

É possível ensinar Literatura? – Questões para a docência

Is it possible teach Literature? Questions for teachers

Sarah Diva da Silva Ipiranga*
Valter de Araújo Albuquerque**

RESUMO: A EJA, Educação de Jovens e Adultos, é um espaço particular dentro da educação brasileira e se apresenta com características bem peculiares, vinculadas, sobretudo, ao público a que atende, normalmente “exilados” do sistema tradicional de ensino. O trabalho com o texto literário na EJA, por sua vez, adquire também uma singularidade, visto que está inserido num conjunto maior de habilidades integradoras, que fazem o corpo norteador da Educação para Jovens e Adultos. Este trabalho, integrante das reflexões que o Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) possibilita, faz uma análise da função do texto literário num sistema de ensino que se quer diferenciado do padrão escolar seriado e apresentar reflexões e sugestões que possam contribuir para um avanço do estudo do texto literário visto como mediador de conhecimento e cidadania.

PALAVRAS-CHAVE: Educação literária. EJA. Mediação. Formação.

ABSTRACT: The Education for Youth and Adults is a specific area within the Brazilian education system. It features unique characteristics, especially because of its target audience, which consists of outcasts from the traditional schooling system. Working with literary texts in such an area is singular, as it is part of a larger set of integrated skills within the guidelines for Education for Youth and Adults. This article contains reflections derived from a Professional Master’s Degree in Language (PROFLETRAS). It provides an analysis of the role of literary texts in a schooling system aimed to be different from the standard schooling system. It also presents ideas and suggestions that can contribute to improved studies of the literary text as a mediator for knowledge and citizenship.

KEYWORDS: Literary education. Education of Youths and Adults. Mediation. Learning.

1 Introdução

É comentário comum e consensual que o ensino enfrenta hoje dificuldades em todas as dimensões (pedagógica, cognitiva, moral e ética) e, conseqüentemente, coloca-se em urgência a necessidade de se produzirem estratégias que possam reverter esse quadro. Merece destaque dentro das iniciativas nesse sentido o surgimento do PROFLETRAS (Mestrado Profissional em Letras), cujo objetivo é formar professores de forma integrada em rede nacional. Em sua estruturação, privilegia-se, além da formação, a proposição de estratégias concretas que possam reverter a situação supracitada e com isso efetivamente intervir na sala de aula. Dentre as áreas contempladas pela grade curricular do Programa, o ensino de Literatura apresenta-se como um campo profícuo para a reflexão e ação produtiva e transformadora, uma vez que

* Profa. Dra. em Literatura Comparada – Universidade Estadual do Ceará (UECE).

** Professor da Rede Pública Municipal de Fortaleza. Mestre pelo PROFLETRAS – Universidade Estadual do Ceará (UECE).

pensar a Literatura num contexto de desagregação torna-a ainda mais instigante para a possibilidade de construção de uma cidadania mediada pelo texto literário. Dentro dessa visão, o ensino de Literatura assume uma concepção mais ampla, migrando para o que hoje se denomina **educação literária**, tendo em vista que o texto literário atua no nível da sensibilidade e da intelectualidade e tem uma potencialidade formadora singular. Afirmar-se, com isso, uma postura que privilegia os espaços sociais e simbólicos nos quais a Literatura está envolvida e, assim, as possibilidades de inserção do aluno no mundo da cultura.

Este artigo destaca o papel da educação literária na formação de alunos leitores e tece considerações sobre alternativas de mediação de texto a partir de uma dissertação desenvolvida no PROFLETRAS: *Formação leitora e gêneros literários em livros de EJA: metodologia, análise e intervenção*². A intervenção elegeu como campo um espaço escolar que tem uma singularidade dentro da educação brasileira em geral: a EJA – Educação de Jovens e Adultos. Caracterizada como um curso com vistas a recuperar alunos que se afastaram do sistema tradicional de ensino (por faixa etária e com divisão por ano escolar), a EJA absorve em si duplamente os problemas vividos na educação. Por isso, o perfil pedagógico é comumente visualizado como de alunos que apresentam dificuldades de leitura e compreensão de textos, tanto os literários como os de outros gêneros, sobretudo por terem parado de estudar há alguns anos ou por uma alfabetização deficiente desde os seus anos escolares iniciais. Percebe-se claramente uma defasagem de conhecimento (de referências anteriores) e de aprendizagem conteudística significativa. A heterogeneidade de alunos fora de faixa (a maioria trabalhadores que voltaram a estudar em busca do “tempo perdido” fora da escola e alguns adolescentes que não se encaixam mais no perfil dos alunos do curso diurno) explicaria em parte as dificuldades vivenciadas.

A partir da vivência das considerações acima, apresentam-se aqui os resultados das fases preparatórias da pesquisa (aplicação de questionário³ e análise dos textos literários do livro didático), que, por sua vez, geraram as reflexões sobre o ensino de Literatura e a participação do aluno nesse processo de aprendizagem. Assim, foi inicialmente aplicado um questionário para sondar como os alunos da EJA se relacionavam com os textos literários e os exercícios propostos pela coleção *Tempo de Aprender*, adotada pela rede de ensino municipal

² A pesquisa, base de uma dissertação de mestrado do PROFLETRAS-UECE, teve lugar numa escola pública da cidade de Fortaleza, em turma de EJA V.

³ Aqui fica resguardada a identidade dos alunos, uma vez que o questionário foi uma ação perceptiva, de sondagem e não integrou o *corpus* final do trabalho.

de Fortaleza (triênio 2011 a 2013), através dos recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Dentro da leitura das respostas ao questionário, destacava-se o objetivo de verificar se os textos literários e as propostas de trabalho facilitavam a compreensão, o gosto e o prazer pela leitura dos diferentes gêneros apresentados aos leitores em formação. Na segunda fase, procedeu-se à análise de um *corpus* representativo dos exercícios que abordavam as possibilidades de leitura dos textos selecionados. Buscava-se assim, por meio dos dois procedimentos, escutar as vozes dos leitores e dos textos e apreender se havia um diálogo entre elas.

Para apoio desse percurso, a noção aludida de educação literária foi um norte para a análise dos textos propostos. Assim, referendamos a posição de Cyana Leahy-Dios (2004, p. 234), quando diz:

A educação literária como metáfora de entendimento individual e social, para uma inteligibilidade que pode ser educativa e prazerosa, se diluiu, absorvida pelos estudos linguísticos através de textos. A leitura crítica e competente é fundamental para a cidadania; mas o saber multidisciplinar que fundamenta a proposta da educação literária transformadora teria um aspecto de ação muito maior, mais profundo e pleno. Pois somente a Literatura pode incentivar a sensibilidade do indivíduo para o artefato artístico através do desenvolvimento dos sentidos, das emoções e da razão. E o equilíbrio dessas forças é papel da educação literária, na construção de subjetividades pessoais e sociais.

Estabeleceu-se, também, um diálogo com outras áreas do conhecimento, sobretudo a História Cultural, que analisa o texto numa cadeia amplamente articulada, em que elementos de várias ordens (textual, econômica e cultural) ajudam a compreender a leitura e a Literatura como rede educativa e formadora.

2 Dentro do texto ou fora da vida?

O questionário aplicado (cf. Anexo 1) tinha a intenção de sondar a parceria texto-aluno e identificar até que ponto havia uma interseção de interesses. No entanto, a partir da leitura do material coletado, verificou-se que os alunos manipulavam o código abaixo da linha mínima de organização discursiva, tanto na sua estruturação linguística quanto na compreensão do texto e das perguntas feitas. Ou seja, os objetivos iniciais defrontaram-se com uma outra situação que aparentemente impossibilitava a apreensão do que estava previsto, mas que era extremamente reveladora da dissociação aluno-livro-texto-Literatura-ensino.

Nas respostas, estabeleceu-se uma “comunicação” que ficou num patamar externo a

uma elaboração coesa de pensamento e de linguagem, com frases que evidenciavam o não pertencimento do aluno à proposta, ao livro, à Literatura. Essa conclusão não apresenta nada de surpreendente; aliás, é corroborada por diversos profissionais de lugares diferentes no País. No entanto, o que ela evidencia é a completa exterioridade do conhecimento. Ou seja, percebeu-se que os alunos falavam “de fora”, como se os textos fossem algo que só extemporaneamente fizesse parte da vida deles, como se nada daquilo parecesse interferir ou ajudar no seu cotidiano.

Nas respostas desconectadas também pode se entrever um silêncio, uma forma de dizer: “Eu não faço parte deste mundo!” ou “Eu não me reconheço nestas histórias!”. Dentro do campo semântico pertinente ao literário, pode-se pensar assim: “Não sou narrado neste texto”. Pedagogicamente, eles querem também dizer: “O texto é o lugar da sua autoridade”.

Assim, a primeira questão a ser enfrentada pelo trabalho seria: como criar uma afinidade literária se o artefato que subsidia essa proposta, o livro, não possui qualquer carga de subjetividade que enlace o aluno e o faça mergulhar nas tramas das letras? Modifiquemos a questão: como implementar um letramento literário se o aluno mantém em relação ao livro um sentimento de “estrangeiridade”? A questão, então, torna-se, antes de tudo, ressignificar simbolicamente a leitura, redimensionar o livro para que ele se torne uma vivência real na vida dos alunos. Trata-se de promover uma nova simbiose (semiose), em que os mundos real e literário voltem a dialogar e fazer sentido no cotidiano escolar.

Vale a pena aqui recuperar uma afirmação de Jorge Luis Borges, proferida no “Cuarto Congreso Mundial de Lectura”, em 1972:

... dos diversos instrumentos do homem, o mais assombroso, sem dúvida, é o *livro*. Os demais são extensões de seu corpo. O microscópio, o telescópio, são extensões de sua vista; o telefone é extensão da voz; depois temos o arado e a espada, extensões de seu braço. Mas o livro é outra coisa: o livro é uma extensão da memória e da imaginação. (BORGES, 2011, p. 11, grifo nosso).

Borges está universalmente falando de um objeto, o livro, e de uma instituição, a leitura. A centralidade destacada pelo escritor argentino, metaforicamente genial e caprichosa, visto que coloca o livro como corpo vivo, encontra um dilaceramento em terras nacionais e na educação brasileira. A despeito das inúmeras tentativas do Governo, em suas diversas esferas (municipal, estadual e principalmente federal), ainda remamos contra a maré dentro da escola. São muitas as iniciativas – tanto de políticas públicas, como o Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL), o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER) e o Fundo Nacional

de Desenvolvimento da Educação (FNDE), quanto de ações da sociedade civil e grupos empresariais, como o Movimento por um Brasil Literário (no qual se destacou a figura do escritor Bartolomeu Campos Queirós), Rumos Itaú etc. – que tentam tornar o livro essa extensão do corpo.

Para entender como essa reconexão é difícil, precisamos ampliar nossa visão do fenômeno da leitura. Para tanto, encontramos na História Cultural uma possibilidade de compreensão conceitual e metodologicamente mais contextualizada das forças que compõem os agrupamentos sociais e suas práticas leitoras, desvendando-nos um mundo complexo e ambivalente. Sem dúvida alguma, Roger Chartier é o pensador que mais destaque tem tido nessa área e seu número de publicações (muitas traduzidas no Brasil, país para onde viaja com frequência) atesta bem isso⁴. Em sua produção, verifica-se a imersão na cadeia produtiva do livro, do editor ao leitor, e a apreensão do papel de cada um a partir do lugar que ocupa na sociedade em que vive. Assim, o livro não é um corpo “para dentro”, mas um organismo cheio de inter-relações com o “fora”.

Com referência às políticas do livro e da leitura, Chartier costuma ser bem enfático no que concerne ao papel do estado e da escola:

O Ensino Fundamental, o Ensino Médio e o Ensino Superior deveriam ser os primeiros alvos de uma política pública para o livro e a leitura. São nesses grupos que se formam, ou não, os gestos e hábitos de leitura. Neles se aprende que uma obra é mais do que a justaposição de dados ou de trechos de textos. (CHARTIER, 2007, p. 20)

Embora reconhecendo que a leitura exige “vontade individual, desejo e transgressão” (CHARTIER, 2014, p. 22), o historiador sabe da importância de essa vontade ser despertada e incentivada e do papel inarredável da escola nesse processo: “O papel da escola não é apenas ensinar o aluno a ler, mas também suscitar nele o desejo ou a necessidade de leituras indispensáveis à sua formação enquanto cidadão, à sua relação com os outros e consigo mesmo” (CHARTIER, p. 20, 2014). Resguardada essa condição, outros espaços se abrem a esse processo e aí se encontram iniciativas que, dissociadas do ambiente escolar, mas não contrárias a ele, podem propor outras formas de aproximação do livro: feiras literárias, festas de Literatura, clubes de leitura, bibliotecas, saraus, mídias interativas etc.

Numa linha semelhante de pensamento, encontra-se a antropóloga francesa Michèle Petit, que se destaca por coordenar um programa internacional sobre a leitura “em espaços de

⁴ Roger Chartier já atuou como professor convidado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e na UFRJ. Hoje dirige a Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais, em Paris.

crise”. Seu livro *A arte de ler ou como resistir à adversidade* (2009) traz os relatos dessas experiências.

Se a autora, como veremos, designa espaços de crise aqueles em que “uma violência permanente e generalizada torna extremamente inoperantes os modos de regulamentação, sociais e psíquicos” (PETIT, 2009, p. 20), fica a constatação de que somos um exemplo privilegiado dessa condição. Diante, portanto, de quadro tão fora da ordem, Petit (2009) credita às ações multiculturais, compreendidas como socialmente mais equalizadoras das discrepâncias sociais, o papel de mediadora da crise. Para ela, “um mundo que caminha e narra” (PETIT, 2009, p. 20) precisa da escrita e da leitura para dar sequência a essas duas ações. Os mediadores seriam aqueles que têm o objetivo de “transmitir, de ensinar, de dividir suas questões e percorrem dezenas, centenas de quilômetros, para pensar suas experiências junto com seus pares” (PETIT, 2009, p. 20).

Ao descrever várias intervenções fora do espaço escolar, ela cita inicialmente o projeto *A Cor da Letra*⁵, que tem lugar no Brasil. As dificuldades enfrentadas pelos mediadores são comentadas por Petit, que também ressalta que a superação delas só se dá quando um processo de escuta mais profundo acontece entre os pares: “Todos reconhecem, pelo seu trabalho, que os rumos de um destino podem ser reorientados por meio de uma intersubjetividade, uma disponibilidade psíquica, uma atenção, e que isso, assim como a simbolização, é o cerne da construção ou da reconstrução de si mesmo” (PETIT, 2009, p. 41). Ou seja, nada de substituir a palavra do leitor pela palavra da autoridade, pois a conquista somente acontece quando os leitores constatam que “sua voz, sua palavra, tinha um valor, surpresos com a possibilidade de serem ouvidos” (PETIT, 2009, p. 40).

Tal posicionamento retoma os resultados do questionário que apresentamos aqui. Da perplexidade inicial diante das respostas sem nexos à construção de uma leitura que viu na fragmentação um dado importante e revelador do caráter “deslegítimo” que os livros têm na vida dos alunos, uma travessia significativa, também para os pesquisadores, precisou ser elaborada. Encarar o aluno como uma subjetividade e a leitura como um compartilhamento de vozes talvez tenha sido o grande passo dado. Ou seja, os processos de leitura e aprendizagem estavam circunscritos a um monólogo que encenava um diálogo.

Fazer com que aluno e texto conversem não é uma tarefa fácil, uma vez que muitas

⁵ *A Cor da Letra*, fundado em 1988, é um Centro de Estudos e Pesquisa em Leitura e Literatura que desenvolve projetos nas áreas de educação, cultura e saúde com foco em jovens e crianças.

variáveis interferem nessa comunicação. Na EJA, que, como dissemos anteriormente, congrega em dois anos escolares (EJA IV e V – equivalentes ao 6º/7º e ao 8º/9º do Ensino Fundamental II) discentes de idades diversas, tal procedimento torna-se um desafio maior. Daí a importância deste trabalho para diagnóstico e análise de uma cadeia significativa (escola/EJA/Literatura) que reflete e reelabora as agruras da escola em geral.

Apesar do caráter introdutório dos comentários anteriores, eles são importantes para destacar a urgência de se rever a metodologia empregada no trato com os textos literários, que pediria do professor mais uma “solidariedade” do que um “ensinamento”. A partir, portanto, dessas reflexões, partiremos para a segunda parte da pesquisa, aquela que justamente trata do objeto de que o professor dispõe para trabalhar com o texto literário: o livro didático.

3 Perguntas e respostas: o lugar de aprender?

O livro didático é o instrumento principal de mediação de leitura na escola e, por isso, a sua análise pode ser reveladora dos significados que o subsidiam. Na tentativa de averiguarmos o comprometimento da Coleção *Tempo de Aprender* com a Literatura e suas especificidades, fizemos um apanhado de textos desse gênero em cada um dos livros. Entretanto, antes de nos voltarmos especificamente para isso, falaremos um pouco sobre a coleção. Ela é dividida nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes e Inglês. De acordo com o manual do educador, que vem no final de cada livro, ela traz uma proposta de trabalho interdisciplinar, em que o desenvolvimento do processo de letramento é de responsabilidade de todos os professores. Para tanto, “torna-se necessário que todo educador se conscientize de que ele é um educador de linguagem; que esta função não é apenas do educador de Português” (BRASIL, 2009, p. 6).

Encontramos ainda, na introdução do manual, a exposição do objetivo do livro. Fazemos a sua reprodução para que, depois da análise do material, possamos a ele voltar e realmente avaliar se a sistemática proposta na leitura dos textos literários põe em prática o que propugna: “Esta obra tem como concepção um ensino centrado na aprendizagem, ou seja, voltado para satisfazer a necessidade básica do indivíduo de aprender: dominar a leitura, a escrita” (BRASIL, 2009, p. 6). Em princípio, o livro reafirma as palavras de Chartier citadas anteriormente e procura referendar o papel da escola nessa trilha do aprendizado mobilizado pela palavra.

Concretamente, em relação aos textos literários, observamos uma conta que parece contrariar de certa forma o objetivo aludido: o livro do 6º ano apresenta 14 textos literários; o

do 7º ano, 13; o do 8º, oito; o do 9º, seis. Há, dessa forma, uma diminuição gradativa na quantidade de textos do gênero literário no decorrer dos anos letivos. Provavelmente isso ocorre porque há um aumento de textos de outras esferas discursivas em que são trabalhadas as sequências textuais, como a exposição, a argumentação, a injunção e a descrição, e não somente a narração, mais característica dos textos literários, muito embora saibamos que as outras sequências tipológicas textuais também possam aparecer em qualquer texto do domínio da Literatura.

Outra reflexão que podemos fazer é que, de modo geral, os autores de livros didáticos e os professores de Língua Portuguesa/Literatura parecem acreditar que os textos literários são mais adequados às séries iniciais do Ensino Fundamental, principalmente do 1º ao 7º anos, sendo que aos alunos do 8º e 9º anos e aos do Ensino Médio ficam reservados textos mais “sérios” (*sic*), de outras esferas discursivas. Isso ocorre, provavelmente, por pensarem que os alunos estão mais preparados para o trabalho com outros gêneros e por existir certa concepção disseminada, no inconsciente coletivo de alunos, pais e professores, de que o letramento literário é algo que surge de forma espontânea e não há necessidade de a escola investir num trabalho mais demorado no texto literário, pois os alunos já viram muito esse gênero em seus primeiros anos de estudos. Rildo Cosson (2006, p. 29-30) desconstrói esses argumentos e sinaliza as fases que devem estar presentes no processo de letramento literário de forma geral:

... se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da Literatura, não basta apenas ler. Até porque, ao contrário do que acreditam os defensores da leitura simples, não existe tal coisa. Lemos da maneira como nos foi ensinado e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar, daquilo que nossa sociedade acredita ser objeto de leitura e assim por diante. A leitura simples é apenas a forma mais determinada de leitura, porque esconde sob a aparência de simplicidade todas as implicações contidas no ato de ler e de ser letrado. É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagens.

Podemos inferir que a proposta inicial já encontra seu primeiro revés na diminuição do número de textos literários, o que arrefece a expectativa dos alunos em relação à construção do seu “capital” de leitura. O que deveria haver era um incremento dos textos, haja vista o

amadurecimento dos alunos e sua progressão na elaboração dos significados textuais.

Conscientes dessa necessidade de uma educação literária, para que assim haja o aumento e o desenvolvimento do letramento literário apregoado por Cosson, buscamos fazer a análise das atividades propostas pelo livro do 9º ano da EJA (volume que contém menos textos do domínio da Literatura). Nele, constatamos a presença de trechos de seis textos da Literatura nacional e mundial, sendo cinco de autores brasileiros e um francês, a saber:

- *Menino de engenho* (José Lins do Rego), p. 7-8;
- *Eles não usam black-tie* (Gianfrancesco Guarnieri), p. 29-31;
- *O Chapeuzinho Vermelho* (Charles Perrault), p. 38-39;
- “Casa grande & quintal” (Moacyr Scliar), p. 68;
- *Antares* (Érico Veríssimo), p. 74-75; e
- “Roda de chimarrão” (Kleiton e Kledir), p. 78.

Percebe-se que a seleção buscou contemplar vários gêneros: romance, crônica, conto maravilhoso, drama e música. Além desses textos, o livro apresenta outros gêneros, como entrevista, currículo, propagandas, tirinhas e textos informativos, que são trabalhados em atividades de análise linguística, expressão oral e produção textual. Entretanto, para efeito de análise e avaliação e também por conta da limitação de páginas de um artigo e considerações subsequentes que teceremos, selecionamos apenas um texto: o trecho do romance *Menino de engenho* (José Lins do Rego).

3.1 O trabalho e a palavra

O romance, como sabemos, está inserido no chamado ciclo da cana-de-açúcar e pretende, através das memórias do narrador, reconstruir uma época e suas condições socioeconômicas, marcadas pelo mundo rural e pela hierarquia das relações que ali são encenadas. A perda da mãe e a consequente orfandade de Carlinhos levam o menino à casa do avô no campo, onde vai conviver com o engenho e a estrutura que é gerada por ele, principalmente o patriarcalismo. Em meio à natureza, Carlos vive as primeiras experiências e descobertas, tudo isso embalado pelo estilo leve e cativante do narrador.

O livro didático seleciona um excerto que está centrado nas relações de trabalho vivenciadas pelos personagens (essa escolha é proposital, uma vez que “trabalho e consumo” é o tema dessa unidade do livro). De antemão, infere-se uma organização que inclui o texto num tema predeterminado, sendo as seções temáticas os núcleos formadores do pensamento.

No trecho do romance, o narrador coloca-se na posição de observador da situação

vivida pelos trabalhadores na fazenda de seu avô, no interior da Paraíba. A exploração, o tratamento rude e a determinação social que envolviam as relações empregado-empregador dão o tom do discurso. O menino compreende a separação que intervém no microcosmo da fazenda, porém não se inquieta com isso. Sua conclusão é dolorosa: aquilo era normal, vontade de Deus (“branco e rico manda”).

Vejamos a seguir a atividade, denominada “Antes de ler”, que dá início ao processo de letramento que se pretende estabelecer entre leitor e texto (Figura 1). Nela, os autores do livro da EJA procuram fazer uma predição e encaminhar a leitura, propondo questões semânticas e ortográficas que poderiam ser posteriores à apreciação e apreensão do texto.

FIGURA 1 – Atividade “Antes de ler”

Antes de ler

1. O texto, a seguir, é um trecho do romance *Menino de engenho*. Sabendo disso, pense e responda: do que será que o texto fala? *Resposta pessoal.*
2. Você já leu algum romance? Qual ou quais? *Resposta pessoal.*
3. O que você sabe sobre esse gênero textual? *Resposta pessoal. Educador, aproveite para discutir com a turma sobre as diferenças entre a leitura de um romance e a de outros gêneros (por exemplo, o conto). Provavelmente, muitos alunos associarão a definição de "romance" a histórias românticas. Enfatize que essa classificação não ocorre em razão disso, visto que há muitos romances que não são românticos. Se possível, dê-lhes alguns exemplos.*
4. Leia apenas as palavras destacadas em **azul** no texto. Descubra que erro de grafia elas apresentam. *Educador, explique aos alunos que esse erro foi cometido propositalmente para chamar a atenção em relação à necessidade de acentuação das palavras, assunto que será trabalhado neste capítulo, na seção De olho na escrita. Incentive-os a levantarem hipóteses sobre onde recai o acento dessas palavras e coloque as respostas no quadro. Diga-lhes que essas palavras serão retomadas mais adiante no estudo ortográfico.*
5. Será que os erros de escrita dessas palavras poderão atrapalhar a compreensão do texto? *Educador, chame a atenção especialmente para as palavras "avo" e "está", pois elas podem ter outro significado, dependendo de como e se forem acentuadas. A intenção desta pergunta é iniciar uma reflexão sobre a importância de se acentuar as palavras, despertando o desejo de os alunos aprenderem mais sobre isso.*

Fonte: EJA/ 9º ano. v. 4. 2. ed. São Paulo: IBEP, 2009. Coleção Tempo de aprender.

A predição, técnica usual na educação brasileira, pretende inserir o aluno no mundo da história que vai ler, tentando agregar alguma motivação ao possível envolvimento. Faz, às vezes de forma positiva, com que haja uma espécie de paridade, com que o aluno não seja apresentado ao texto como se este fosse um objeto independente, autônomo, que pede uma leitura mecânica. Ao solicitar uma opinião antecipada, quer dizer democraticamente: “sua opinião é importante”. A forma de fazê-lo varia de estratégia para estratégia, mas, na maioria das vezes, são perguntas inferenciais, para “quebrar o gelo” da relação.

No exercício proposto, sobre as três primeiras questões podemos dizer que buscam agregar subjetividade à análise, pois usam o texto como pretensão para perguntas em que não há uma resposta “certa”; dependem mais do aluno e de um conhecimento anterior para respondê-las. A primeira, no entanto, é muito evasiva e pede antecipadamente uma

informação que o aluno não pode dar.

Já as questões 4 e 5 mudam o “rumo da conversa” e interpõem relações morfossintáticas e semânticas. Ora, antes mesmo de “assentar” a leitura e os seus significados e estabelecer um “dedo de prosa”, o exercício chama a atenção para um aspecto visual. O texto vem com palavras destacadas em cores diferentes (azul e roxo), algumas sem acentuação, e isso já indica que a primeira atitude do aluno diante do texto é de uma correção em relação aos acentos gráficos. Apesar de a questão seguinte ponderar sobre a importância ou não desses erros para a compreensão textual, a conversa “começou mal”. Assim, infelizmente, no lugar de estabelecer um pacto de leitura, que fará o leitor imergir no mundo rural do romance, o foco é desviado para questões que escapam à literariedade do texto.

Em seguida, vem a seção “Por dentro do texto”, mostrada na Figura 2.

FIGURA 2 – Atividade “Por dentro do texto” (parte 1)

Por dentro do texto

1. Quem está **narrando**, contando a história? Quais são as **pistas** que o texto oferece para você ter chegado a essa resposta?
O narrador é Carlos. Podemos concluir isso a partir dos verbos, de alguns pronomes (“me”, “minha”, “nós”, etc.), e quando o narrador diz que ele, quando menino, estava acostumado a ver tudo aquilo.
2. Quais são as **personagens** presentes no texto lido? Como elas são **caracterizadas**?
Educador, é interessante pedir aos alunos que primeiro localizem as personagens para então caracterizá-las. A resposta para esta questão está no Manual específico.
3. Qual é o ambiente em que a história se passa?
É um ambiente rural, um engenho, localizado no interior do Nordeste.
4. Como os trabalhadores se relacionavam no trabalho? Anote um trecho do texto que justifique a sua resposta.
Os trabalhadores conversavam, contavam histórias e brincavam uns com os outros durante o trabalho. Alguns ficavam mais sérios, mas eram minoria. Trecho do texto: “Trabalhavam conversando, bulindo uns com os outros, os mais moços com pabulagem das mulheres. Outros bem calados, olhando para o chão, tirando a sua tarefa com a cara fechada. Assim, poucos. Os demais raspavam a junça dos partidos contando histórias e soltando ditos”.
5. Você conhece pessoas que vivem (ou já viveram) em situação semelhante à dos trabalhadores do engenho Santa Rosa? Conte para a classe como é (ou era) a vida dessas pessoas. *Resposta pessoal.*

8

Fonte: EJA/ 9º ano. v. 4. 2. ed. São Paulo: IBEP, 2009. Coleção Tempo de aprender.

O exercício procura ajustar questões intrínsecas à rede narrativa (1 a 3) e indagações contextuais e políticas (4 e 5). Atenemos para a primeira: a questão do narrador destaca-se, e sabemos que ela é essencial para a compreensão da estrutura de um romance. No entanto, a proposta de resposta que é dada trata essa categoria como uma marca textual, um dado, e não um elemento denso, cheio de disposições interpretativas. Perde-se, assim, a possibilidade de fazer dialogar os dois narradores, aquele que fala pelo texto e aquele que lê. Já as outras questões procuram inserir o aluno por aproximação na situação narrada, fazendo com que o

texto saia do seu lugar original e migre para a realidade em si do leitor. A técnica é interessante, mas pula etapas, descarta a vivência da cena única que o romance apresenta com suas particularidades.

Como a unidade do livro tem como tema “Trabalho e consumo”, o exercício seguinte está focado justamente nas características da região em que o romance é narrado e no modelo de relação patrão-empregado que caracterizavam a época: o trabalho forçado, sem garantias, uma quase escravidão (Figuras 3 e 4). Temos também novos exercícios e uma proposta de redação. É exigida uma reflexão por parte dos alunos sobre a realidade dos trabalhadores brasileiros e, conseqüentemente, sobre a sua própria.

É interessante comentar que questões problematizadoras estão ao lado de outras sobre o vocabulário (Figura 4). Os itens 1, “Com a ajuda de um dicionário, deem o significado das palavras e expressões retiradas do texto...”, e 9, “Interpretem os trechos a seguir, desvendando o que querem dizer as expressões destacadas”, são de reconhecimento vocabular ou metalinguística. Os itens 2, 5, 6 e 7a constituem-se de perguntas objetivas relacionadas ao contexto, pois trazem expressões como “descrevam”, “qual”, “circule o item correto”. Depois há questões (itens 3 e 7b) que não requerem uma resposta específica ao exigir uma opinião do grupo de alunos, além de uma (item 4) que solicita a transcrição literal de uma informação. Destaca-se o item 8, pois exige uma resposta mais apurada dos alunos, estimulando o desenvolvimento de aspectos extratextuais ligados à temática do trabalho quase escravo vivido pelos personagens de *Menino de engenho*.

Verifica-se, no conjunto da divisão de conhecimento proposta, que há várias “alas” que tentam incluir o aluno na realidade discursiva através de percepções diversas (“Antes de ler”; “Por dentro do texto”; “Trabalhando com o texto”; “Aprofundando o tema”). A última tem como proposta o aluno ler outro texto, não do mesmo autor nem do mesmo gênero, mas com tema equivalente (uma crônica publicada na revista *Caros amigos*). Uma relação intertextual movida pelo conteúdo é acionada, o que se revela benfazejo na tentativa de aproximar o aluno do contexto que a obra de Rego sugere.

No entanto, em todas as atividades propostas, não há um investimento nas características literárias da narrativa, seu estilo ou movimento estético. O texto existe em função do tema. Se antes essa relação de dependência se estabelecia com a gramática, ela agora virou contextual. Perde-se com isso a possibilidade de inserir o aluno nas linhas da literariedade que, de forma indireta e preciosa, nos apresenta o real mediado pela riqueza do

texto literário. Uma coisa é apreender a realidade pela linguagem cotidiana e usual; outra, bem diversa, é enxergar este mesmo mundo no nível de complexidade que faz o ser humano crescer em suas observações. O tema não vem antes da palavra. É o texto, em sua “movência”, que constrói e gera os temas. Por isso podemos dizer que a Literatura é a grande arquitetura do mundo.

FIGURA 3 – Atividade “Por dentro do texto” (parte 2)

6. Neste capítulo, estamos falando sobre condições dignas de trabalho que também se relacionam a outros problemas sociais: moradia, direito ao lazer, educação, alimentação adequada, saúde, saneamento básico, etc.
Considerando as **informações** obtidas no texto **sobre os trabalhadores rurais do engenho Santa Rosa**, circulem a alternativa correta.

- Os trabalhadores do engenho Santa Rosa tinham uma boa qualidade de vida, afinal tinham trabalho e moradia.
- José Paulino era um bom patrão, pois pagava em dia os funcionários. Os trabalhadores podiam comprar o que quisessem, tinham acesso a diversos bens e aos direitos trabalhistas.
- Os trabalhadores do engenho Santa Rosa não possuíam boas condições de trabalho, alimentação, saúde e moradia, de forma que podemos afirmar que essas pessoas tinham condições de vida difíceis.

7. Releiam o trecho.

“[...] O costume de ver todo dia esta gente na sua degradação me habituava com a sua desgraça. Nunca, menino, tive pena deles. Achava muito natural que vivessem dormindo em chiqueiros, comendo um nada, trabalhando como burros de carga. A minha compreensão da vida fazia-me ver isso como obra de Deus. Eles nascem assim porque Deus quisera, e porque Deus quisera nós éramos brancos e mandávamos neles. Mandávamos também nos bois, nos burros, nos matos.”

a) Nesse trecho, é feito um tipo de relação. Qual é a relação?
Os trabalhadores são comparados a animais, tratados como tais por pessoas que mandam em tudo por ali.

b) Vocês acham natural as pessoas levarem esse tipo de vida?
Resposta pessoal.

8. Qual é a opinião do seu grupo sobre a história lida? Vocês acham que essa história tem relação com a realidade brasileira?
Com base no texto e na experiência de vida de vocês, elaborem um **comentário** escrito sobre a situação dos trabalhadores rurais no Brasil e a relação que se pode estabelecer entre essa situação e a **migração**.
Espera-se que o grupo estabeleça relações entre a história lida e a realidade de muitos trabalhadores rurais no Brasil, marcada pela opressão e pela falta de condições adequadas de trabalho. Essa situação provoca a migração de muitos trabalhadores rurais para as grandes cidades, em busca de emprego e melhores condições de vida.

9. O texto de José Lins do Rego apresenta diversas expressões que conferem um estilo próprio ao romance, misturando termos regionais e linguagem figurada. Interpretem os trechos a seguir, desvendando o que querem dizer as expressões destacadas.

- Da calçada da casa-grande viam-se no meio do canavial **aquelas cabeças de chapéu de palha velho subindo e descendo, no ritmo do manejo da enxada** [...].
Homens se movimentando, conforme o ritmo do trabalho.
- [...] José Felismino, de cacete na mão, reparando no serviço deles. **Pegava com o sol das seis, até a boca da noite**.
Felismino trabalhava desde as seis horas da manhã até o início da noite.
- Outros bem calados, olhando para o chão, **tirando a sua tarefa com a cara fechada**.
Pessoas cumprindo, com expressão séria, o seu trabalho.
- Achava muito natural que vivessem dormindo em chiqueiros, **comendo um nada, trabalhando como burros de carga**.
Trabalhadores comendo pouco e trabalhando muito e em serviço pesado.
- Só tinha boca**, o coronel José Paulino.
Apenas quem podia falar (dar ordens, gritar, xingar) era o coronel José Paulino.

Fonte: EJA/ 9º ano. v. 4. 2. ed. São Paulo: IBEP, 2009. Coleção Tempo de aprender.

FIGURA 4 – Outras atividades

Seguindo as orientações do educador, junte-se a alguns colegas para responder às questões a seguir.

- Com a ajuda de um dicionário, **deem o significado** das palavras e expressões retiradas do texto, conforme o contexto em que estão inseridas: **pabulagem, eito, peia, subserviente, o bate-boca dos cabras, chamar nomes, remanchar.**
1. **Pabulagem:** brincadeiras. **Eito:** limpeza, à enxada, por turmas, de uma plantação. **Peia:** prisão de corda ou ferro que segura os pés. **Subserviente:** submisso, servil. **O bate-boca dos cabras:** a conversa dos homens. **Chamar nomes:** xingar, ofender. **Remanchar:** fazer algo vagarosamente. Educador, se houver outras palavras ou expressões que os grupos não entendam, incentive-os a procurar seu significado no dicionário.
- Como era o dia a dia dos trabalhadores rurais no engenho Santa Rosa? **Descrevam** esse cotidiano.
Os trabalhadores começavam a jornada com o sol das seis horas da manhã e terminavam no início da noite. Almoçavam às dez horas da manhã, geralmente farinha e bacalhau. Descansavam por cerca de quinze minutos e voltavam ao trabalho. Essa era a rotina dos trabalhadores.
- Qual é a opinião de seu grupo sobre esse tipo de vida, de cotidiano?
Espera-se que os alunos compreendam a dificuldade desse cotidiano, em que há longas jornadas de trabalho, alimentação precária, falta de direitos, etc.
- O menino Carlos representava qual classe social? **Transcrevam** um trecho do texto que comprove sua afirmação.
O menino representava a classe social alta, a dos patrões (no caso, dos coronéis); ele era neto de um coronel. Trecho do texto: "Eles [os trabalhadores] nascem assim porque Deus quisera, e porque Deus quisera nós éramos brancos e mandávamos neles. Mandávamos também nos bois, nos burros, nos matos".
- Qual era o entendimento que Carlos, quando menino, tinha sobre o modo de vida dos trabalhadores das terras do Santa Rosa?
Carlos achava que o fato de os trabalhadores terem péssimas condições de vida era normal, era uma vontade de Deus.

Fonte: EJA/ 9º ano. v. 4. 2. ed. São Paulo: IBEP, 2009. Coleção Tempo de aprender.

4 O fio da palavra

Apesar de aqui ter sido apresentada apenas a análise de um texto, ela é exemplar de um modelo de trabalho com Literatura. Infelizmente, mesmo com suas qualidades, as atividades propostas não propiciam um encontro verdadeiro entre texto e leitor, questão que estamos a discutir desde o início deste artigo. Isto é, não há o que definimos anteriormente como educação literária.

Sabemos, no entanto, que a educação literária não é algo fácil de ser realizado nas instituições escolares públicas de nosso país devido a muitos fatores (falta de livros, orientação pedagógica, material de apoio etc.). Compreendemos, todavia, que o professor de Literatura é peça fundamental nesse quebra-cabeça educacional (nos quais muitas peças parecem não se encaixar) e que há necessidade de muito estudo, aperfeiçoamento e consciência do papel de educador. Nessa perspectiva, pensamos como Cosson (2006, p. 47-48) quando afirma:

... adotamos como princípio do letramento literário a construção de uma comunidade de leitores. É essa comunidade que oferecerá um repertório, uma moldura cultural dentro da qual o leitor poderá se mover e construir o

mundo e a ele mesmo. Para tanto, é necessário que o ensino da Literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno.

Daí a necessidade de uma formação docente que busque um aprimoramento em ações inovadoras de leitura, sobretudo com experiências que acontecem fora do espaço escolar. É importante trazer essa nova vivência, que dissocia livro e ensino e faz o par livro-leitor voltar a ser um encontro de prazer e identidade. Os clubes de leitura em fábricas e bairros, a associação de pais e alunos – são muitas as iniciativas que buscam favorecer o encontro do aluno com o livro, pois essa aproximação na verdade incide sobre uma complexidade muito maior.

Aproximar o educando do livro é trazê-lo, paradoxalmente, para a vida real, aquela pensada por várias pessoas, em lugares e tempos diversos. Sem essa conversa com o mundo é difícil ficar inteiro no seu. Os livros são respostas dadas a várias questões e, por isso, colocam o leitor em situações inusitadas, exigindo dele uma leitura versátil e ágil. O encontro com o *outro* do livro propicia um encontro consigo mesmo revelador. Está para essa comprovação um sem número de textos de escritores que dão seu depoimento acerca do papel da leitura no redimensionamento de suas vidas – escritores que antes estavam tão perdidos quanto nossos alunos⁶.

Sabemos que esse desafio acompanha a humanidade há séculos e em várias áreas do conhecimento (não somos uma exceção de abnegados). Faz parte mesmo dessa luta titânica do mais humano em nós perdurar e ser vencedor. Como a partida sempre parece perdida, continuamente voltamos nossos esforços para a recuperação de algo que acreditamos quase extinto (professor tem algo mesmo de salvador ou missionário).

A tarefa, portanto, pode arruinar-se de entrada se colocamos peso demais na empreitada e no nosso papel. Ao abrirmos mão da condição de salvadores, avançamos algumas casas neste jogo. E não é assim que os jogos começam? Todos os participantes zerados? Quando saímos desse lugar de princípio hierarquicamente escalonado, a igualdade se estabelece com os pares e falamos do mesmo lugar. Para tanto, colocar-se no lugar da ignorância, tão difícil para nós, pode ser uma boa iniciativa: não dar lições, isto é, ser leitor com(o) os alunos, surpreender-se com as mesmas graças descobertas, encantar-se com os

⁶ É extremamente inspiradora a narrativa “Até aqui, tudo bem”, de Luiz Ruffato, na qual ele traça o seu processo de formação, de aluno do Senai a escritor premiado.

enredos, entristecer-se com os dramas; ser leitor, com as agruras que isso implica.

É claro que o docente precisa de leituras prévias, estar preparado para a condução do jogo, isso exige dedicação e estudo. No entanto, ao abrir o livro em sala, deve colocar-se ao pé da história e reescutá-la agora por novas vozes. Parece ser esse o fio de Ariadne neste labirinto tormentoso em que se transformou o ensino de Literatura no Brasil.

Referências

- BORGES, J. L. **Borges Oral & Sete Noites**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. 216 p.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. **Educação de Jovens e Adultos - EJA - 9º ano**. v. 4, 2. ed. São Paulo: IBEP, 2009. Coleção Tempo de aprender.
- CHARTIER, R. Entrevista. **Revista Observatório Itaú Cultural**, São Paulo, n. 17, p. 18-39, ago.-dez. 2014.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- LEAHY-DIOS, C. **Educação literária como metáfora social: desvios e rumos**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- RUFFATO, L. Até aqui, tudo bem! (Como e por que sou romancista – versão século 21). In: MARGATO, I.; GOMES, R. C. (Org.). **Espécies de espaço: territorialidades, literatura, mídia**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
- PETIT, M. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Trad. Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Ed. 34, 2009.

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO

Questões de avaliação sobre o texto literário 1

- 1) Você gostou do texto? Por quê?

- 2) A qual gênero esse texto pertence?
() poema () conto () crônica () romance
() fábula () novela () conto de fadas

- 3) De acordo com o que você marcou na questão anterior, como conseguiu identificar o gênero?
() Pelas características próprias do gênero.
() Porque vinha dizendo em alguma parte da tarefa.
() O professor deu dicas e entendi.

- 4) Qual foi o tema tratado no texto lido?

- 5) A leitura foi difícil ou fácil para o entendimento da história, ou seja, as palavras eram difíceis e por isso dificultavam a interpretação?

- 6) Algum outro elemento (desenho, figura, quadro explicativo etc.) ajudou na compreensão do texto?

- 7) Você gostaria de ler outros textos desse mesmo gênero literário? Por quê?

- 8) Com você avalia os exercícios sobre o texto?

- 9) Você identificou alguma(s) questão(ões) inadequada(s)? O que acha que pode melhorar nessa(s) questão(ões)?

- 10) Quais questões achou mais difíceis? E quais considerou mais fáceis?

Questões interventivas sobre o texto literário 2

1) Você consegue identificar a qual gênero esse texto pertence?

poema conto crônica romance

fábula novela conto de fadas

2) Faça um resumo da história lida.

3) Qual seria o tema central do texto?

4) O que achou do estilo do autor desse texto (a linguagem utilizada, as personagens, a condução da história etc.)?

5) As palavras ajudaram na compreensão? Quais palavras você teve dificuldade para compreender? Como descobriu o significado delas?

6) Algum elemento fora do texto (desenho, figura, quadro explicativo etc.) ajudou na compreensão textual?

7) Existe(m) alguma(s) marca(s) no texto que indica(m) o tempo e o local em que ele foi produzido?

8) Para quem você acha que esse texto foi produzido?

9) Quais as características do texto (se foi escrito em forma de prosa ou poema, se a linguagem é mais coloquial ou padrão, se a temática é urbana, rural ou psicológica, se o narrador é em 1ª ou 3ª pessoa, se esse mesmo narrador é observador, onisciente etc.)?

10) Quais as semelhanças e diferenças entre o texto trazido pelo professor e o do livro didático? De qual você gostou mais e por quê?