito, mas de fatores e pessoas externas a ele, mediando símbolos e culturas: ela é formada na interação entre o eu e a sociedade, o interior e o exterior. A terceira, a pós-moderna, é contraditória: com o mundo que muda continuamente, nada é uniforme, o sujeito unificado e estável está fragmentado; ele não tem uma única identidade, mas várias, na maioria das vezes, inacabadas. (HALL, 2005, p. 10).

A par desses preceitos, o processo de identificação do sujeito pós-moderno tornou-se provisório, variável e instável, ensejando considerá-lo sem uma identidade fixa e permanente. Ele assume diferentes identidades em diferentes contextos de uso, condição que não corresponde mais a um eu uno e coerente. É o poder dessa condição social e histórica em constante trânsito, definindo a formação da subjetividade, que aludimos à Literatura para refletir sobre as variadas acepções de mundo na infância. Acompanhando as transformações operadas no tempo social, essas mudanças de paradigmas na definição das identidades estão presentes nos documentos oficiais que regem a educação no Brasil, voltados para debater formas de diminuir as desigualdades, notadamente, as de cunho étnico-raciais.

Este é um desafio que tem sido objeto de discussão em variadas instâncias governamentais, e também pela sociedade civil, em particular, pelas organizações negras, que adotam enfoques pedagógicos que contemplam a diversidade étnica e cultural no ensino. A partir de 1970, organizações da sociedade civil buscaram a ressignificação, o resgate e a valorização da História e cultura africana e afro-brasileira, requerendo a afirmação da identidade negra, movimento que ganhou visibilidade no cenário nacional (Cf. ARAÚJO; MORAIS, 2013). É nesse período que surgem as primeiras formas positivas de representação dessa

população em livros infanto-juvenis, “proporcionando a produção de obras comprometidas em resgatar a identidade racial da criança negra, através da valorização de práticas e valores culturais da população afrodescendente no Brasil” (PEIXOTO, 2013, p. 84).

Esse esforço da sociedade civil encontrou a sua contraparte no universo da educação oficial em 1995, quando houve a inclusão do conceito de Pluralidade Cultural como tema transversal nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*. No documento, a temática é trabalhada a partir de uma perspectiva que:

diz respeito ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal. Este tema propõe uma concepção que busca explicitar a diversidade étnica e cultural que compõe a sociedade brasileira, compreender suas relações, marcadas por desigualdades socioeconômicas e apontar transformações necessárias, oferecendo elementos para a compreensão de que valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas respeitá-los como expressão da diversidade, respeito que é, em si, devido a todo ser humano, por sua dignidade intrínseca, sem qualquer discriminação. A afirmação da diversidade é traço fundamental na construção de uma identidade nacional que se põe e repõe permanentemente, tendo a Ética como elemento definidor das relações sociais e interpessoais. (BRASIL, 1997, p. 121)

O endosso oficial a essa educação inclusiva se consolidou no Referencial Nacional para Educação Infantil, quanto à função que ela deve portar na formação dessa faixa etária, tornando acessível a todas as crianças elementos da cultura que enriqueçam o seu desenvolvimento e inserção social. Ela deve cumprir um papel socializador, propiciando o desenvolvimento de suas identidades, por meio de aprendizagens diversificadas e situações de interação. (BRASIL, 1998, p. 23). Com a Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, surgiu um componente normativo para deliberar sobre a temática, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da História, Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas públicas e privadas do país.

No plano teórico, houve avanços que buscaram oferecer uma nova abordagem para o tema deste projeto: o protagonismo negro, as formas como essa etnia é representada na História e como se dá a sua transfiguração para o universo literário. Porém, como pondera Nilma Gomes, às vezes, “práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias. Essa afirmação pode parecer paradoxal, mas, dependendo do discurso e da prática desenvolvida, pode-se incorrer no erro da homogeneização em detrimento do reconhecimento das diferenças (GOMES, 2001, p. 86) O que se revela nessa citação é que, ao situar o conceito e o processo educativo no contexto das coletividades de pessoas negras e da sua relação com os espaços sociais, torna-se imperativo o debate da educação a serviço da diversidade, cujo grande desafio é a afirmação e revitalização da autoimagem do povo negro. As Orientação e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais lembram que se deve lutar para que todos recebam uma educação igualitária, desenvolvendo-se intelectual e emocionalmente, independente do seu pertencimento étnico-racial. Os profissionais da educação nem

sempre percebem o impacto de suas atitudes diárias e acabam por cometer práticas favorecedoras para apenas parte de seus alunos (BRASIL, 2006, p. 23)

É salutar lembrar de Norberto Elias, que, no artigo ‘A civilização dos pais’, assevera que a reflexão mais profunda sobre as necessidades das crianças é o reconhecimento do direito de serem compreendidas e apreciadas em seu caráter próprio e este também é um direito humano. Contudo, quando se fala de direitos humanos, de grupos oprimidos, têm-se em mente alguns perfis de distinção claros. No caso das crianças, trata-se de um grupo de caráter diferenciado, de um grupo que se define pela idade; trata-se de filhos de pais, de pequenos seres humanos dependentes dos maiores e que se encontram a caminho de se tornarem adultos. Trata-se de crianças que formam um grupo social particular. (ELIAS, 2012, p. 2). Essas afirmações assumem outra dimensão quando deslocadas para as crianças negras, carecedoras de um olhar para construir um Eu com base no histórico que suas etnias legaram ao Brasil.

Metodologia

Este projeto foi desenvolvido com o propósito de refletir sobre as bases históricas e pedagógicas da prática de leitura. Com o objetivo de ressaltar sua importância no ambiente escolar e na vida, buscamos demonstrar que a leitura pode contribuir para disseminar positivamente a ideia de identidade na infância. Nesse sentido, elegemos como *corpus* seis livros: *Os cabelos de Sara*, *Sara vai à praia*, *A menina que gostava de saber*, *A pegadinha*, *O aniversário de Sara* e *E você, acredita?*, de Gisele Gama de Andrade.

Visando a atender ao componente de oralidade previsto nas intervenções, pois ela enriquece a comunicação, a expressão

e a interação social, a estratégia utilizada em todos os encontros semanais com os alunos será a contação de histórias. Ao eleger esse recurso de matiz didático, ponderamos que seu uso colabora para transmitir conhecimentos, valores, hábitos, costumes e princípios de mundo, decisivos na formação e no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem:

A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real. (RODRIGUES, 2005, p. 4).

O uso dessa ferramenta pedagógica valoriza e incentiva a imaginação, mas também concorre para a assimilação do gosto pela leitura, além de ampliar o vocabulário por meio dos relatos narrados. Social e cognitivamente, o ato de contar e ouvir histórias oferece referências que propiciam o desenvolvimento do consciente e subconsciente infantil, permitindo às crianças estabelecer uma relação entre o seu espaço íntimo e o mundo social. Esse caminho resultará positivamente na formação de sua subjetividade, valores e crenças.

Para a execução do projeto, sugere-se que os alunos se encontrem no Ensino Fundamental I, especialmente, os que cursam o terceiro ano. Os encontros devem ser semanais, de 50 minutos, ao longo de dois meses, quando as atividades de contação, leitura, discussão e análise dos livros se desenvolverão de acordo com os módulos da sequência didática a seguir.

Sequência Didática

Módulo 1

No primeiro encontro, será apresentado o projeto, oportunidade para realizar uma sondagem e perceber a maneira como os alunos se inserem e vivem com suas famílias. Nesse contato inicial, devem ser feitas perguntas sobre com quem eles moram (avô, avó, pai, mãe, tio, tia, irmãos, ou com toda a família), se os seus familiares são engraçados, bravos, chatos, como se dão os relacionamentos entre eles etc. Após pedir que cada aluno descreva os seus familiares fisicamente, eles serão orientados a fazer um desenho que represente uma situação em família, e serão informados que, ao longo do projeto, eles vão ler histórias que falam de suas realidades e formas de vida. Neste módulo, espera-se que eles possam apreender distinções e semelhanças entre suas vivências pessoais e sociais e o que será encontrado nos relatos.

Módulo 2

Neste módulo será lido *Os cabelos de Sara*, cujo tema remete à discussão sobre o respeito à diversidade. No livro, Sara é alvo de piadas em decorrência de ter cabelos crespos, quadro que encontra eco com a realidade, quando brincadeiras e comentários passam a ser inoportunos por quem sofre algum tipo de preconceito. Aproveitando a temática do livro, deve-se comparar as diversas texturas, cores e tamanhos dos cabelos dos alunos de forma leve e lúdica, demonstrando que os cabelos não são nem melhores nem piores, apenas distintos. Sugere-se refletir sobre a inadequação de se referir aos cabelos crespos em termos depreciativos e elencar outras formas de expressão, como cacheado, ondulado, para desconstruir estereótipos negativos. Com essa abordagem, espera-se que os alunos encontrem novos sentidos

nas diferenças, valorizando o Outro como um caminho para edificar sua subjetividade.

Módulo 3

O terceiro encontro se volta para o relato *Sara vai à praia*. Ele alude à importância da preservação da natureza a partir de uma viagem da protagonista com sua família, ponto de partida para refletir sobre consciência ambiental com os alunos. O descarte correto do lixo, a preservação dos ecossistemas, o respeito aos animais e à natureza são abordados na narrativa. Nessa oportunidade, pode-se perguntar quais medidas são adotadas por suas famílias para preservar a natureza, o que é feito por cada um deles para reaproveitar alimentos, roupas, materiais eletrônicos etc. Espera-se que os alunos reflitam sobre o consumo consciente e a preservação do meio ambiente.

Módulo 4

O livro a ser lido neste módulo é *A Pegadinha*, sobre as relações humanas e o conceito de amizade. A autora problematiza o bullying, caracterizado pela forma como algumas crianças se relacionam com outras, presencial e virtualmente, provocando humilhação e dor. Com a discussão, surge a oportunidade de perceber se existem práticas discriminatórias entre os alunos, mostrando que elas são prejudiciais para um convívio solidário dentro e fora da escola. Espera-se que os alunos compreendam os limites das brincadeiras, quando elas passam a agredir física e psicologicamente, e reflitam sobre seus atos e atitudes.

Módulo 5

A menina que gostava de saber é o livro a ser lido neste módulo. Com o texto voltamos para a idade dos porquês e, com ela,

destacamos a importância de cultivar a curiosidade da criança. A partir do que é destacado pela autora, apreende-se que a vontade de conhecer e aprender nessa fase deve ser estimulada, aceita com naturalidade, sem repreensões ou insinuações de que perguntas são um problema. Tendo em mente esse objetivo, o intuito é saber dos alunos qual é a receptividade de suas perguntas aos pais, irmãos, colegas e professores, e se elas são respondidas e levadas a sério. Pretende-se que eles compreendam a necessidade de perguntar sempre o que lhes é novo ou desconhecido, adotando esse caminho para sanar suas dúvidas ou inquietações.

Módulo 6

O livro utilizado neste encontro é *E você, acredita?*. A partir de uma festa do dia das bruxas, que ocorre no condomínio de Sara, promove-se, na escola, um debate sobre as crenças dos alunos. A intenção é ressaltar a importância de respeitar as escolhas de cada um e ouvir suas experiências, especificidades e vivências pessoais no campo da religiosidade. Espera-se que os alunos entendam que existe uma pluralidade religiosa e cultural, e que essas múltiplas expressões contemplam os seus princípios de mundo, sendo salutar entender os caminhos adotados por cada um deles para estabelecer relação com o divino.

Módulo 7

O sétimo e último livro a ser lido é *O aniversário de Sara*. A história relata que, no dia do seu aniversário, Sara não quis ir à escola, já que seus amigos pretendiam jogar ovo e farinha nela. Essa prática, análoga a outras que depreciam física e emocionalmente as crianças, é o tema discutido no livro, caminho para refletir sobre a sua naturalização e meios para aboli-las. É importante direcionar a discussão para que os alunos percebam os colegas

de forma mais respeitosa, uma vez que essas atitudes negam uma convivência saudável e harmoniosa em uma data tão importante. Nessa proposta deve ser retomado o conceito de alteridade, considerando que a formação das crianças decorre da interação com todos que as cerca.

Módulo 8

A culminância do projeto ocorrerá neste módulo. Após ter ampliado o repertório literário das crianças a partir de novas representações de personagens negros, volta-se ao início, solicitando que os alunos façam desenhos, desta vez com o tema “A minha família e os meus amigos na escola”. Deve-se verificar a visão do aluno em relação a todos que o rodeiam, destacando, principalmente, os que lhe são diferentes. Nesse momento a atuação do educador é fundamental, intervindo ativamente no processo de rever estereótipos e preconceitos, caso sejam percebidas contradições no que foi estudado ao longo do projeto. Os desenhos são uma forma descompromissada de o aluno expor os novos valores adquiridos, revelando a pluralidade que permeia a vida em sociedade.

Resultados Esperados

Uma síntese do que pretende este projeto – problematizar o silêncio da escola sobre as relações raciais, permitindo que se perpetue uma pretensa superioridade branca, sem o devido questionamento pelos profissionais da educação – encaminha os resultados esperados. Norteada pelo que propõe Antonio Candido, que a “a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob a pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo

ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza” (CANDIDO, 1989, p. 122), esperamos que a Literatura, atrelada à contação de histórias infantis, contribua para o desenvolvimento social e cognitivo dos alunos. Usada de forma plural, ela é um instrumento de desconstrução de estereótipos e preconceitos.

Como a manutenção do preconceito é histórica, cabe aos professores buscar mais formação e informação para tornar as aulas cada vez mais transformadoras, visando à formação de cidadãos que respeitam os sujeitos e culturas presentes em seus espaços de convivência. Silenciar diante do preconceito não apaga as diferenças; essa postura permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do Outro, visão equivocada que acaba pautando as vivências sociais de modo acrítico, endossando a divisão e a hierarquização social. Ao final da leitura, análise e discussão dos livros que têm Sara como protagonista, espera-se que este projeto contribua para a formação identitária dos leitores, um ponto de partida para a constante busca de informações que venham sedimentar novos valores. À luz de nossa proposta, a Literatura surge como meio de dissolver as hierarquizações sociais, cumprindo um papel de fomentar e construir cidadania e responsabilidade social para docentes e discentes.

Referências

ANDRADE, Gisele Gama de. **A menina que gostava de saber**. Brasília: Abaquar, 2009.

_____. **Os cabelos de Sara**. Brasília: Abaquar, 2016.

_____. **Sara vai à praia**. Brasília: Abaquar, 2017.

ANDRADE, Gisele Gama de. **A pegadinha**. Brasília: Abaquar, 2017.

_____. **O aniversário de Sara**. Brasília: Abaquar, 2017.

_____. **E você, acredita?** Brasília: Abaquar, 2017.

ARAÚJO, J. A.; MORAIS, R. S. Ressignificando a história e a cultura africana e afro-brasileira na escola. **Revista Artíficos**, v. 3, n. 6, dez., 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretária de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

CANDIDO, Antonio. Direitos Humanos e literatura. In: A.C.R. Fester (Org.). **Direitos humanos E...**, Cjp/Brasiliense, 1989.

ELIAS, Norbert. A Civilização dos Pais. In: **Revista Sociedade e Estado**, v. 27, n. 3, p. 469–493, set.–dez., 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v27n3/03.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2017.

GOMES, Nilma Lino. Educação Cidadã, Etnia e Raça: O trato Pedagógico da Diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

JOVINO, Ione da Silva. Literatura infanto-juvenil com personagens negros no Brasil. In: SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré (Org.). **Literatura Afro-Brasileira**. Centro de Estudos Afro-Orientais, Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

PEIXOTO, F. L. **Literatura Afro-brasileira**. Salvador: Programa A Cor da Bahia, FFCH/UFBA, 2013.

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. **Cultura, arte e contação de histórias**. Goiânia: SEDUC/GO, 2005.

SILVA, Jerusa Paulino da; FERREIRA, Rosângela Veiga Julio; FARIA, Jeniffer de Souza. A construção da identidade da criança negra: a literatura afro como possibilidade reflexiva. In: **CES Revista**, Juiz de Fora, v. 25, 2011.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. **Racismo em livros didáticos: estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2005.

Literatura fantástica, História e ensino: assombrações pernambucanas em sala de aula

*Ivson Bruno da Silva**

Introdução

O ensino do que se denomina ‘literário’ é uma prática antiga. Na Antiguidade, as obras de Ovídio, Virgílio, Homero e Cícero eram declamadas com o propósito de expor a relação entre escrita e oralidade, atreladas à retórica e à oratória. O papel desempenhado pela Literatura sofreu mudanças de ordem política, pedagógica e social, alcançando a contemporaneidade com novos desafios com vistas à formação de um público leitor. As dificuldades para alcançar este objetivo se mostram expressivas no ambiente escolar, onde o professor busca estratégias que viabilizem o interesse dos alunos para a leitura. Marisa Lajolo cita que esse desinteresse é decorrente de práticas pedagógicas ultrapassadas, resultando em uma visão de Literatura de difícil entendimento e cansativa. Um ponto de partida para mudar essa relação entre obra e leitor seria os professores concentrarem suas ações em métodos de ensino que não dissipem o universo fabuloso do literário. Isso ocorre, entre outras razões, por eles se atarem apenas ao material de referência usado nas escolas, quando

* Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPB.

o contato dos alunos com as obras restringe-se a fragmentos ou como pretexto para a aprendizagem de gramática ou de produção textual (LAJOLO, 1993, p. 12-15).

Em sentido diverso, é sabido que o texto literário deve ser reconhecido como uma possibilidade de conhecimento da realidade e do que ela revela, vinculando a sua função e integração com o contexto social, com a especificidade da linguagem, além da relação com múltiplos saberes e possibilidades interpretativas. Como afirma Antonio Candido, em *Direitos humanos e literatura*, o texto deve ser o processo que afirma no homem os traços que reputamos essenciais: o exercício da reflexão, o afinação das emoções, a capacidade de penetrar nas intempéries da vida, o senso da beleza e a percepção da complexidade do mundo e dos seres, cultivando o humor (CANDIDO, 2011, p. 182)

Com vistas a refletir sobre ensino e leitura, este projeto se centra no diálogo entre Literatura e História, condicionando essa intercessão de estatutos a partir da perspectiva de que o objeto literário agrega sua materialidade textual a determinados contextos e elementos históricos. A integração de distintas áreas do conhecimento na prática pedagógica possibilita inteligir saberes que dialogam temática e formalmente, a exemplo de relatos de assombração, nos quais acontecimentos sobrenaturais permitem resgatar os componentes imaginativos e contextuais que lhe dão foro. A realização deste objetivo se dará com os livros *Assombrações do Recife velho*, de Gilberto Freyre, e *O cara de fogo*, de Jayme Griz. Aquele, transfigura em seus relatos os fantasmas e visagens urbanos de Recife; e, este, retoma os mitos e o folclore da Mata Sul pernambucana como motivos temáticos. Municiado de estratégias de ensino e deste *corpus*, é relevante fazer com que os alunos aliem o saber ao prazer da leitura, promovendo a intertextualidade como recurso pedagógico. E, não menos

importante, com este projeto, faz-se uma releitura de narrativas pouco conhecidas de dois escritores que demarcaram a cultura do estado de Pernambuco no século XX.

Justificativa

Um dos caminhos para justificar a importância deste projeto alude à relação entre Literatura e História. Dotados de um lastro originário que os unifica – ambos são amparados pela linguagem –, essas expressões carregam um mundo visto e não visto, através da oralidade, da escrita, da imagem ou da música. (PESAVENTO, 2006) Absorvida ao longo do tempo sob um prisma limitador, no qual a sua apreensão se pautava pela análise de biografias, estilos de época e escolas, a Literatura na contemporaneidade ganhou outros vislumbres. Um deles remete à compreensão de que os relatos literários correspondem a narrativas de um real que se renova no tempo e no espaço.

Essa noção de autonomia e, ao mesmo tempo, de complementariedade estabelece um viés na forma de esses estatutos serem percebidos, sob um denominador comum que os une, embora com suas especificidades: a possibilidade de transfiguração do mundo. Tal questão diz respeito às nuances portadas pelo texto literário, passíveis de análise sob um ponto de vista pragmático, centrado na realidade que lhe dá forma, ou acolhendo os enfoques estéticos permitidos pelo sobrenatural, como fica suscitado na leitura do gênero fantástico. Encontramos essa prerrogativa delineada nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*: “a Literatura, particularmente, além de sua específica constituição estética, é um campo riquíssimo para investigações históricas realizadas pelos estudantes, estimulados e orientados pelo professor, permitindo reencontrar o mundo sob a ótica do escritor de cada época e contexto cultural” (BRASIL, 1998, p. 16)

A convergência dos componentes estético e histórico encontra, no gênero fantástico, um espaço privilegiado para refletir sobre leitura, sociedade e História. Jacqueline Held, no livro *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*, lembra que o texto se apresenta como uma fonte inesgotável de maravilhamento e reflexão pessoal, desencadeando o espírito crítico do leitor, quando toda descoberta é uma beleza e torna exigente a forma de perceber o mundo, quebrando clichês e fertilizando o imaginário. (HELD, 1980, p. 234). Diante de uma narrativa fantástica, faz-se uso do lado mágico intrínseco ao ato de ler, deparando-se com imagens de um mundo que escapa à razão: o universo sobre-humano.

Essas reflexões leva-nos a apreender o relevo de uma atividade pedagógica intertextual por potencializar a criatividade e a imaginação dos discentes, levando-os a desenvolver a disposição para a leitura literária. Os ganhos acadêmicos e pessoais dessa iniciativa se materializam de várias formas, uma vez que Literatura e História fazem uma peculiar leitura da realidade. Por envolver o imaginário e a memória, ambas restituem valor a um conjunto de imagens simbólicas de cada época e da cultura das sociedades. Essas percepções se concretizam nas obras de Gilberto Freyre e Jayme Griz, cujos contos são constituídos por traços de um imaginário coletivo banhado pelo mistério do universo histórico-social do Recife e da Zona da Mata pernambucana.

Objetivos

Objetivo geral

- Propiciar a leitura de narrativas das obras *Assombrações do Recife velho*, de Gilberto Freyre, e *O cara de fogo*, de Jayme Griz, estabelecendo um diálogo entre Literatura e História.

Objetivos específicos

- Analisar os elementos fantásticos nos relatos de Gilberto Freyre e Jayme Griz;
- Investigar os componentes histórico-sociais presentes nas obras;
- Fazer uma análise comparativa entre *Assombrações do Recife velho* e *O cara de fogo*.

Fundamentação teórica

Ítalo Calvino, no livro *Contos fantásticos do século XIX*, lembra que foi entre os séculos XVIII e XIX que esse gênero se originou e tomou forma, derivado do romantismo alemão e do romance gótico inglês, a partir dos quais ele percorreu uma variedade de formas, estruturas e temáticas. Como marca que singulariza grande parte dessas narrativas, sobre elas perpassa uma espécie de dialética, nas quais a relação entre imaginação e razão se confrontam. O autor italiano lembra que nos Oitocentos a ideia do fantástico acomodava sua existência formal em modelos que exigiam a incerteza e a hesitação como pressuposto definidor do seu caráter estético.

O endosso a essa leitura do gênero ganhou ascendência com os estudos de Tzvetan Todorov, cuja visão de mundo sobre o assunto foi consolidada no livro *Introdução à literatura fantástica*. Para o crítico, um dos componentes que caracterizam o fantástico é designado pela presença de um ser, acontecimento sobrenatural ou insólito, configurados dentro de uma concepção na qual a relação entre o real e o imaginário torna-se ambígua para o personagem e, eventualmente, para o leitor. O cerne do fantástico se encontraria na incerteza provocada diante da ve-

racidade do fato narrado, definindo-se pela relação entre o que é possível e impossível aos olhos da razão. Essa vacilação leva o personagem a questionar se o que se observa provém ou não da realidade: a resposta a esse dilema, se é um fato sobrenatural ou explicado racionalmente, sugere que se está diante de gêneros vizinhos ao fantástico: o estranho e o maravilhoso. (TODOROV, 1975, p. 15-22)

A percepção do fantástico ganha outro vislumbre quando contextualizado nos campos histórico e social. Ainda que encontremos a oposição de Todorov à poesia e à alegoria como suportes interpretativos, nota-se que sua vinculação a essa figura de linguagem não enfraquece a hesitação ou vacilação por ele propagada. Esse registro ganha sentido ao nos afastarmos dos conceitos assumidos pela alegoria na Antiguidade, e acolhermos as definições contemporâneas para o termo, revistas por Walter Benjamin, no livro *Origem do drama trágico alemão*. No seu enfoque, ela passa a oferecer um aporte para compreender a realidade, possibilitando repensar a concretude histórica em diferentes eixos da vida social. Essa leitura convida a perscrutar difusas imagens do passado, cuja marcas repercutem em um presente imerso em contradições, passível de ser redescoberto pelo olhar do crítico na atualidade. (BENJAMIN, 2004).

Com o conceito de alegoria proposto por Walter Benjamin, torna-se factível rever a História a contrapelo, contexto em que a literatura fantástica acolhe outras possibilidades interpretativas. A realidade é resgatada como instrumental analítico, sem prejuízo para a ocorrência do efeito proposto por Todorov. Sob essa abordagem, a conotação social implicada na leitura do fantástico ganha importância em nossa proposta por endossar o que propõe Antonio Candido ao definir sua percepção sobre crítica literária: o texto ficcional se encontra sempre atrelado

ao campo social do qual emergiu, e na medida em que a fatura textual autorizar, o crítico pode e deve requisitar o contexto e os elementos da exterioridade para iluminar a leitura da obra.

Ao integrar História, literatura fantástica e alegoria, este projeto dialoga com a intertextualidade, cujos pressupostos antevêm um produtivo diálogo entre distintas áreas do conhecimento. Ultrapassando a ideia de uma junção aleatória de disciplinas, cabe pensar essa interação como uma relação que agrega aspectos culturais intra e extratextuais, mostrando correlações e dissonâncias entre as matérias estudadas. A alusão ao conceito e ao que nele coexiste de interdisciplinar, conecta-se com o que é preconizado nos documentos oficiais do ensino no Brasil, cujo debate foi iniciado com a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Com ela, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura e a arte, sob um pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, passou a ser valorizada. Ato contínuo, com os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, a intertextualidade ganhou destaque como uma via produtiva para o ensino no país. Esse documento passou a considerar que todo conhecimento mantém um diálogo constante com outros conhecimentos, uma relação de distintos saberes interligados, e que podem ser vinculados por complementação, negação, confirmação ou ampliação dos estudos. Esses marcos legais inseriram a interdisciplinaridade como um projeto de integração de disciplinas pretendendo promover a compreensão dos fatores que intervêm sobre diferentes contextos sociais. Sob esse enfoque, o acesso às múltiplas formas de linguagens compõem como um caminho para a constituição e construção de conhecimentos. (BRASIL, 1998, p. 75-76).

Atuando em consonância com esses propósitos, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* foram além do previsto quanto à abrangência da prática intertextual, lembrando que o

ato de relacionar distintas áreas do conhecimento é responsabilidade da escola e, principalmente, do professor. Concebendo a eficácia dessa prática como uma ação a ser institucionalizada de forma ampla no ambiente escolar, é importante compreender a formação teórica e pedagógica do docente sob parâmetros inéditos, exigindo estabelecer um ensino que encontre novos sentidos a partir dos seus vínculos com a realidade. (BRASIL, 2006, p. 45). Apesar de esses pressupostos legais terem demarcado a intextertualidade como uma via para o desenvolvimento de práticas de ensino produtivas, sua efetividade ainda é incipiente, principalmente, se pensarmos nas convergências mantidas entre a Literatura e a História.

Se a adesão às interações entre as disciplinas ainda se mostra precária nas escolas brasileiras, são vários os motivos para que os alunos tenham se afastado da leitura do texto literário. Segundo Rildo Cosson, em *Letramento literário: teoria e prática*, o ensino da literatura ainda se limita à historiografia, concentrando-se em estilos de épocas, cânones e dados bio-bibliográficos dos escritores, seguidos de informações teóricas sobre os gêneros. Ele assevera que, com esse modelo tradicional, o professor não contempla a arte literária plenamente, como uma experiência a ser realizada, e ela se torna apenas mais um conhecimento a ser reelaborado. O ensino da literatura segue na contramão de perspectivas didáticas que a percebe como uma ampliação da vida, algo que diz o que somos e que nos incentiva a expressar um mundo a partir de nós mesmo. (COSSON, 2007, p. 17, 20).

As reflexões empreendidas nesta fundamentação, na qual são mencionados o componente estético da literatura fantástica, o matiz ético inerente à alegoria e à história, além de uma prática pedagógica alicerçada na intertextualidade, encontram a formação leitora dos alunos como motivação principal. Ao envolver-se

no processo de leitura, ele acessa outros mundos e dimensões da existência, passando a se sentir agente de uma comunidade, incorporando à sua experiência o que foi oferecido pelo texto como uma visão, entendida ou não, da sua própria realidade. Como lembra Todorov, em *A literatura em perigo*, “sendo o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano.” (TODOROV, 2009, p. 92-93)

Metodologia

Este projeto encontra seu embasamento teórico na apropriação dos conceitos sobre o fantástico, os elementos da narrativa, além da alegoria benjaminiana, que requisita o contexto social para analisar os vínculos entre arte e sociedade. O *corpus* são os relatos ‘Assombração no rio’, ‘O barão perseguido pelo diabo’ e ‘A velha branca e o bode vermelho’, de *Assombrações do Recife velho*, de Gilberto Freyre, e ‘O fantasma negro do bueiro da usina Cucaú’ e ‘Os caititus das matas do engenho Gigante’, de *O cara de fogo*, de Jayme Griz. Sugere-se que ele seja realizado em nove encontros, mediados por professores de Literatura e História, preferencialmente, a alunos do terceiro ano do Ensino Médio.

Em todos os momentos do projeto será adotada a abordagem Expositivo-dialogada, que permite a exposição do conteúdo, com a participação dos alunos, cujos conhecimentos prévios são considerados e utilizados para nortear a interlocução entre os participantes (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 79). Outra modalidade utilizada são os grupos de discussão, com a qual os alunos serão direcionados para a prática de investigação coletiva

sobre os textos. E, por fim, requisita-se a roda de conversa, já que, com ela, as ideias tomam forma, tornando-se mais precisas, de modo que as problematizações estabelecidas, por diferentes pontos de vista, agucem o espírito crítico dos alunos, estimulando a revisão de opiniões maniqueístas e relativizando posicionamentos estanques. (GARRIDO, 2002, p. 45)

Como síntese que unifica o delineamento destas estratégias, ressoa a valorização das opiniões de todos os participantes nas aulas, momento em que a exposição, o diálogo e a reflexão devem se sobrepôr a uma visão unitária e dicotômica. Nesse processo de construção coletiva de leitura e conhecimento, a atuação do professor deve ser a de mediador, criando pontes que favoreçam a busca pelas ressignificações do texto literário e do que ele questiona da realidade. O percurso a ser cumprido na leitura e interpretação dos textos se encontra na sequência didática abaixo.

Sequência Didática

Módulo 1

Neste módulo inicial, os professores de Literatura e História apresentarão o Projeto *Literatura fantástica, História e ensino: assombrações pernambucanas em sala de aula*, informando os objetivos, metodologias e componentes histórico-estéticos dos relatos a serem lidos. Após situar os alunos a respeito do projeto, será pedido que eles verbalizem se já ouviram ou têm conhecimento de alguma história de assombração e, se sim, que a contem para a turma. Para concluir esse primeiro momento, os docentes remeterão às leituras que ocorrerão nas próximas aulas, na expectativa de que seja compreendido a sua importância e a interdisciplinaridade que envolve as atividades a serem desenvolvidas.

Módulo 2

Remetendo à discussão sobre as percepções do texto fantástico, neste módulo, o professor de literatura estimulará os alunos a discorrerem sobre o conto *Assombração no rio*. Utilizando-se da estratégia expositivo-dialogada, após a leitura do relato freyrano, os primeiros vinte minutos da aula serão para refletir sobre os elementos narrativos e os fatos tematizados no texto. O restante da aula se concentrará na exposição dos conceitos da narrativa fantástica, suas origens e representações na literatura, além de informar aspectos bio-bibliográficos de Gilberto Freyre. Findando esse módulo, espera-se que o aluno tenha se apropriado dos conceitos sobre literatura fantástica e suas formas de expressão.

Módulo 3

Após o professor de literatura estabelecer uma aproximação entre o texto literário e as definições sobre o fantástico, neste módulo, as intervenções serão feitas pelo professor de História, que utilizará o mesmo texto trabalhado na aula anterior, desta feita destacando os seus elementos históricos. Com a abordagem expositivo-dialogada como estratégia, será resgatado o contexto social que permeia o texto, a exemplo da história do rio Capibaribe, a presença do negro em Pernambuco e a relação entre escravidão e religião. Com essa releitura do relato *Assombração no rio*, espera-se que os alunos consigam estabelecer conexões entre os personagens e os fatos narrados com a história de Recife, ampliando a percepção do literário para além do componente estético que lhe é intrínseco.

Módulo 4

Neste módulo, o professor de literatura utilizará três contos: *O fantasma negro do bueiro da usina Cucaú*, *O barão perseguido pelo*

diabo e *A velha branca e o bode vermelho*. Adotando a estratégia de discussão em grupo, os alunos serão divididos, farão a leitura e discussão de cada um dos contos para, em seguida, socializarem suas percepções sobre os relatos. O professor deverá mediar essa exposição demarcando os traços do gênero fantástico e destacando as distinções de ordem espacial e temática mantidas em relação ao relato de Gilberto Freyre analisado anteriormente. A aula será concluída com informações bio-bibliográficas sobre Jayme Griz. Esta atividade visa proporcionar aos alunos diferentes visões sobre o texto fantástico, esperando que eles absorvam as possibilidades interpretativas que permeiam a representação do sobrenatural na literatura.

Módulo 5

Análogo ao que foi realizado no Módulo 2, este se concentrará nas atividades norteadas pelo professor de História. Separando os alunos nos mesmos grupos da aula de Literatura, eles deverão localizar, nos contos *O fantasma negro do bueiro da usina Cucaú*, *O barão perseguido pelo diabo* e *A velha branca e o bode vermelho* possíveis registros históricos. O professor deverá mediar a exposição do que foi observado pelos alunos, pedindo que eles evidenciem os elementos encontrados para aprofundarem o que foi identificado nos debates em sala de aula e pesquisas extra-classe. O objetivo deste módulo é incentivar os alunos a reconhecer os componentes sociais e históricos do texto literário, esperando que eles possam demarcar as estruturas narrativas que vinculam História e Literatura.

Módulo 6

Continuando as leituras sobre o gênero fantástico, neste módulo, o professor de literatura pedirá aos alunos que leiam o

conto *Os caititus das matas do engenho Gigante*, de Jayme Griz. Utilizando-se da roda de conversa como estratégia de ensino, os discentes deverão expor suas impressões sobre como narrador, personagens, tempo, espaço, ação e enredo concorrem para que os acontecimentos presentes no relato levem à emergência do sobrenatural. Com intervenções e abordagens do professor como mediador, objetiva-se que seja viabilizada a análise temática do texto fantástico em liame com as estruturas intratextuais que o cerca. Desse modo, espera-se que os alunos explorem livremente o texto literário pelo que é suscitado em sua tessitura narrativa e considerem os elementos formais e estruturais que o constitui.

Módulo 7

Após o viés estético ter sido destacado numa aproximação entre o texto ficcional e os elementos narrativos no Módulo 6, neste, as intervenções serão feitas pelo professor de História, adotando o conto analisado na aula anterior. Com a roda de conversa como estratégia, deverá ser resgatado o contexto histórico e social que permeia o relato, a exemplo das antigas práticas de caça existentes nos engenhos do interior, o processo de transformação dos engenhos em usinas e o regime de trabalho na Zona da Mata. Com a releitura do conto, espera-se que os alunos identifiquem os vínculos entre os critérios literários do gênero fantástico e a História, compreendendo o diálogo existente entre os elementos intra e extra-textuais.

Módulo 8

Em aula a ser ministrada pelos professores de História e Literatura, neste módulo serão recuperadas as discussões sobre os contos analisados, especificamente, sobre as configurações estéticas assumidas pelo fantástico, o contexto sócio-histórico e a visão in-

terdisciplinar que permeou as leituras. Será solicitado aos alunos que, em duplas, elaborem um conto no qual constem elementos típicos do gênero fantástico, sempre em diálogo com a História e a sociedade. O objetivo desta atividade é promover uma produção textual para potencializar a criatividade e valorizar a imaginação dos alunos, destacando a importância da interdisciplinaridade para o letramento literário.

Módulo 9

A finalização do projeto obedecerá a três momentos: junto aos professores de História e Literatura, os alunos farão uma leitura pública dos contos produzidos. Em seguida, será elaborado um quadro com as histórias fantásticas criadas, a ser exposto nos corredores da escola para leitura de todos. E, finalmente, os textos serão publicados em uma página na internet criada pela turma, para divulgação dos trabalhos realizados. Esses três movimentos asseguram os objetivos do projeto: fomentar a leitura, informar sobre o gênero fantástico e seus vínculos com o contexto histórico, explorar a criatividade dos alunos e divulgar suas produções literárias para a comunidade.

Resultados esperados

A leitura como um caminho para a formação cidadã é uma estratégia indispensável na escola e na vida, ainda que haja resistência por parte dos alunos para levar a cabo esse hábito. Essa situação é resultado de diversos fatores, entre os quais a atuação dos docentes surge como uma das mais significativas: é com ele que esse ato surge com encantamento, sob novas metodologias e como via para o autoconhecimento. É considerando a importância dessa prática que este projeto se alça como um caminho

para que o diálogo entre História e Literatura viabilize o prazer que o texto suscita, tendo em mente o poder da arte literária como um veículo que desencadeia no homem uma de suas cotas de humanidade. Como assevera Antonio Candido, na medida em que ela aborda assuntos afetos à complexidade humana, também contempla as bases culturais e os valores de mundo do leitor.

Sendo um projeto que traz à baila uma relação entre o texto literário e seus leitores, os resultados a serem alcançados encontram dois enfoques. O primeiro, pragmático, busca incentivar a leitura de textos ficcionais pelos alunos, ambicionando que eles assimilem uma capacidade de letramento literário que ultrapasse a esfera escolar, chegando ao cotidiano e à vida. E, segundo, que as dimensões e realidades exploradas com o texto ficcional consigam desenvolver novas formas de eles se perceberem no mundo e reelaborar suas subjetividades. Feitas essas conjecturas, faz sentido restagar a obra *Assombrações do Recife velho*, de Gilberto Freyre, com o que ela porta de ético e de estético, cuja estrutura fronteira acentua a presença do fantástico e da História, reveladores de testemunhos vividos pelos recifenses. E, não menos importante, o livro *O Cara de Fogo*, de Jayme Griz, projeta-se como um renovado olhar sobre a cultura pernambucana. Nele, a tradição oral, o mito e o folclore estão presentes em relatos onde credices, mistérios e abusões da Zona da Mata voltam do passado para recontar uma singular versão da realidade.

Referências

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. In: **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Univille, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBs)**. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC; SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Língua-gens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC; SEB, 2006.

BENJAMIN, W. **Origem do drama trágico alemão**. Lisboa: Assírio & Alvim, 2004.

CALVINO, I. (Org.). **Contos fantásticos do século XIX**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

CANDIDO, A. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2007.

FREYRE, G. **Assombrações do Recife velho**. Rio de Janeiro: Record, 1987.

GARRIDO, E. Sala de aula: Espaço de construção do conhecimento para o aluno e de pesquisa e desenvolvimento profissional para o professor. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. (Org.). **Ensinar a ensinar**: Didática para a escola fundamental e médio. São Paulo: Pioneira, 2002.

GRIZ, J. **O Cara de fogo**. Museu do Açúcar: Recife, 1969.

HELD, J. **O imaginário no poder**: as crianças e a literatura fantástica. São Paulo: Summus, 1980.

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

PESAVENTO, S. J. História & literatura: uma *velha-nova* história. In: **Nuevo Mundo Mundos Nuevos**. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/nuevomundo/1560>>. Acesso em: 18 out. 2017.

TODOROV, T. **Introdução à literatura fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 1975.

_____. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

A leitura literária: breves apontamentos

*João Batista Pereira**

I.

Um vaticínio não cumprido, recorrente ao longo do tempo, principalmente a partir dos anos 1960, quando teóricos, no rastro do Estruturalismo, propagaram a morte do autor, tem acompanhado a arte literária: o seu fim. Uma constelação de críticos profetizou esse ocaso e elencou motivos para essa constatação, como lembra Leyla Perrone-Moisés, no artigo *O longo adeus à literatura*. Exemplos desse longo movimento já eram identificados no século XIX, nas iluminações profanas de Artur Rimbaud e nos obscuros componentes linguísticos da poética de Paul Valéry, que declarou o fim do romance. No século XX, essa profecia encontrou Jean-Paul Sartre como emissário: no epílogo da obra *O que é a literatura?*, ele advertia que nada garantia sua imortalidade; além de Maurice Blanchot concluir que ela seguia em direção à sua essência, o desaparecimento. Ícone dessa proposição, Roland Barthes lamentava, em suas últimas aulas, que algo rondava a história: seria a morte da arte literária.

O sombrio registro apresentado neste preâmbulo foi adensado pela ascensão de um específico modo de expressão poética na modernidade, que priorizou o código linguístico

* Professor Adjunto da UFRPE.

como motivo estrutural e formal em sua elaboração. Encontrando suas fontes no Formalismo russo, no *New Criticism*, nas vanguardas europeias e no Estruturalismo, a Literatura passou a fazer uso da linguagem de forma cartesiana, com a qual foram diagramados novos sentidos redimensionando os referentes temáticos que lhe dão causa. O hermetismo linguístico e o distanciamento de temas que dialogam diretamente com a realidade trouxeram um novo vislumbre na percepção do fazer literário, impactando na sua forma de elaboração e, principalmente, na sua fruição. A leitura dos clássicos, narrativas modelares afiguradas como formadoras de princípios; ou de textos ficcionais que desvelam novos sentidos, sedimentando a memória e atuando como suporte para transfigurar a existência, têm escasseado.

Muito poderia ser mencionado para justificar esses prognósticos e as causas do declínio dessa expressão que acompanha o homem desde a Antiguidade. A onipresença da tecnologia, a convivência com a internet, transformando a forma de o homem perceber e se perceber no mundo, a vida nas metrópoles, imprópria para os necessários e contemplativos voos da imaginação são algumas motivações que poderiam ser citadas. Convindo que a visão fatalista dos críticos tenha sentido, uma indagação se faz necessária: qual é exatamente a literatura que fenece? Leyla Perrone-Moisés responde a essa questão lembrando que, provavelmente, está-se falando de um tipo distinto daquela edificada na modernidade, quando o Romantismo apregooou o sentido que, em parte, ela detém até hoje: textos escritos em uma linguagem particular que interrogam e desvendam o homem e o mundo de maneira profunda, complexa, surpreendente, traços que a maioria dos livros não portam na atualidade (PERRONE-MOISÉS, 2016).

Com vistas a refletir sobre esse declínio do ato de ler, os

apontamentos pretendidos neste texto se articulam às questões supracitadas e ao que elas ensinam nos campos didático, pedagógico, teórico e legal. O relevo da Literatura na contemporaneidade, centrada em emular marcas de um cânone que envelhece a cada dia, ecoou nos documentos oficiais. Voltados para combater as transformações tecnológicas que descentram a subjetividade do homem moderno, além da ascensão de um registro poético condicionado por agudas transgressões operadas pela linguagem, os parâmetros e orientações curriculares nacionais sinalizam para a necessária reaproximação do leitor com o texto. Os caminhos sugeridos para operar uma transformação nesse quadro social e educacional apontam para a intertextualidade, a interdisciplinaridade e o letramento literário como recursos pedagógicos. É sobre o alcance e os limites dessas práticas para envolver o aluno nas dimensões lúdica e estética próprias do literário que discorreremos a seguir.

II.

As consequências advindas da ausência de leitura são múltiplas. A mais conhecida delas é expressa por Antonio Candido no artigo *O direito à literatura*, onde ele ressalta ser decisivo o envolvimento do homem com a arte literária por ela desenvolver o componente humanitário exigido pela vida, tornando-o mais compreensivo e aberto à natureza, à sociedade, ao semelhante. Emulando Louis-Foseph Lebret, que distingue o que é necessário para viver com dignidade entre bens compressíveis – o supérfluo ou dispensável – e incompressíveis – alimentos, moradia, saúde –, Candido amplia essa proposição incluindo a literatura neste último. Como um direito do homem, os bens incompressíveis não asseguram apenas sua sobrevivência física,

mas edificam sua subjetividade e integridade espiritual. Se são incompressíveis a alimentação, a moradia, a liberdade individual, porque não, a arte e a literatura? Para o crítico paulista, o acesso à Literatura ultrapassa a visão pragmática que a considera apenas um meio para a formação intelectual, devendo ser instituída como um direito essencial na definição do ser e estar do sujeito no mundo (CANDIDO, 1995, p. 173-175).

Essa percepção de Antonio Candido, advogando pelo acesso à Literatura como um direito inalienável, foi adensada no campo educacional, onde uma miríade de leis e resoluções preconizou a sua presença na esfera escolar. Lugar por excelência onde é estabelecido o primeiro contato com o texto literário, é também na escola que tem diminuído, com mais agudeza, o desenvolvimento da capacidade leitora dos alunos. Não que a Literatura tenha um histórico de grande relevo no campo pedagógico no Brasil, situação percebida desde sua primeira inserção no ensino formal. Ainda devedora de uma visão que obedecia a ditames associados à família, à igreja, ao poder econômico e político, todos subordinados às influências eclesiásticas, o ensino de Literatura se configurou, por longo tempo, como uma extensão do universo religioso, propagando valores e princípios éticos e morais na sociedade.

Fernando de Azevedo, no artigo *A escola e a literatura*, assevera que, nos séculos iniciais de nossa história colonial, o que se ensinava nos colégios jesuítas eram a gramática, a retórica e a poética, sempre aplicadas ao estudo das línguas latina e portuguesa. Essas matérias buscavam valorizar a oratória, quadro mantido com a vinda de D. João VI ao Brasil, o que assegurou uma visão de literatura fundada nas letras clássicas. Desponta como marca do ensino nesse período um caráter conservador, voltado para ratificar antes os valores estáticos do que os aspectos dinâ-

micos da cultura e da vida, na qual a estética se inclui como uma manifestação social. À época, a percepção das obras ficcionais se desenvolvia mais no plano da conservação e preservação do que no da criação e renovação de valores literários, perdendo-se a possibilidade de serem vislumbrados os laços concretos que ligavam a escola e a arte às estruturas sociais, ou da interdependência entre o sistema de educação e o meio cultural em que a escola se situava.

O autor recuperou um registro de Tristão de Athayde, que sintetizou o percurso trilhado pelo ensino de literatura no Brasil em três momentos: a) no primeiro, deu-se o humanismo clássico, colonial, imperial, baseado no estudo do latim, introduzido pelos jesuítas nos primórdios de nossa formação cultural; b) o segundo decorreu do Positivismo trazido pela instauração da República, redundando em um pragmatismo no estudo das línguas, ficando a literatura à mercê do autodidatismo, das vocações individuais e leituras anarquizantes; e, c) o terceiro surgiu com a fundação das faculdades de Filosofia e Letras, com as quais se abriram novas perspectivas, visando formar um humanismo objetivo e sistemático na prática do ensino da literatura (AZEVEDO, 1997, p. 214). Embora esses registros suscitem a visão de que, com a institucionalização da literatura como disciplina nas universidades tenha havido uma efetiva transformação, essa mobilização de ordem quantitativa não se traduziu em ganhos de ordem qualitativa. A formação e reprodução dos saberes adquiridos e transmitidos pelos docentes nos cursos de Letras não alteraram substancialmente uma situação cada vez mais agravada em sala de aula: o desinteresse e o distanciamento dos alunos pela leitura.

Não foram poucos os esforços para subverter esse quadro. Os instrumentos governamentais mais conhecidos sobre o as-

sunto são as *Leis e Diretrizes de Base do Ensino Médio*, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* e as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. As recomendações mais específicas e equivocadas sobre o assunto se encontram nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*: eles incorporaram os conteúdos da Literatura no estudo da linguagem, passando ao largo dos debates que o ensino da disciplina tem suscitado nos últimos tempos, além de negar a autonomia e especificidade que lhe são devidas. A literatura, a gramática e a produção do texto escrito foram incorporadas no bojo dessa legislação sob uma perspectiva mais ampla, que é a linguagem, entendida como espaço dialógico, onde os locutores se comunicam (BRASIL, 2002, p. 144).

Nessa acepção, ficou perdida a visão de que o discurso literário decorre, distinto dos outros, de um modo de construção que vai além das elaborações linguísticas usuais; que, de todos os modos discursivos, ele é o menos pragmático, alheio a aplicações práticas e imediatas. Uma de suas marcas é a condição limítrofe, que alguns denominam transgressão, garantidora do exercício da liberdade requerida pelo leitor, podendo levar a limites extremos as possibilidades da língua. Essas peculiaridades são ignoradas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* e nos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, nos quais se enfatiza a importância do interlocutor, delegando-lhe o critério de juízo da obra literária; o foco na história da literatura, sem considerar que os acontecimentos não correspondem, necessariamente, ao texto que lhe deu foro; e, a ideia de fruição estética. Definida como o aproveitamento prazeroso de obras literárias, depreendendo delas seu valor, essas ideias se aliam à visão de leitura como diversão, concebendo-a como algo descartável. (BRASIL, 2006, p. 58-59).

Distintas da inespecificidade com que se contempla a literatura nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, as *Orientações Cur-*

riculares para o Ensino Médio se voltaram para os fundamentos didáticos do ensino da matéria antevistos nas *Leis e Diretrizes de Base do Ensino Médio*. No Artigo 35, Inciso II, as *OCEM* deliberam sobre a importância do aprimoramento do aluno como pessoa humana, incluindo a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Essa proposta ganhou protagonismo por não sobrecarregar o estudante com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, marcas de uma visão do ensino que secundariza a autonomia do texto. Trata-se de formar o leitor, de “letrar” literariamente o aluno, permitindo-lhe não apenas a capacidade de ler poesia ou romance, mas a de se apropriar do conteúdo lido por meio de uma experiência estética.

Magda Soares define a ideia de letramento como o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva práticas sociais que exigem e fazem uso da escrita. Ultrapassando a percepção que conecta o conceito de letramento à Literatura, lembramos que o termo é originário da Linguística, cuja adequação para o universo literário decorreu de uma nova conjuntura social que emergiu no Brasil:

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais da escrita: não leem

livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher um formulário (SOARES, 2004, p. 45-46).

A necessidade do letramento literário tornou-se sonante, haja vista que a leitura dos livros em sua integralidade tem se tornado cada vez mais reduzida no âmbito escolar. Usualmente, o acesso às obras literárias é difuso, diluído em meio a variadas modalidades de discurso ou substituídas por paráfrases, compilações e resumos. Esses procedimentos restringem o contato do leitor com o texto em sua inteireza, impedindo-o de vivenciar a presença do irreal, o acesso às múltiplas dimensões da realidade, além do estranhamento e desfamiliarização provocados pelo uso transgressor da linguagem. Em conjunto, esses aspectos contribuem para a construção da subjetividade, fator decisivo no delineamento da capacidade de fruição estética. Essa experiência possibilita a ampliação de horizontes, o questionamento do já dado e o encontro da sensibilidade e da reflexão, em um tipo de saber distinto do científico. É nessa acepção que ascende a função da Literatura como agenciadora do amadurecimento sensível do leitor, proporcionando-lhe um convívio com um domínio cujo traço principal é o exercício da liberdade e da alteridade, edificando um comportamento crítico e menos preconceituoso (BRASIL, 2006, p. 49).

Em busca de respostas para identificar ações que provoquem o interesse do aluno pela leitura, as *OCEM* destacam medidas que, em conjunto, ajudam a entender os desafios impostos aos educadores para viabilizar essa prática:

1) A primeira remete ao leitor, analisado por meio das teorias da recepção desde Robert Jauss e Wolfgang Iser, e outras linhas

de estudo na atualidade, para as quais, ele, junto com o autor e o texto, forma a tríade que justificou sua inserção no campo da crítica, teoria e história da literatura. O leitor e a leitura tornaram-se objetos de reflexão no interior do próprio texto.

2) Como decorrência dessa mirada, busca-se entender a configuração desse leitor. Uma vez que o ato de ler provoca múltiplas experiências, dependendo da história de cada aluno, fatores linguísticos, culturais e ideológicos contribuem para modular a sua relação com o texto, em um arco que pode ir da rejeição ou incompreensão até a adesão incondicional. Ganha importância notar a familiaridade do leitor com os gêneros literários, regulando o seu grau de exigência e ingenuidade, de afastamento ou aproximação com as obras.

3) Aliada a essas questões, surge a escola como um espaço para a formação do leitor. Compreendendo que compete a ela formar leitores para o gosto literário e oferecer meios para que eles estabeleçam uma relação mais efetiva com as obras, é basilar lembrar dos métodos usados para se chegar a esse fim. Um dos mais usuais tem sido privilegiar leituras com fins pragmáticos, voltadas para avaliação, deixando, em segundo plano, a leitura do texto por afinidades eletivas. E, algo a ser refletido nessa formação, é o alcance das leituras realizadas pelos alunos na adolescência. Como propiciar uma fruição mais apurada de obras mais complexas, com as quais eles terão acesso a outros saberes e conhecimentos de si e do mundo?

4) Afigurado o leitor, recupera-se o relevo do professor como mediador das práticas de leitura, haja vista ser ele que escolhe as diferentes linguagens que dialogam com o texto. Essas esco-

lhas, vinculadas aos livros paradidáticos, ao perfil do professor e ao Projeto Pedagógico das escolas, são determinadas por outra questão: o tempo. Pressionados por programas panorâmicos, os professores devem transmitir toda a história literária, levando os alunos a abdicar da leitura integral das obras.

5) E, por fim, um último item aludido pelas *OCEM* pondera sobre como estruturar na escola um espaço propício para trocas literárias, transformando-a numa comunidade de leitores. Lembrando que a sala de aula não é o único ambiente para a leitura, reitera-se o valor de disseminar um sistema de trocas contínuas entre alunos, além de se construírem acervos em bibliotecas, realizar rodízio de livros, criar salas de vídeos, ideais a várias interações intersemióticas, estimulando a participação dos estudantes em imersões culturais conectadas a múltiplas expressões simbólicas (BRASIL, 2006, p. 58-64).

À luz do que fica prenunciado nos preceitos das *OCEM*, é indiscutível o relevo das reflexões contidas nos vários aspectos envolvidos nas práticas pedagógicas, as quais visam a atingir um fim único: permitir que a leitura se configure como uma rotina transformadora na vida dos alunos. Ultrapassando o escopo pragmático a que se atém a formação escolar, espera-se que a consequente extensão dessas práticas para o cotidiano familiar e social tenda a permitir novas experiências éticas e estéticas. Porém, enquanto os modelos usualmente empregados remetem à importância, ao perfil e formação do leitor, ao espaço físico, às obras lidas e ao tempo e escolhas dos professores, ausenta-se dessas premissas a permanente valorização da formação docente, notadamente no que concerne à atualização, inovação e aprimoramento das estratégias de ensino utilizadas em sala de aula.

Uma vez que a atuação docente não se restringe apenas à transmissão de conteúdo, mas é um movimento que envolve pessoas na construção de saberes, seja por consenso ou contradição, as estratégias de ensino surgem como um meio eficaz para motivar os alunos para a leitura. Remetendo à etimologia do termo – do grego *stratēgia* e do latim *strategia* –, pode-se entender o alcance dessa ferramenta pedagógica como a arte de aplicar ou explorar meios e condições favoráveis e disponíveis, com vistas a alcançar determinados objetivos. Considerando que todo conteúdo ministrado possui, em sua lógica interna, uma forma que lhe é própria e que precisa ser adequada para sua efetiva compreensão, por meio das estratégias, pode-se explorar modos de evidenciar a riqueza do pensamento, identificando as condições mais favoráveis para executar, em sala de aula, o planejado. Esses recursos comportam dinâmicas próprias, permitindo que as operações do pensamento sejam despertadas e exercitadas pelas esperadas rupturas, por meio da mobilização, construção e síntese, possibilitando aos alunos sensações ou estados de espírito carregados de vivência pessoal e de renovação (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 68-70).

O impacto das estratégias de ensino como via para modificar o limitado interesse dos alunos pela leitura é alentador. As oficinas, os encontros pedagógicos e as formações continuadas para professores atestam a eficácia dessas manifestações como ferramentas didáticas no intuito de motivá-los e envolvê-los na leitura. A experiência de coletivizar os avanços e recuos da prática docente, favorecendo a assimilação de conceitos e conhecimentos previamente adquiridos, endossa o êxito dessas ações e assegura a correção de rumo para as problemáticas que assediavam o dia-a-dia dos professores. Passíveis de ajustes e visando a atender diferentes perfis pessoais, distintos contextos sociais e as

múltiplas realidades encontradas nas escolas, as estratégias asseguram novos e positivos contornos para a prática do letramento literário. Há ganhos sociais quando se observa o aumento do conhecimento adquirido pelos alunos; há ganhos pessoais, com um crescimento reflexivo e intelectual; e, importante, a leitura adensa o componente de subjetividade que sedimenta e qualifica sua presença na sociedade.

III.

Nestas breves considerações lembramos quão proveitoso pode ser trilhar os caminhos oferecidos pela fruição da arte literária. Com ela, revisitamos o passado, redesenhamos o presente e antevemos novas e variadas dimensões de mundo que concorrem para construir o futuro. Como cita Benedito Nunes,

após a imersão nesse “mundo de papel”, quando retornamos ao real, nossa experiência, ampliada e renovada pela experiência da obra, à luz do que nos revelou, possibilita redescobri-lo, sentindo-o e pensando-o de maneira diferente e nova. A ilusão, a mentira, o fingimento da ficção aclara o real ao desligar-se dele, transfigurando-o; e aclara-o já pelo *insight* que em nós provocou (NUNES, 1996, p. 3).

Essas descobertas, proporcionadas pelo acesso à Literatura, cada vez menos alcançam os alunos, cujas formações carecem do componente emancipador e libertário intrínseco à arte. Seja pela revisita aos clássicos, seja pelo acesso às inovações de ordem formal e estrutural das obras contemporâneas, a função da Literatura de transformar a realidade e edificar a subjetividade do

homem continua atual. Análogo à significação que ela detinha no passado, os seus princípios transgressores perduram no presente: ao contestar verdades sagradas e rever certezas absolutas, a arte literária reposiciona o indivíduo na sociedade, oferecendo-lhe outros sentidos em meio a sua difusa e fugaz presença no mundo.

Referências

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Org.). **Processos de ensino-gem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: UNIVILE, 2004.

AZEVEDO, F. A escola e a literatura. In: COUTINHO, A. (Dir.). COUTINHO, E. F. (Co-Dir.). **A literatura no Brasil**. 4 ed. São Paulo: Global Editora, 1997. Vol. 1.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBs)**. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC; SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + Ensino Médio**: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC; SEMTEC. 2002.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC; SEB, 2006.

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

NUNES, B. Ética e Leitura. In: **Leitura: Teoria e Prática**. Campinas: ALB, n. 27, Ano 15, p. 3-9, *Jun.*, 1996.

PERRONE-MOISÉS, L. **O longo adeus à literatura**. 2016. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/941210o-longoadeusaliteratura.shtml>>. Acesso em: 30 out. 2016.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

As práticas pedagógicas, nos cursos de licenciatura em Letras, têm oferecido aos estudantes as mais variadas formas de estratégias de leitura. Essa abordagem assume protagonismo nos debates acadêmicos que defendem a importância do ato de ler em suas mais diferentes modalidades: leituras realizadas por professores, alunos, compartilhadas, leituras para ouvintes. Porém, no contexto atual, o trabalho com a leitura não tem sido feito com primazia nas aulas de Literatura, que tem perdido espaço para as novas tecnologias, levando os alunos a ter cada vez menos interesse em ler textos ficcionais.

Paulo Freire, no ensaio *A importância do ato de ler*, diz que a leitura do mundo precede a leitura da palavra; linguagem e realidade se prendem dinamicamente, e é essa leitura, de “palavramundo”, que desperta a consciência crítica no indivíduo, fazendo-o um leitor competente e apto à ação. Entretanto, observa-se que o incentivo à leitura em sala de aula tem sido realizado de forma estática, os livros didáticos reproduzem uma realidade distante das que vivem os alunos, havendo uma discrepância entre o que é representado nas obras e o que é encontrada em suas vidas. Outra problemática recorrente é o abandono da abordagem literária nas práticas educacionais. A Literatura está sendo paulatinamente “deixada de lado” em “favor” dos estudos gramaticais e atendimento aos conteúdos programáticos dos currículos. Suplantada pela crítica e pela teoria, é necessário que a escola amplie o leque de atividades afetas à literatura como atividade lúdica de construção e reconstrução de sentido. Se sua fruição é abandonada, não é possível a escola contribuir para formar cidadãos com o quinhão de humanidade proposto por Antonio Candido, nem de formar indivíduos capazes de intervir conscientemente na sociedade.