

O SABER E O SABOR DO TEXTO LITERÁRIO:
UMA EXPERIÊNCIA COM *TCHAU*, DE LYGIA BOJUNGA

*The Knowledge and Flavor of the Literary Text:
An Experience with Tchau, by Lygia Bojunga*

DOI: 10.14393/LL63-v40-2024-25

Daniela Porte^{*}

Carlos Henrique Fonseca^{**}

RESUMO: O trabalho em questão tem por objetivo apresentar proposta didática aplicada em turma inicial do Ensino Fundamental 2, no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues Silveira/CAP UERJ, a partir da leitura crítica, feita em sala de aula, do livro *Tchau*, de Lygia Bojunga (2021). A perspectiva pedagógica da atividade encaminhou-nos para reflexões e apontamentos teóricos sobre a leitura do texto literário, considerando a associação entre Literatura e Linguística importante ferramenta para o ensino de língua materna. Nesse sentido, tratamos dos impactos da Literatura para a formação leitora e cultural de estudantes do 6º ano, além de refletir sobre o seu papel no tocante a aspectos do desenvolvimento psicoafetivo na fase de transição da infância para adolescência. Destacamos a defesa premente da leitura do texto literário na educação básica, como fonte privilegiada para a emancipação linguístico-discursiva dos estudantes, porque, antes, configura-se como potencialidade simbólica para emancipação e reconhecimento de si próprio e do mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Texto Literário. Ensino de Língua Materna. Linguística. Literatura.

ABSTRACT: This article aims to present a didactic proposal applied in an initial class of Elementary School 2 at Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues Silveira/CAP UERJ. It was based on a critical reading of the book *Tchau*, by Lygia Bojunga (2021), conducted in the classroom. The pedagogical perspective of the activity led us to reflections and theoretical notes on reading literary texts, considering the association between Literature and Linguistics as an important tool for teaching the mother tongue. In this sense, we deal with the impacts of Literature on the reading and cultural formation of 6th-grade students, in addition to reflecting on its role in relation to aspects of psycho-affective development in the transition phase from childhood to adolescence. We highlight the urgent defense of reading literary texts in basic education as a privileged source for the linguistic-discursive emancipation of students, because it ultimately emerges as a symbolic potential for emancipation and recognition of oneself and the world.

KEYWORDS: Reading. Literary Text. Teaching Mother Tongue. Linguistics. Literature.

^{*} Doutora em Letras (Língua Portuguesa). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. ORCID: 0000-0001-7375-2500. E-mail: danielaporte7(AT)gmail.com

^{**} Doutor em Letras Vernáculas (Literaturas Portuguesa e Africanas). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. ORCID: 0000-0002-8127-4999. E-mail: c.henrique.sf(AT)gmail.com

Introdução

De modo geral, a realidade do que se pratica na sala de aula e do que se fomenta como pesquisa na área da formação docente – apesar dos muitos esforços acadêmicos, ao longo dos últimos anos, para a difusão do assunto – apresenta-nos, ainda hoje, de maneira desafiadora. Da escolha dos conteúdos, ou ementário essencial, a serem desenvolvidos em um ano de escolaridade até a decisão de quais textos ou livros paradigmáticos serão levados a cabo na formação de estudantes do ensino básico, o que se espera é um caminhar coeso entre o que se constitui como formação teórica docente e aquilo que será praticado em sala de aula. Nesse sentido, a escolha de um livro de leitura coletiva, crítica e guiada com uma turma de estudantes dos anos iniciais do Fundamental 2 carrega em si algumas particularidades.

A primeira delas está relacionada à formação docente, no que diz respeito, especialmente, às crenças cristalizadas pelo educador(a) sobre o que e como ensinar nas aulas de língua portuguesa. Em seguida, a transição geracional, marcada pelas diferenças de idade, de valores e de interesses entre aquele(a) que será o(a) responsável pela escolha do livro a ser trabalhado com jovens leitores, que estão em transposição tanto de fase de desenvolvimento pessoal quanto de fase da prática da leitura. Assim, a responsabilidade da escolha de um livro completo – e de textos avulsos motivadores para análise da língua em sala de aula – exige da prática docente objetivos claros quanto ao que se almeja desenvolver no processo de ensino-aprendizagem.

O equilíbrio entre o fazer literário (traçado pela riqueza da criatividade linguística expressa ora pela forma ora pelo conteúdo), a possibilidade de observação de variados aspectos da língua em uso (diferentes registros variacionais, conjunto de léxico, criação de imagens por comparações e personificações, pontuação e mescla entre gêneros textuais) e a sensibilidade da abordagem temática (o desamparo, a separação matrimonial, a inveja, a relação entre irmãos, a desigualdade social e a morte) levaram-nos à escolha do livro *Tchau*, de Lygia Bojunga, para leitura de entrada do primeiro trimestre das aulas de língua portuguesa das 4 turmas de 6º ano do Ensino Fundamental 2 do CAP-UERJ no ano de 2023.

O aporte teórico para o desenvolvimento e a descrição das propostas aqui apresentadas centrou-se em autores cuja percepção do texto literário e da leitura literária nos forjou enquanto educadores. Desse modo, conviveram, a partir de trocas despretentiosas, no período

em que trabalhávamos o livro, partilhas sobre as ideias de Roland Barthes (2013), Antoine Compagnon (2012), Eugenio Coseriu (1980) e Antonio Candido (1999; 2011). Para justificar nossa premissa maior, em defesa do trabalho com o texto literário nas aulas de língua portuguesa, partimos das considerações de Compagnon e seu mestre Barthes, no que diz respeito à defesa do lugar da Literatura como aspecto essencial no devir histórico-social experienciado pelo homem.

Eugenio Coseriu, nossa representação na área da Linguística, concede, em seu vasto trabalho de teorização sobre múltiplos aspectos da língua e da linguagem, *status* especial ao texto literário, no que diz respeito ao ensino de língua materna e ao desenvolvimento do que o estudioso designa como “competência linguística”. Assim como Barthes, Coseriu ancora o reconhecimento do texto literário como discurso/língua diferenciado(a) dos demais, em comparação com outros gêneros, pela capacidade de deslocamento dos usos habituais e meramente informativos da linguagem. Ambos os autores sustentam tal defesa em pressupostos filosóficos, especialmente aristotélicos. Candido, por sua vez, coroa nossas reflexões sobre o texto e a leitura literária, quando pondera sobre o direito inalienável à literatura, considerada como um bem sócio-histórico capaz de garantir acesso a novas formas de viver o coletivo e de ordenar o olhar para si próprio.

A estruturação do nosso artigo, então, configura-se primeiro pela fundamentação teórica de que nos valem, seguida da descrição de informações do contexto de aplicação da atividade, dos partícipes e da obra *Tchau*, para composição da metodologia de dados. Em seguida, apresentamos a metodologia de análise a partir de reflexões suscitadas com a observação/avaliação do processo de todo o trabalho com a leitura do livro e a prática pedagógica analisada.

2 Pressupostos teóricos

Uma breve digressão ao incontornável texto de Roland Barthes – *Aula* (1977) – conferência proferida ao assumir a cadeira de Semiologia Literária do Colégio de França, convoca-nos, inicialmente, à potência e à importância da Arte Literária. Para o teórico:

A literatura assume muitos saberes. [...] Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no

monumento literário. É nesse sentido que se pode dizer que a literatura, quaisquer que sejam as escolas em nome das quais ela se declara, é absolutamente, categoricamente realista: ela é a realidade, isto é, o próprio fulgor do real. Entretanto, e nisso verdadeiramente enciclopédica, a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso (Barthes, 2013, p. 18-19).

Destacamos aqui a importante defesa que Barthes faz do texto literário como *monumento* possível para guardar a memória cultural da experiência humana. Traduzindo em arte o seu devir histórico-social, há uma potencialidade no trabalho estético da Literatura em ser esse “fulgor do real”, ou seja, essa *coletânea* – termo que bem expressa um certo compromisso com a memória – capaz de reunir as diversas expressões que encontramos para lidar com o mundo à nossa volta e com a complexidade resultante de nossos confrontos intersubjetivos.

O olhar “indireto” da Literatura, portanto, pode fazer com que o seu discurso, plurissignificativo e poroso à referencialidade que o cerca, torne-se *enciclopédico* na medida em que os saberes nele expressos não estejam nunca hierarquizados, e sim em constante diálogo. Não é difícil imaginar que tal potência do texto literário, capaz de guardar em seu discurso a memória das mais variadas nuances da humanidade, seja extremamente sedutora aos seus leitores. Tendo em suas mãos e diante de seus olhos a expressão artística feita palavra, a experiência estética também guarda em si um aspecto *formativo*. Nesse sentido, o confronto do leitor com o texto literário é movido, segundo o pensamento barthesiano, pelo *saber* e pelo *sabor*: “na ordem do saber, para que as coisas se tornem o que são, o que foram, é necessário esse ingrediente, o sal das palavras. É esse gosto das palavras que faz o saber profundo, fecundo” (Barthes, 2013, p. 22). Ou seja, a leitura literária guarda em si dois aspectos que são intimamente relacionados: qualquer *saber* a ser construído a partir dela não pode estar dissociado de um *sabor* promovido pelo trabalho estético do texto.

Não hesitamos em defender a ideia, partindo do pressuposto barthesiano, de que todo texto literário deve ser permeado por um rigor crítico aliado a um exímio trabalho estético – o que, notoriamente, faz da Literatura uma expressão em linguagem essencial para a formação humana. O ato de ler um texto literário, por seu caráter intrinsecamente dialógico, revela-se como “um meio de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida” (Compagnon, 2012, p. 60).

Nesse sentido, somos confrontados com uma *outra forma* de experienciar a humanidade por sermos convocados a lidar com as alteridades representadas no discurso literário. Assim, o “exercício jamais fechado da leitura continua o lugar por excelência do aprendizado de si e do outro, descoberta não de uma personalidade fixa, mas de uma identidade obstinadamente em devenir” (Compagnon, 2012, p. 72), de maneira que a potência do texto literário colabora para que o processo de formação humana escape a uma lógica de *cerceamento*.

Na mesma direção, mas fundamentado em pressupostos teóricos da Linguística, o linguista romeno Eugenio Coseriu (2004, p. 95), concede ao texto literário lugar especial em seus estudos da linguagem, especialmente, quando se trata de orientações para o ensino. Afirma que é por meio dele que se concretiza a expressão máxima da linguagem humana. Serão poetas e demais artistas da palavra os responsáveis por explorar as virtualidades do sistema linguístico, atualizando possibilidades dificilmente enxergadas por um falante comum. O texto literário está livre das sanções impostas aos textos cotidianos cujas intenções maiores são alcançar a interação entre um “eu” e um “tu”. A linguagem com função informativa está, na verdade, impossibilitada de alçar grandes voos no processo criativo da linguagem.

Coseriu (1993, p. 39) explica que o texto literário é aquele em que há o predomínio do *logos fantástico*, é a linguagem tomada em sua plena funcionalidade:

O emprego da linguagem na vida prática é, efetivamente, um uso. Também podemos dizer que o emprego da linguagem na ciência é um uso. Porém não o emprego da linguagem na literatura, que não é um uso particular, mas, sim, representa a plena funcionalidade da linguagem ou a realização de suas possibilidades, de suas virtualidades.

A relação especial entre linguagem e texto literário, de acordo com a tríplice distinção coseriana, justifica-se no *plano do conteúdo*. Correspondem ao *plano do conteúdo* a *designação*, o *significado* e o *sentido*. São elementos intermediadores entre a conexão dos seres humanos com o mundo dos objetos e estabelecem a relação entre o Eu e o Universo (Cezar, 2000, p. 78). A designação é a referência feita ao real (empírico ou imaginado) por meio dos significados de uma língua. O sentido será o que se entende, além da designação e do significado, expresso num texto de acordo com a atitude do falante, intenção do falante, maneira própria de apresentar as coisas, mediante a expressão verbal (Coseriu, 1993, p. 29). Será concretizado a partir de textos (produtos dos atos de fala) e nunca faltará. Um conjunto de fatores, tais como

as intenções dos interlocutores, o conhecimento de mundo adquirido agregado a cada um desses interlocutores e o gênero textual em questão contribuirão para a formação do sentido.

Para Coseriu (1993), o texto literário se constitui como uma manifestação de múltiplos sentidos. Em suas considerações sobre o discurso literário, o autor explicita mecanismos linguísticos utilizados pelos escritores para expressar sensações, sentimentos e formas particulares de perceber o mundo. Servindo-se de estratégias linguísticas criativas, o artista da palavra evoca mundos já vividos ou mundos imaginários; cria, por meio de jogos de linguagem, atualizações possíveis pelo sistema da língua, enxergadas por ele, que permitem a exploração de lugares inóspitos da alma humana.

Sendo, então, um exercício de leitura jamais fechado e provocador de múltiplos sentidos, o texto literário torna-se essencial para a construção da criticidade, portanto, da leitura da palavra e do mundo (Freire, 1996). Assim como defende Antonio Candido, “o leitor [...] se sente participante de uma humanidade que é a sua, e deste modo, pronto para incorporar à sua experiência humana mais profunda o que o escritor lhe oferece como visão da realidade” (1999, p. 89-90). Aliando um rigor crítico ao trabalho estético, a Literatura pode provocar em seu leitor um ímpeto de *emancipação*, libertando-o de amarras impostas por um processo histórico-social, que, muitas vezes, revela-se doloroso; ao mesmo tempo, convocando-o a ser integrante em uma cadeia de elos que podem resultar em produções de discursividades que fujam à lógica de uma *repetição esvaziada*, ou seja, de uma sequência de discursividades que não emancipam o estudante, nem enquanto falante de língua portuguesa, nem em relação ao ato humanitário que é a sua crítica formação leitora.

Exatamente por seu caráter emancipador, o texto literário apresenta-se como ferramenta essencial para o trabalho com a língua materna em sala de aula, já que poderá funcionar como um meio de despertar a criticidade do olhar para si mesmo e para o mundo a que pertencem os estudantes. O direito ao acesso adequado (quer dizer, de forma planejada e conduzida de maneira a alcançar a autonomia diante do gênero) à Literatura reporta-nos à percepção inequívoca de Candido (2011, p. 188) de que “negar a fruição literária é mutilar a nossa humanidade”, porque ela nos liberta do caos pessoal e nos organiza, além de nos instrumentalizar, pela consciência e pela criticidade, na luta contra tudo aquilo que nos restringe, mutila e alija em termos de direitos sociais básicos.

Em outras palavras, um leitor exposto continuamente a textos literários apresentará criticidade diferenciada diante dos mais variados discursos, cujos objetivos precípuos sejam a transmissão de informação, porque terá seu repertório linguístico e subjetivo mais lapidado. O direito à Literatura, então, passa a ser um devir essencial na formação educacional básica, justamente porque será mais uma oportunidade oferecida pela escola de despertar o olhar crítico diante dos fatos e da vida. O leitor habituado a se comportar de maneira reflexiva, disposto a conviver com indagações e hipóteses, geradas pelas distintas camadas de leitura de que se compõe um texto literário, levará também esse modo de se comportar diante das demais leituras que se apresentarem para ele: textos escolares de outras disciplinas, textos dos mais variados gêneros a que é exposto no seu cotidiano e leitura do próprio mundo que o cerca.

3 Metodologia

3.1 Metodologia da coleta

Destacamos, inicialmente, alguns aspectos da metodologia da coleta significativos para a compreensão da metodologia de análise. A natureza crítica do trabalho nos encaminhou para uma abordagem de cunho qualitativo, com caráter interpretativo, sem deixar de, no entanto, nos valer de dados quantitativos observados a partir das fichas de leitura aplicadas, da folha de exercícios com a proposta de atividade em si e com os textos (cartas) produzidos pelos estudantes da turma.

A aplicação da atividade efetivou-se com trinta e um estudantes, de 11 a 12 anos em média, do Instituto de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, localizado na cidade do Rio de Janeiro. Importante destacar que o 6º ano é uma das séries de entrada do CAP-UERJ, portanto recebe estudantes oriundos tanto do Fundamental 1 da própria instituição quanto de concurso de ampla concorrência. Assim, nesta série, os estudantes, de um modo ou de outro, vivem uma ruptura importante em suas vidas, marcada pela mudança do espaço escolar, da estrutura pedagógica e do círculo de amizades. O ambiente escolar propicia o encontro com ampla diversidade social e cultural, convivendo, numa mesma turma, meninos e meninas de classes sociais distintas.

Especificamente na turma 63, estudantes cujo Ensino Fundamental 1 havia sido cursado em escolas públicas (dentre as quais o próprio CAP ou outras da rede municipal do Rio de

Janeiro) e em escolas privadas de pequeno e médio porte em diferentes regiões da cidade também era uma realidade evidente. Na turma, era possível observar como boa parte dos estudantes contava com presença familiar para o acompanhamento dos estudos de maneira muito efetiva e constante, o que facilitava o trabalho em sala de aula sob perspectivas práticas: todos os estudantes compraram o livro para as aulas de Leitura Literária e recebiam auxílio dos responsáveis nos casos de conclusão das fichas de leitura em casa.

Já a apresentação de Lygia Bojunga como escritora premiada pela produção literária voltada para juventude é dispensável. Trata-se de uma autora há muito reconhecida na cena literária brasileira e internacional, responsável pela produção de 23 obras traduzidas para 22 idiomas. *Tchau* é apresentado, em descrição no próprio livro, como o único de “contos”, agregando quatro narrativas (“Tchau”, “O bife a pipoca”, “A troca e a tarefa” e “Lá no Mar”). Em 2021, alcançou a 20ª edição – a primeira foi em 1984 – e a 2ª reimpressão. Passou a ser editado “em casa”, como nos diz Bojunga, em 2003, quando saiu da Editora Agir para a Casa Lygia Bojunga. Na edição de 2003, ganhou capa nova: o quadro *A solitária* (1892), de Edvard Munch, passou a ilustrar a entrada da obra. Logo no início das edições posteriores a 2003, o leitor descobre ter sido a pintura o “fósforo aceso”, a inspiração de Bojunga para a criação das densas personagens que movimentam a atmosfera narrativa repleta de coragem e de ambivalência.

As quatro narrativas que compõem o livro abordam temáticas sensíveis que, longe de subestimar o seu público infantojuvenil, abordam múltiplas formas de como crianças e jovens – personagens privilegiados na maior parte dos contos – lidam com os *afetos* em situações bastante delicadas. Assim, a primeira narrativa que compõe o livro e é homônima ao título apresenta ao leitor a complexidade de sentimentos de uma menina, Rebeca, ao lidar com a mãe indo embora para viver um amor extraconjugal e com a tristeza de seu pai, absorto no vício em álcool como meio de lidar com a frustração relacionada ao fim do casamento. Tal complexidade de afetos também é presente no conto subsequente, “O bife e a pipoca”, em que o jovem Rodrigo conhece Tuca, estudante um pouco mais velho e que é recém-chegado na escola em que Rodrigo frequenta, graças a uma bolsa de estudos. Aqui, a narrativa apresenta ao leitor a construção de uma amizade a partir do choque de classes e de realidades diferentes em que cada um dos personagens está situado – o título do conto, aliás, é um índice narrativo para o

conflito de classes socioeconômicas que perpassa todo o texto: enquanto na casa de Rodrigo imperava uma abundância, marcada pelo signo do “bife”, alimento inalcançável pelas condições socioeconômicas do menino periférico, a “pipoca” marca o lugar marginalizado de Tuca, alijado por um longo processo histórico e socioeconômico que sustenta uma referencial desigualdade recuperada pela ficcionalidade de Lygia Bojunga.


Essa complexidade dos afetos também é presente nos dois contos seguintes: “A troca e a tarefa” e “Lá no mar”. Enveredando pela metaficção, esta narrativa lida com a questão do ciúmes que a narradora homodiegética sente em relação a sua irmã: percebendo-se como preterida, o ofício de escrita se revela para esta narradora como o meio de conseguir enfrentar não apenas o “Ciúmes”, que é personalizado no conto, mas também todos os sentidos que a ideia de *paixão* pode ter. Não é involuntário, portanto, que a cena final da narrativa seja a personagem morrendo enquanto escreve a palavra “paixão”, uma vez que a sua vida foi marcada pelo *pathos*, pelo *afeto*, em sentido de ser tudo aquilo que nos *marca*, nos afeta. O último conto do livro, “Lá no mar”, lida com questões semelhantes ao que anteriormente fora apresentado ao leitor: a finitude, o olhar infantojuvenil e a complexa dinâmica de afetos em realidades duras. Construindo a diegese pelo insólito, deparamo-nos com a improvável amizade entre um barco (personalizado pelo discurso ficcional, portanto “Barco”) que vagava pelo mar e um menino, filho de pescador. Encontrando-se, esses dois personagens conseguem escapar à extrema melancolia do luto (Barco, que perdera o seu companheiro-navegante em uma tormenta) e à dureza adulta que, por vezes, *mina* o espaço do sonho e do desejo. Parece-nos que, ao elencar este conto como o desfecho do livro, a autora apresenta aos seus leitores a possibilidade de que, apesar da complexidade da rede de afetos tecida em um recorrente mundo que nos cerca, ainda é possível crer na liberdade e no sonho – ou, melhor dizendo, na *utopia* – como espaços possíveis para se experimentar a libertação e a felicidade.

3.2 Metodologia de análise

A proposta didática a seguir descrita e analisada destacou-se pelo grau de afinidade com a obra demonstrado pela turma 63/2023. No planejamento do primeiro trimestre, os 20 dias finais, antes das avaliações conclusivas, foram destinados à leitura de cada um dos contos, seguida pelo preenchimento de uma ficha de leitura elaborada em conjunto com os estudantes

da turma, estagiários e docente do Departamento de Atendimento Educacional Especializado (DAEE). O material, cujo objetivo principal era a organização das trocas de conhecimento e de informações estimuladas pelas leituras, apresentou-se da forma como veremos a seguir. Também no verso de cada ficha, os estudantes deveriam criar uma representação artística para o texto lido com desenhos autorais ou com colagem de imagens recortadas, ao estilo *bricolagem*¹:

Quadro 1 – Ficha preenchida ao término do trabalho de leitura com cada conto do livro

 Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP-UERJ Disciplina: Língua Portuguesa Coordenador: Lucas Matos 6º ano - Turma: _____ Professora: Daniela Porte Aluno(a): _____ Nº: _____ Data: ____/____/____	
Atividade _____ – Ficha de Leitura	
Título do Texto:	
Obra:	
Autor/Autora:	
Personagens:	
Espaços/Locais:	
Ponto alto do texto: (O que me chamou a atenção)	
Ponto baixo do texto: (O que me desapontou)	
Sobre o que me fez refletir/imaginar:	
Afeto que a leitura despertou em mim:	
Para quem eu leria este texto e por que...	
Palavras que se destacaram...	
Do tipo de leitura feito, acho que ...	

Fonte: elaborada pelos autores.

Consideramos importante lembrar que essa metodologia de leitura, materializada pela ficha a ser preenchida pelo estudante, também guarda um rigor crítico de garantir ao leitor em formação o direito à expressão de sua subjetividade. Nesse sentido, a valorização da leitura subjetiva é um movimento de extrema importância para a formação não apenas de um leitor

¹ Chamamos “bricolagem” uma composição de imagens aleatórias recortadas de revistas e jornais. A proposta foi feita para contemplar aqueles estudantes que não desejavam desenhar. A representação por imagem do conto lido não era obrigatória na atividade da ficha de leitura, mas um convite para exercitar a associação entre linguagens, verbal e imagética. Nasceu de sugestão de um grupo de estudantes da própria turma 63, que apresentava estreita relação com a produção de desenhos autorais.

crítico, mas também de um *sujeito crítico* como um todo: a educação literária, portanto, é um meio de instigá-lo para uma constante e renovadora postura reflexiva. Enveredando por esse caminho, julgamos que a ficha de leitura, ao colocar em diálogo também a marca de subjetividade do estudante, reforça este exercício tão desafiador e fundamental que é a formação do leitor, uma vez que este é um processo erigido “sobre a emoção e a inteligência [...]”. Pela leitura sensível da literatura, o sujeito leitor se constrói e constrói a sua humanidade” (Rouxel, 2013, p. 32).

Vale também destacar que, no início de cada aula, era realizada consulta, seguida de votação, sobre a estratégia de leitura a ser utilizada para os trechos lidos. Como nem sempre conseguimos concluir o trabalho de leitura integral de um texto no mesmo dia, a escolha nos possibilitou algumas observações iniciais sobre o processo de decodificação das palavras. A princípio, utilizamos a leitura guiada, iniciada sempre pelo(a) docente e/ou por estagiários(as), responsáveis pelo despertar das palavras, embalsamadas no papel. De modo dinâmico, atento aos sinais de pontuação e às ênfases necessárias que a história poderia tomar pela voz, para auxiliar o despertar de sentidos e atrair a atenção dos estudantes, quase sempre entrecortávamos a leitura guiada com a partilhada. No 6º ano, ainda temos preservado o desejo dos estudantes de participar da leitura em voz alta (mais autônomos no domínio da decodificação do texto escrito, sentem-se partícipes da aula e apreciam a própria demonstração de conhecimento diante do grupo), por isso as leituras se construía, geralmente, intercaladas entre as vozes dos adultos presentes em sala e dos jovens estudantes, o que nos permitiu experimentar um tipo de leitura coletiva.

Chegou, no entanto, o momento em que, bastante envolvidos com as histórias de *Tchau*, os próprios estudantes preferiam apenas ouvir a leitura na voz de um adulto; em geral, escolhiam o(a) docente regente ou o(a) do DAEE. Indagados sobre o porquê dessa escolha, diziam de maneira despretensiosa que “assim pareciam entrar mais na história”. A verdade é que, em combinado, a leitura tomava matiz dramatizado, com tom de voz adequado para a audição de todos os presentes na sala, com mudança de timbre (um grito não era lido, era gritado, por exemplo), os barulhos das onomatopeias tomavam vida e as nuances do tom de voz eram entrecortadas pelos sentimentos que as cenas descritas pareciam despertar.

Durante a leitura dos textos, foram feitas observações a respeito de aspectos teóricos da língua e dos aspectos literários; ao final, discutimos também aspectos estruturais da obra – personagens, espaço, tempo, narrador, conflito, clímax e desfecho (Coelho, 2000) – e fazíamos um debate temático sobre o assunto dos textos que mais se destacaram em perguntas ou comentários feitos pelos estudantes. Assim, observamos, por exemplo, a repetição da redução da preposição “para” em “pra” e reflexos sobre as marcas da oralidade na escrita. Em quase todos os contos encontramos exemplares dessa forma reduzida da palavra e os estudantes perceberam a variação linguística como estratégia/recurso para expressão da oralidade nos textos escritos e não como um “erro”.

Também eram apontadas construções de jogos de imagens e de palavras que, de forma muito sublime, foram capturadas pelo olhar sensível da autora, conferindo riqueza e lirismo à descrição dos personagens, espaços e afetos: “Rebeca olhou para a mesa: cheia de copo vazio (...)”/ “que troço danado pra doer aquele abraço” (*Tchau*, p. 33/38), “(...) e aí viu que o olho do Tuca tinha também mordido o pão”/ “o olho do Tuca ficou hipnotizado pelo lá-dentro da geladeira” (*O bife e a pipoca*, p. 49/58), “(...) E aí o vento do mar entrou pela janela soprou o Ciúme e apagou ele feito vela”/ “Quando eu soube que o nome dele era Omar eu fui pro quarto e escrevi uma poesia chamada O mar” (*A troca e a Tarefa*, p. 90/92), “Eles engrenavam tão bem! o Pescador e o Barco. Um sabendo do jeito do outro. Os dois sentindo juntos a hora certa de esperar o peixe (...)”/ “Cansado de tanto medo, o mar dormiu” (*Lá no mar*, p. 115/119).

À medida que lemos cada conto analisamos o que nos apresentava como construção linguística, ora a partir do que os estudantes observavam com base em seus próprios repertórios ora pela investigação prática dos conteúdos essenciais selecionados como ementário para o 6º ano no CAp-UERJ. Os temas dos debates que encerravam as leituras variaram de turma para turma.

Passemos à descrição e análise da atividade de encerramento da leitura do livro *Tchau*. Ela foi composta por três momentos essenciais: a motivação, a produção de um texto de opinião e a produção de uma carta para a escritora Lygia Bojunga.

Na motivação, foi entregue a cada estudante um “kit sabores”, contendo uma pedrinha de sal grosso, uma rodela de limão, outra de gengibre, uma flor de hibisco seca, um cravo, um anis estrelado, uma folha de rúcula e um pirulito em formato de coração. Cada qual deveria

experimental os alimentos recebidos, observando as sensações despertadas ou pelo paladar ou pelo olfato². O momento foi de grande curiosidade, entrosamento e interação. Todos os estudantes quiseram participar e demonstraram interesse pelo reconhecimento de cada item do *kit*, conversando bastante sobre o que conheciam e o que não, do que gostavam ou o que jamais levariam à boca. Em seguida, foi preenchida uma primeira tabela, relacionando cada elemento do *kit* à sensação despertada no corpo (estranhamento, nojo, medo, aflição, agonia, satisfação, nervosismo, ardência, picância, dormência, sede, apetite, agitação, calma, prazer, entre outros). Depois, cada sensação deveria ser correlacionada a uma emoção (tristeza, raiva, alegria, melancolia, saudade, euforia, angústia, medo, ansiedade, calma, amor, ódio...) e, por fim, cada conto do livro *Tchau*, associado a um dos elementos do *kit*.

Os resultados da dinâmica motivacional apontaram dados interessantes. O pirulito, alimento industrializado e com alto índice de açúcar, foi, unanimemente, associado a sensações de satisfação e de prazer, já que os 27 estudantes presentes em sala de aula assim registraram na tabela. Também foi ele o representante escolhido para associação ao conto preferido pela maioria: apenas oito estudantes relacionaram seus contos preferidos a outros elementos do *kit*. Dizendo de outra forma, se no segundo momento da atividade, em que se deveria fazer o texto de opinião sobre o conto favorito, havia, por exemplo, a escolha de “O bife e a pipoca” como o conto preferido nas aulas de leitura, ao preencher a tabela da motivação, o texto era associado ao alimento “pirulito”. Já o conto “Tchau” foi associado, por 19 estudantes, aos alimentos limão, rúcula ou gengibre; enquanto “Lá no Mar”, à pedrinha de sal por 11 estudantes.

A transposição do elemento concreto, o alimento (*sabor*), para elementos etéreos, da ordem das sensações e da abstração (*saber*), criou movimento interessante de associações e de reconhecimento de si próprio. Se, a princípio, a turma mostrou-se com generalizada dificuldade em perceber a diferença entre as sensações (experienciadas pelo paladar e pelo olfato) e as emoções (associadas à sequência de degustação e às leituras), por não as identificar, bastaram breves orientações sobre vocábulos representativos de sensações e emoções, que, rapidamente, o grupo todo concluiu a primeira parte da atividade. Nesse sentido, a aula de

² É interessante destacar que todos os estudantes foram convidados ao experimento. Ninguém provou nenhum alimento contra a vontade, por isso também lhes foi sugerida a percepção do cheiro dos elementos que compunham o *kit*. Antes do início da atividade houve uma conversa com a turma sobre alergia alimentar e ninguém relatou nenhum tipo de problema que impedisse o procedimento.

língua portuguesa aqui tomou o caminho da ampliação do vocabulário, permitindo que a turma se mostrasse capaz de nomear aquilo que sente em seu corpo e em sua mente.

Tal atividade, experienciada a partir do contato com o texto literário, move a construção do saber pela fruição estética, como o sabor do texto literário, conforme defendera Barthes. Ao apostarmos nesta condução, também marcamos um rigor crítico em relação ao ensino de Literatura e Língua Portuguesa, uma vez que o principal obstáculo enfrentado na leitura literária no ambiente da sala de aula possivelmente está relacionado à “falta de espaço-tempo na escola para esse conteúdo que insere fruição, reflexão, elaboração, ou seja, uma perspectiva de formação não prevista no currículo” (Rezende, 2013, p. 111) de uma sociedade cada vez mais motivada à aceleração tecnocrata e utilitarista.

O conto “A troca e a tarefa” foi escolhido por 11 estudantes como o preferido. “O bife e a pipoca” destacou-se para oito, enquanto três escolheram “Lá no Mar” e outros três não souberam ou não quiseram responder; apenas dois escolheram “Tchau” como mais impactante. O texto com que a maioria dos estudantes se identificou aborda temas espinhosos: a preferência dos pais por uma das filhas e as consequências da triangulação, ciúmes, inveja, competição e admiração, foram valores diluídos em narrativa marcada pelo tom onírico e de suspense. Em contrapartida, é também um conto que apresenta a transformação “mágica” das piores memórias em liberdade, através da... escrita! O texto narra como as angústias da personagem são atenuadas a partir desta prática.

A última parte da atividade, a produção de uma carta à autora do livro, tinha a proposta de estabelecer o diálogo entre estudantes e Bojunga a respeito da obra. A turma foi convidada a dizer o que quisesse sobre as histórias e a linguagem presente no livro. A grande maioria foi gentil, teceu elogios às narrativas, recomendou mudanças em algumas partes dos enredos (“Tchau” e “Lá no Mar”, por exemplo) e sugeriu que a escritora fizesse a segunda parte, dando continuidade às histórias de *Tchau*. Apenas um estudante relatou nenhum tipo de identificação com as leituras e mais de um admitiu que, apesar de ter considerado uma boa estratégia literária o desfecho de alguns textos ficarem, basicamente, a cargo da imaginação do próprio leitor, estavam mais “acostumados” com “ finais prontos” e, principalmente, felizes, por isso sugeriram a continuação da obra.

Em suas cartas, os estudantes se ativeram mais aos conteúdos das narrativas, demonstrando ainda pouca maturidade para observar as estratégias linguísticas utilizadas pela autora para alcançar a criatividade que tanto lhes despertou interesse na obra. Certamente, com o amadurecimento e a exposição a textos literários de maior complexidade, ao longo do percurso de leitor de cada um, desenvolverão também a capacidade de observação metalinguística. Por fim, é preciso observar que uma geração marcada pela exposição a telas e acostumada a toda sorte de estímulo digital conseguiu demonstrar não apenas interesse pela leitura de um livro físico, mas grande capacidade de concentração e de reflexão advinda de uma tecnologia antiquíssima: a escrita. E isso lhes conferiu autoestima e confiança na própria capacidade de se considerarem aptos ao diálogo com a autora Lygia Bojunga.

Assim, o caminho de uma escrita crítica a respeito da obra literária não somente emancipa os estudantes em relação a um trabalho mais apurado em relação aos usos linguísticos, mas também marca um estágio de maior maturidade a respeito de sua formação enquanto leitor literário. Defendemos que esse trabalho com o texto literário muito tem a contribuir também para a disciplina de Língua Portuguesa, já que a obra literária é “como uma partitura, construída sobre as ressonâncias sempre renovadas das leituras, as quais arrancam o texto da materialidade das palavras e atualizam a sua existência” (Jauss, 2003, p. 62). Nesse sentido, as partituras sempre serão renovadas à medida que as discursividades serão sempre múltiplas e produzirão outras ressonâncias. Ao escrever essas cartas, os estudantes colocam certezas anteriores em xeque, expressam as suas subjetividades e se emancipam, ao construírem a sua crítica e ao tecerem os seus discursos.

Segue a íntegra da atividade descrita e analisada (cf. Quadro 2).

Quadro 2– Exercícios de encerramento do livro Tchou, de Lygia Bojunga



Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP-UERJ

Disciplina: Língua Portuguesa

Coordenador: Lucas Matos

6º ano - Turma: _____

Professora: Daniela Porte

Aluno(a): _____ N^o: _____ Data: __/__/__

Atividade de ENCERRAMENTO DA LEITURA 1º TRIMESTRE – TCHAU, Lygia Bojunga

Questão 1 - Você recebeu um kit “sabores”. Preencha a tabela abaixo, enumerando as sensações que cada elemento despertou em você e associando tal sensação a uma emoção.

Elementos	Sensação	Emoção
Pedrinha de Sal:		
Rodela de Limão:		
Rodela de Gengibre:		
Flor de Hibisco:		
Cravo:		
Anis Estrelado:		
Folha de Rúcula:		
Pirulito		

Questão 2 – No livro *Tchau*, de Lygia Bojunga, conhecemos 4 histórias que nos despertaram reflexões e promoveram bons debates sobre as relações humanas, os afetos e as emoções que nos atravessam. Falamos das nossas sensações, narramos histórias de nossas vidas reais que nos lembraram as histórias contadas por Bojunga, continuamos o final de uma história e amadurecemos as nossas relações em sala, a partir de nossos debates. Pensando em todos os momentos de leitura do livro *Tchau*, associe cada um dos contos do livro a um elemento do Kit Sabores.

Conto	Elemento
Tchau	
O bife e a pipoca	
A tarefa e a proposta	
Lá no Mar	

Questão 3 - A vida nos proporciona muitos sabores. Nem todos serão palatáveis ou apetitosos. Às vezes, teremos de experimentar o ciúme, a frustração, a decepção, a raiva ou a decepção. Em outras ocasiões, vivenciaremos a doçura, a alegria, a empolgação, a compaixão e a gratidão por meio de nossas relações e de nossas experiências. O livro *Tchau* é um verdadeiro convite para saborearmos, pela arte literária, reflexões sobre as nossas emoções. Pensando nisso, diga qual foi o conto do livro de que você mais gostou. Explique por que, destacando aspectos do conteúdo (assunto) e da estrutura (forma) do texto.

Questão 4 – Agora é a sua vez de se tornar autor: escreva uma carta para Lygia Bojunga, comentando o livro *Tchau*. Faça uma análise completa da obra, destacando elementos da narrativa de cada texto e elementos da composição linguística que se ressaltaram para você. Diga o que você gostou e o que sugere de mudança à autora.

[illegible]

Fonte: elaborado pelos autores.

Nessa intersecção entre Língua e Literatura, notamos que, ao fim e ao cabo, a obra literária, com todas as suas potencialidades, é essencial para a formação humana, uma vez que é “através das trocas linguísticas, [que] o indivíduo se certifica de seu conhecimento do mundo e dos outros homens, assim como de si mesmo, ao mesmo tempo em que participa das transformações em todas essas esferas” (Aguiar; Bordini, 1988, p. 9). O mundo chega a nós, primeiro, pela linguagem e é por meio dela que conseguimos construir sentidos e refletir sobre a nossa posição em relação à referencialidade social e histórica em que estamos inseridos. Insistimos em reafirmar que não existe compreensão de mundo que não passe pelo discurso e que, se há uma variedade de gêneros não-literários que colaboram para essa nossa formação, a especificidade da literatura se encontra no fato de que:

A linguagem literária extrai dos processos histórico-político-sociais nela representados uma visão típica da existência humana. O que importa não é apenas o fato sobre o qual se escreve, mas as formas de o homem pensar e sentir esse fato, que o identificam com outros homens de tempos e lugares diversos (Aguiar; Bordini, 1988, p. 14).

4 Considerações finais

A atividade descrita e analisada aqui é um recorte do trabalho concretizado em turmas de entrada do Fundamental 2, no CAP-UERJ, a partir da leitura da obra *Tchau*, de Lygia Bojunga e de seus resultados observados em uma turma. Trata-se, portanto, de breve exemplar da percepção de que os estudos sobre o texto literário em sala de aula, em teoria e prática, devem ser ainda amplamente investigados, como ratifica a carta divulgada pela Associação Brasileira de Literatura Comparada, em 2023, por ocasião do XVII Congresso Internacional de Literatura Comparada, Salvador/BA. Documento no qual um grupo de professores de universidades de todo o Brasil denunciam a sucessiva perda de espaço da literatura nos documentos oficiais em nosso país, e também em sala de aula, convocando-nos a todos para a assunção da responsabilidade coletiva de investigação e de práticas que ajam contra o problema denunciado.

A importância de unirmos esforços entre áreas que, embora distintas, também próximas quanto ao objeto de pesquisa, manifesta-se pelos resultados apontados aqui: em contato com o texto literário, estudantes vão-se apropriando do direito de dominar um estilo de leitura capaz

de, ao mesmo tempo, ventilar a formação e a percepção da língua materna a partir da criatividade e da investigação de múltiplos sentidos, enquanto aprendem, com o texto, a olhar para si como sujeito no mundo, que sente e transfigura, porque também é múltiplo. Assim, o caminhar entre Língua e Literatura amplia possibilidades da leitura da palavra e de si mesmo, contribuindo para a apropriação de um estar-no-mundo crítico e consciente. E se isso não basta para o processo de transformação que almejamos na educação é, pelo menos, um bom começo.

Referências

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

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 2013.

BOJUNGA, Lygia. **Tchau**. 20. ed. 2. reimpressão. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2021.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Remate de Males: Revista do Departamento de Teoria Literária**, n. esp., p. 81-90, 1999.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria e análise**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

COSERIU, Eugenio. **Lições de linguística geral**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.

COSERIU, Eugenio. Do sentido do ensino da língua literária. **Confluência: Revista do Instituto de Língua Portuguesa do Liceu Literário Português**, Rio de Janeiro, n. 5, p. 20-47, 1993.

COSERIU, Eugenio; LAMAS, Óscar Loureda. **Lenguaje y Discurso**. V. 4 De Linguística: Nueva Serie, Universidad de Navarra, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 21. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

JAUSS, Hans Robert. **A literatura como provocação** (História da Literatura como provocação literária). Lisboa: Vega, 2003.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. *In*: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia; JOVER-FALEIROS, Rita. (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. *In*: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia; JOVER-FALEIROS, Rita. (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

Recebido em: 19.01.2024

Aprovado em: 20.02.2024