

LITERATURA, TEXTO E LIVRO DIDÁTICO: PERCURSOS PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO

Aldenice de Souza ARAÚJO¹

Universidade de Pernambuco (UPE) – *Campus* Mata Norte
souzaaldenice@gmail.com

Josivaldo Custódio da SILVA²

Universidade de Pernambuco (UPE) – *Campus* Mata Norte
josivaldocsilva@yahoo.com.br

RESUMO: Este artigo é resultado de uma pesquisa envolvendo o livro didático e suas orientações para trabalhar o letramento literário com alunos do 6º ano do ensino fundamental. A aplicação do projeto se desenvolveu com base nos pressupostos teóricos metodológico do Letramento Literário sugeridos por Cosson (2014) assim como nas definições de leitura e literatura trazidas por Martins (1989), Jouve (2012), Barthes (1978) entre outros. Tomando como *corpus* um poema apresentado pelo livro didático, cujo intuito é a apresentação de uma abordagem para comprovar elementos de variação linguística, aplicamos as etapas do letramento literário – motivação, introdução, leitura e interpretação – no intervalo de dois encontros semanais equivalentes a 4 horas/aula. Ao final das atividades, percebemos que, embora alguns alunos ainda apresentem dificuldades na compreensão leitora, outros demonstraram, dentro de tais circunstâncias, um desempenho satisfatório. Portanto, esperamos que este artigo possa contribuir para o fortalecimento do ensino da literatura a partir dos primeiros anos do ensino fundamental com o objetivo de evitar que os textos literários sirvam apenas de pretexto para análise linguística.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento Literário. Contextualização. Livro didático.

LITERATURE, TEXT AND TEXTBOOK: PATHWAYS FOR LITERACY LITERARY

ABSTRACT: This article is result of a survey of the textbook and its guidelines for working the literary literacy with students from the 6th grade of elementary school. The implementation of the project was developed from the methodological theoretical assumptions of the Literary Literacy suggested by Cosson (2014) as well as the scan settings and literature brought by Martins (1989), Jouve (2012), Barthes (1978) among

¹Graduada em Letras Português/Inglês pela UPE – *Campus* Mata Norte (1994); Especialista em Programação de Ensino em Literatura de Expressão Portuguesa – FAINTVISA (2000); Especialista em Linguística Aplicada a Práticas Discursivas – FAFIRE (2012) e Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras (PROFLETRAS) – UPE – *Campus* Mata Norte.

²Doutor em Literatura e Cultura pelo PPGL/UFPB (2011) e Pós-Doutor em Teoria da Literatura, com ênfase em Literatura Popular pelo PPGL/UFPE (2012). Professor de Literatura Brasileira e Literatura Popular do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PROFLETRAS), ambos da UPE – *Campus* Mata Norte.

others. Taking as corpus a poem presented by the textbook, whose aim is to present an approach to prove linguistic variation elements, apply the steps of literary literacy – motivation, introduction, reading and interpretation – in the range of two weekly meetings equivalent to 4 hours/class. At the end of the activities, we realized that although some students still present difficulties in reading comprehension others have shown, in such circumstances, a satisfactory performance. So hopefully this article can contribute to the strengthening of literature education from the early years of elementary school in order to prevent the literary texts serve only as a pretext for linguistic analysis.

KEYWORDS: Literary Literacy. Contextualization. Textbook.

1. Apresentação

A educação vem evoluindo ao longo dos tempos e seu percurso, no Brasil, teve início com o ensino jesuítico, conforme análise de Hilsdorf (2011, p. 8), em relação à rearticulação do trabalho missionário dos jesuítas que aconteceu “por volta dos fins da década de 60” quando eles abriram “uma terceira frente de atividades: os colégios para os filhos dos colonos”. A formação dos que tinham acesso aos colégios jesuíticos, ainda de acordo com a autora (2011, p. 9), acontecia com a oferta de aulas de “gramática latina, humanidades, retórica e filosofia” e, ao final dos estudos, caso estes fossem cumpridos de forma integral durante o período de oito ou nove anos, o aluno receberia a formação de letrado.

Em 1772, foram implantadas, no Brasil, as aulas régias ofertadas apenas para os meninos e denominadas: primeiras letras, gramática latina, grega e hebraica, retórica e filosofia, ministradas por professores selecionados através de concurso público. (HILSDORF, 2011, p. 20).

Nos séculos XVIII e XIX, com a vinda de D. João para o Brasil, o Estado passou a controlar “a educação escolar dos níveis secundário e superior” (HILSDORF, 2011, p. 34) e também foram criadas aulas que eram oferecidas de forma avulsa. O intuito dessas aulas era “formar os quadros superiores da política e da administração da Coroa Portuguesa”

(HILSDORF, 2011, p. 36). Com a proclamação da república, a oferta da educação se distribuía entre o ensino elementar e profissionalizante destinado à massa, e a educação científica ofertada à elite.

No século XX – na era Vargas – além da abertura de escolas noturnas, a educação passou a servir ao Estado e, dessa forma, “as linhas ideológicas que definem a política educacional do período vão se orientando pelas matrizes instituintes do Estado Novo: centralização, autoritarismo, nacionalização e modernização.” (HILSDORF, 2011, p. 99). O século XXI nos trouxe a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (BRASIL, 2005) através da qual a educação, finalmente, conquistou um grande avanço, assegurando o direito à educação “básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade”, organizada em “a) pré-escola; b) ensino fundamental; e c) ensino médio [...]”, além da Educação de Jovens e Adultos – EJA, Educação Profissional, Superior e Especial. Estes modelos ainda estão vigentes até o momento.

A partir da LDB se pode falar em tantas outras conquistas como a aquisição do livro didático, garantida ao aluno pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE (BRASIL, 2011a). Em relação ao uso do livro como apoio didático, Hilsdorf (2011, p. 32) explica que os professores das escolas existentes no governo de Pombal utilizavam “textos da ilustração oficial” que deveriam ser aprovados pelo referido governo. Naquela época, havia alguns livros que eram considerados “condenados” ou profanos, por isso era proibida a leitura de algumas literaturas. Hoje o livro didático também passa por uma avaliação, tanto pelo Ministério da Educação – MEC quanto pelos professores, antes de ser aprovado, mas a preocupação, hoje, é com a qualidade do conteúdo a ser trabalhado. Vejamos nos seguintes fragmentos:

3.4 Os conteúdos e atividades dos livros que compõem as coleções devem permitir, independentemente dos conteúdos multimídia, a

efetivação autônoma e suficiente da proposta didático-pedagógica da coleção. (BRASIL, 2011b, p. 2).

3.16 Poderão participar do processo de avaliação e seleção coleções inéditas ou reapresentadas, tendo em vista tanto o uso coletivo (em sala de aula, sob a orientação do professor) quanto o individual (fora de sala de aula). (BRASIL, 2011b, p. 3).

7.6.2 As coleções didáticas serão livremente escolhidas pelas escolas participantes, por meio de seu corpo docente e dirigentes, com base na análise das informações contidas no guia de livros didáticos. (BRASIL, 2011b, p. 13).

Como podemos perceber no item 3.4, são garantidas ao professor propostas que possam lhe dar autonomia para trabalhar com o livro didático, mas isso não é comprovado quando se faz uma análise minuciosa, como esta que realizamos do livro didático aqui selecionado. As orientações contidas, neste livro, não atendem às expectativas para trabalhar os textos ali contemplados. Quanto ao ponto 7.6.2, mesmo tendo a autonomia de analisar os livros didáticos antes de estes serem adotados, muitos profissionais não aproveitam essa liberdade e os livros que chegam à escola, na maioria das vezes, não correspondem às necessidades em sala de aula.

Visando o enriquecimento das aulas de literatura através dos textos selecionados do livro didático, o objetivo deste artigo é analisar de que forma esse material adotado pela escola pode auxiliar o professor de Língua Portuguesa em seu planejamento didático voltado para o letramento literário – entendemos aqui o processo de aquisição da leitura e não a teoria proposta por Cosson (2014).

Outro pressuposto para a realização desta pesquisa foram as orientações voltadas para a pesquisa-ação, tendo em vista a determinação para o campo a ser investigado: uma turma do sexto ano do ensino fundamental - assim como ter havido o contato direto com o espaço onde foi desenvolvida: a sala de aula (GIL, 2002, 42).

O *corpus* da pesquisa foi o poema “Desafio do homem e da mulher” presente no capítulo 1 do livro didático “*Projeto Teláris: Língua Portuguesa*” (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2014). A intenção foi analisar propostas de leitura literária através de um estudo comparativo entre o que diz o manual do professor, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) e os pressupostos teóricos metodológicos do Letramento Literário. Após o estudo dos conceitos básicos do letramento literário, a análise de dois capítulos do livro didático, ocorreu em sala de aula a aplicação das etapas de leitura apresentadas por Cosson (2014) para análise de obras literárias, seguindo os passos da sequência básica: motivação, introdução, leitura e interpretação.

É importante que tenhamos em mente que a “leitura e a escrita” dos textos literários pode libertar o sujeito dos “discursos padronizados da sociedade letrada”, tendo em vista a literatura ser “plena de saberes sobre o homem e o mundo.” (COSSON, 2014, p. 15). O aluno aprende a ler vários gêneros textuais ao longo de sua vida escolar e também na comunidade onde vive, mas a leitura de um texto literário não se estanca após a sua decifração, ela vai além. Ela permite que o seu leitor encontre elementos que dialogam com outros textos e que também reconheça a temática textual dentro do seu cotidiano.

Para aplicarmos a metodologia do Letramento Literário, utilizamos os intervalos de dois encontros semanais com uma turma do sexto ano. Nestes encontros, foram vivenciadas situações didáticas que respeitavam os passos da sequência básica, já definidos anteriormente. O texto selecionado para a leitura já vem sendo contemplado no livro didático, na seção “Conexões”.

Ao final de cada encontro, os alunos registraram suas considerações em relação ao texto vivenciado e nessas produções pudemos verificar como acontecia a recepção do texto literário assim como se dava a sua compreensão. Esses registros foram divididos por etapas de contextualizações: poética, temática e presentificadora, sendo esta última inicialmente

trabalhada na etapa da motivação. Por se tratar de uma turma ainda iniciando tal atividade leitora, as interpretações foram guiadas por questionamentos e através destes os alunos analisaram o texto, fazendo inferências.

Uma vez que o objetivo da pesquisa é o resultado da aplicabilidade de uma sequência didática que valorize o letramento literário através da leitura do texto sugerido pelo livro didático, não se procurou analisar a ortografia dos alunos porque não é este o objeto de análise, e sim, o resultado das interpretações textuais contextualizadas.

2. Encontro com o texto literário

O ensino de literatura é um desafio para os professores, embora nem todos os profissionais dessa área estejam conscientes de tal importância para a formação de um sujeito humanizado. A definição para o termo ‘humanizado’ perpassa pelo processo de humanização proposto por Candido (1985) ao defender a literatura como sendo um direito do ser humano e é tão importante quanto o alimento e o ar puro que ajudam o homem a permanecer vivo.

Para acompanhar um processo de letramento, é necessário estar atento a três momentos: antecipação, decifração e interpretação (COSSON, 2014). O sujeito letrado desmembra o texto através do sentido das suas palavras e através desse sentido consegue contextualizá-lo em seu cotidiano. Dessa forma, Geraldi (2010, p. 103) considera que “[...] ler não é apenas reconhecer o signo com as significações do passado”, de acordo a visão de Cosson (2014), seria o momento da decifração, ou seja, do reconhecimento das palavras. No entanto, a atividade de leitura permite ao leitor um movimento de dentro para fora do texto, porque é uma ação que vai além do sentido das palavras, embora Manguel (1997) ressalte que o mais importante para o leitor é que ele aprenda a ler.

Leite e Marques (1988, p. 40) afirmam que, ao assumir a condição de leitor, nós liberamos a nossa capacidade de poder atribuir sentidos tanto “aos textos, como aos gestos e à vida”, porque ler é compreender tudo que está à nossa volta seja através da escrita, do olhar, dos gestos ou até mesmo do cheiro, como sentir o aroma da terra molhada e perceber que caíram alguns pingos de chuva ou identificar o sentimento de raiva pela tonalidade na voz de alguém.

A leitura de uma obra literária permite ao leitor viajar para além do texto, tendo em vista que a literatura representa “uma revolução permanente da linguagem” (BARTHES, 1978, p. 16) e ela possui forças de liberdade que dependem apenas do trabalho de deslocamento que o seu conteúdo doutrinal exerce sobre a língua. Se formos mais além, perceberemos que o texto literário sugere ao seu leitor que ele perceba, através de sua leitura, se os sentidos que são despertados, nesse momento, são apenas o tato, a visão, o paladar, a audição e o olfato ou se é apenas o sentido racional. É o sentido racional que permite ao leitor completar algumas possíveis lacunas que existam no texto, porque é este o momento em que ele lhe atribui sentido amparado em suas experiências anteriores.

Martins (1989) denomina três tipos de leitura: a sensorial, a emocional e racional. A leitura sensorial “[...] começa muito cedo e nos acompanha por toda a vida” (MARTINS, 1989, p. 40). A criança, quando chega à escola, já apresenta familiaridade com a leitura e pode usar a sua sensibilidade para perceber o grau de emoção que pode ser extraído do texto literário, que aqui seria a leitura definida como emotiva ou emocional, sendo possível percebê-la com a vivência leitora. Durante a leitura, através do contato com o jogo das imagens e das cores “dos materiais, dos sons, dos cheiros” o se revela para si (MARTINS, 1989, p. 40) e essa revelação ocorre porque, através de “uma obra”, despertamos a “memória afetiva” evocando “temas ou ambiente” que nos trazem boas recordações ou que estejam relacionados “a uma situação positiva de leitura.” (JOUVE, 2012, p. 116). Ao

interpelar o aluno a respeito de sua experiência leitora, o professor está despertando a sua memória literária para, a partir desse momento, possibilitar uma leitura crítica e reflexiva.

A importância do ensino de literatura é algo que tem mobilizado muitos estudiosos, Barthes (1978, p. 18) afirma que “a literatura assume muitos saberes” e, mesmo que abolissem todas as disciplinas das grades curriculares no ensino, seria a disciplina literária que deveria “ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário.”. Mas é preciso que haja cautela, por parte dos professores, para que as aulas de literatura não se voltem apenas para o estudo da vida dos autores, mas principalmente para atividades de leitura de textos narrativos, declamações de poemas, dramatização e interpretação coletiva e individual que possibilite a aprendizagem dos elementos estéticos da obra literária.

Além do que Barthes afirma a respeito dos saberes assumidos pela literatura, ele enfatiza que “[...] o que pode ser opressivo num ensino não é finalmente o saber ou a cultura que ele veicula, são as formas discursivas através das quais ele é proposto.” (1978, p. 43). Por isso, independente das propostas apresentadas pelo livro didático para trabalhar com os textos ali abordados, cabe ao professor articular a leitura – individual e coletiva (oral) – assim como provocar o aluno para que ele perceba na obra literária um “componente da realidade” que “só nos é acessível por meio da percepção que temos dele, ou seja, por meio da leitura que fazemos dele.” (JOUVE, 2012, p. 63).

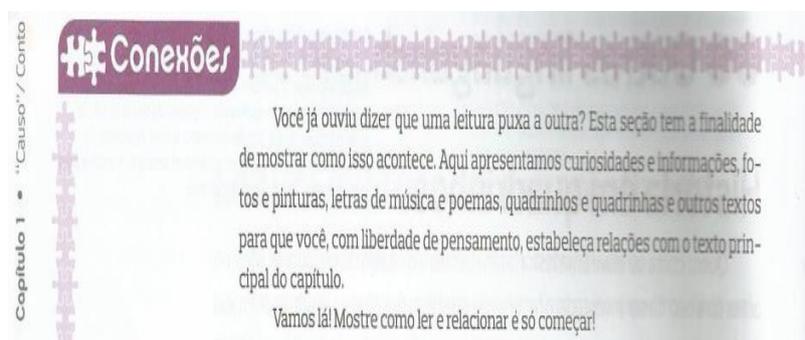
Os PCN definem as etapas de leitura do Letramento Literário como oportunidades que devem ser dadas aos alunos para que se tornem bons leitores, por isso:

É preciso que antecipem, que façam inferências a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possuem, que verifiquem suas suposições – tanto em relação à escrita, propriamente, quanto ao significado. (BRASIL, 1998, p. 42).

Estas etapas também podem ser consideradas o momento de diálogo entre o aluno e o texto no qual o seu limite é “o contexto”, conforme Cosson (2014). A contextualização é um dos elementos mais importantes para se interpretar um texto. É na interpretação contextualizada que o leitor dá sentido a obra, tendo em vista que “O sentido de um texto é sempre [...]” é sempre articulado por meio da leitura. Embora toda leitura seja “[...] inevitavelmente marcada pelos hábitos, expectativas e hipóteses” (JOUVE, 2012, p. 61) seja do leitor ou da comunidade à qual ele pertença.

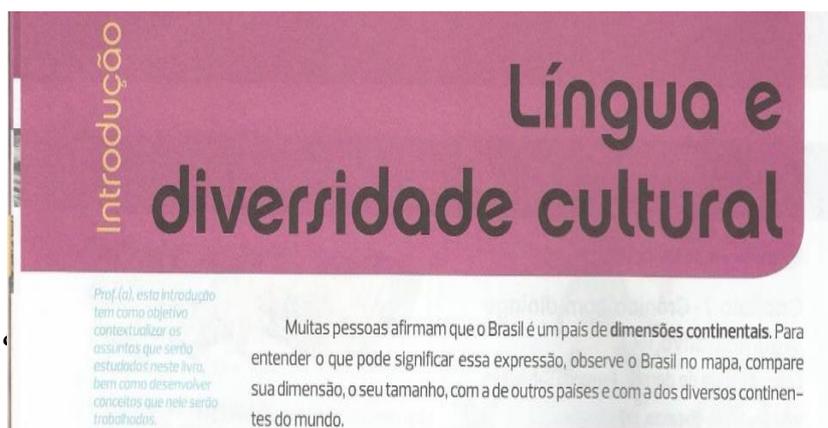
3. A vivência literária contextualizada

Tomamos como *corpus* para aplicar o Letramento Literário o texto “Desafio do Homem e da Mulher” de José Fortuna, sugerido pelo livro didático como conexão do texto principal do gênero “Causo/Conto”, conforme exposição abaixo.



(BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2014, p. 28).

Neste capítulo, o assunto abordado é a variação linguística e diversidade cultural propostos na introdução do livro, como é possível perceber abaixo.



(BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2014, p. 10).

Por isso os textos selecionados e inseridos na seção “Conexões” são aqueles que apresentam uma linguagem dentro desse viés e são também pretextos para o estudo das variações linguísticas que serão abordadas ao longo do bimestre. Sendo assim, mesmo que haja ligação entre o estudo do texto literário e o objetivo da unidade, na prática o estudo dos elementos estéticos da obra não são efetivamente abordados.

O poema “Desafio do Homem e da Mulher” chamou a atenção dos alunos por ser escrito modalidade “Desafio”, dessa forma se aproximando mais do grau de conhecimento da turma sexto ano, tendo em vista que no dia a dia os meninos e as meninas de faixa etária de 10 e 11 anos vivem naturalmente medindo forças para saber quem é melhor. Isso contribuiu para trabalhar a oralidade em forma de jogral que foi a estratégia escolhida para a realização da leitura do texto. Tal estratégia se baseou na sequência básica do Letramento Literário que define como primeiro momento antes da efetivação da leitura da obra a motivação, mas não identificamos, no livro, nenhuma orientação de atividade como sugestão para despertar o

interesse do aluno
poema exposto

2. Desafio

Desafio do homem e da mulher
José Fortuna

Homem:
Eu vou defender os homens com toda a satisfação
nós homem é que construímos a grandeza da nação
os homens vão para a guerra derramar o sangue no chão
e as mulher fica no espejo se pintando com batão

Mulher:
Enquanto os homens guerreia, as mulher faz muito mais
socorrendo os feridos no fundo dos hospitais
porque a mulher é o abrigo onde a dor se esconde
e os homem, quem gosta dele, e só estribo de bonde

Homem:
São os homem que trabalham pra poder ganhar o pão
e poder cumprir direito a suas obrigação
faça chuva ou faça frio levanta de madrugada
e as mulher fica dormindo em casa sem fazer nada

pela leitura do
seguir.

Todo serviço dos homens hoje em dia a mulher faz e o serviço das mulher os homens não são capaz existe mulher doutora que são mesmo de abafá agora eu quero vê os homem dar de mamã.

Homem:
A primeira mulher Deus fez, com uma costela de Adão que de dó nós emprestemo e recebemo ingratição Eva, mal agradecida já fez logo traição obrigando ele comer a maçã da perdição

Mulher:
Ele comeu a maçã por ser um morto de fome quem mandou ele ser guloso como são todos os homem só queria ver vocês derreter igual pamonha se recebesse uma vez a visita da cegonha

Os dois:
Nós vamos fazer as paz, pois a verdade é que é mulher não vive sem homem, e nem homem sem mulher na hora que os dois se apartam, é uma choradeira danada é como diz o ditado, homem sem mulher não é nada.

FORTUNA, José. Disponível em: <http://www.josefortuna.com.br/letras/desafio_do_homem_e_a_mulher.htm>. Acesso em: 5 set. 2011.

(BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2014, p. 28-29).

O primeiro passo considerado motivação é de grande importância para que o professor possa apresentar o texto aos alunos. A estratégia utilizada, nesta pesquisa, foi a realização de um desafio no qual eles deveriam comprovar quem é o melhor: o menino ou a menina. E para isso eles deveriam argumentar dentro das seguintes situações: chorar quando sente dor é coisa de menina ou qualquer um pode chorar? Tirar nota melhor que uma menina significa que o menino é mais inteligente ou estudou mais? Com essa estratégia, além de prepará-los para receber o texto, também lhes foi proporcionada a

oportunidade de se posicionarem diante do tema ali abordado – a diferença entre o homem e a mulher – e também criar expectativas em relação à leitura.

O segundo passo – introdução – é o momento em que o professor apresenta aos alunos as informações a respeito da obra e do autor. A maioria se posicionou como já sabendo o que era um desafio e, para aproveitar esse conhecimento, lhes foi acrescentada na cultura radialista na faixa AM, uma apresentação de cantadores repentistas e emboladores os quais fazem poemas na modalidade de desafio. Também explicamos, com exemplos de áudio e estrofes, que o desafio não existe apenas na poesia oral de improviso, ele também pode ser encontrado na poesia escrita como o cordel em forma de sextilhas, septilhas, oitavas e décimas em redondilhas maiores ou decassílabos. Após a exposição de informações sobre o autor do texto – José Fortuna –, iniciou-se a leitura do texto, seguindo as suas etapas: antecipação, decifração e interpretação.

A antecipação é definida por Cosson (2014, p. 40) “como as várias operações que o leitor realiza antes de penetrar no texto”, ou seja, são as expectativas criadas antes da concretização da leitura. A realização deste momento aconteceu apenas na forma oral e enriqueceu o que eles já haviam debatido no momento da motivação.

A leitura do texto foi realizada em duas etapas: a primeira de forma silenciosa e individual, permitindo que o aluno além de decifrar o código realizasse uma interpretação solitária e a segunda de forma oral. Após a leitura estar concretizada nessas duas etapas, chegou o momento da interpretação e, para isso, se pediu o registro das considerações realizadas a respeito do texto a cada aluno para que pudessemos analisar e acompanhar o seu processo de letramento literário. Antes de cada um registrar suas considerações sobre o texto, foi realizada a interpretação coletiva, o que se pode chamar de ato solidário, uma vez que todos participam apresentando os sentidos que foram atribuídos por cada um deles no momento da leitura individual (COSSON, 2014).

Cosson (2014, p. 64) define a interpretação como “parte do entretecimento dos enunciados que constituem as inferências para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade”. E quando este momento é feito de forma compartilhada e, dessa forma, o aluno se sente mais seguro para se pronunciar. Ele pode dizer para a sua comunidade – a sala de aula – de que forma ele foi afetado pela obra.

O registro com as considerações feitas pelos alunos seguiu o critério da interpretação contextualizada. Para isso, foram realizadas as contextualizações temática e poética. Dentre os elementos analisados, os mais destacados foram os sentimentos do eu lírico, os sentidos figurados das palavras e o tema abordado no texto.

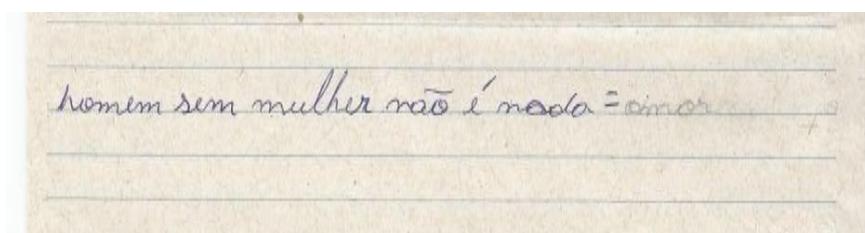
Segundo Geraldi (2010, p. 98), a escrita acontece de acordo com as condições apresentadas ao sujeito, pois este sujeito “somente escreve quando tem o que dizer, mas não basta ter o que dizer, ele precisa ter razões para dizer o que tem para dizer.” Comprovando o que diz a autora, alguns alunos não conseguiram registrar suas interpretações, ou as registraram de forma vaga, por não terem o que dizer, uma vez que sua compreensão leitora ainda precisa de atenção.

A análise foi feita de forma quantitativa com uma turma composta por 40 (quarenta) alunos e também qualitativa no sentido de avaliar os resultados do processo do letramento literário através do registro feito em suas interpretações.

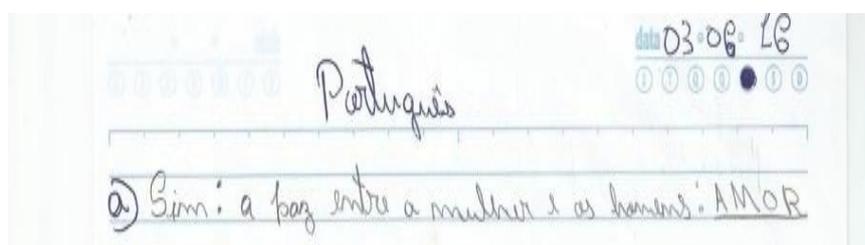
O primeiro tópico trabalhado abrangeu a contextualização temática, provocando os alunos a perceberem quais eram os tipos de sentimentos presentes no texto que poderiam ser identificados. Esta etapa exigiu uma leitura racional (MARTINS, 1989) porque, ao realizar a interpretação de um texto, partindo de tal perspectiva, o leitor se volta para a percepção da linguagem poética e dos sentidos atribuídos a ela. Alguns alunos sentiram

dificuldades em apresentar o resultado esperado, portanto, foram registradas as respostas que mais se aproximaram da temática do texto.

Nos resultados identificados, percebemos que alguns acreditam que há no poema o sentimento de amor, outros perceberam que há no texto o sentimento de saudade, além dos que identificaram o sentimento de raiva. Dentre os registros que identificaram o sentimento de amor, alguns deles nos chamaram a atenção, como veremos abaixo as respostas dos 3 e 16, por exemplo:



(Aluno 9)

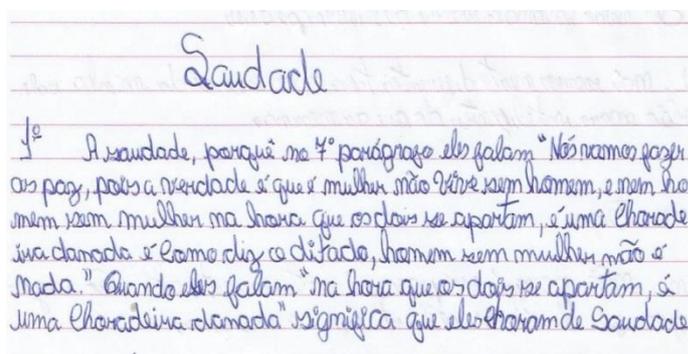


(Aluno 18)

Essa vivência do literário é defendida por Cosson (2014, p. 17) como uma “experiência literária” que “não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência.”. Percebemos nestas respostas o preenchimento das lacunas deixadas pelo autor para que o leitor perceba como aconteceu. Por exemplo, no primeiro registro, o aluno tem consciência de que se alguém não consegue viver longe de seu/sua companheiro (a) é porque os dois se amam. O que se observa na segunda resposta é que se as pessoas vivem em paz é porque se amam, ou seja, um

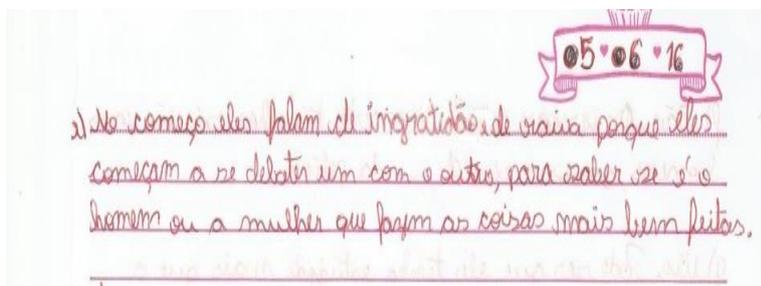
ambiente sem turbulência no qual as pessoas não briguem significa que essas pessoas sentem amor umas pelas outras.

O sentimento de saudade é justificado com o “pranto” dos personagens e essa análise se refere ao terceiro verso da última estrofe do poema que diz “na hora que os dois se apartam, é uma choradeira danada”, como podemos perceber no registro abaixo:



(Aluna 25)

Quanto ao sentimento de raiva e ingratidão entre o homem e a mulher, a aluna 39 nos chamou a atenção com a seguinte resposta:



(Aluna 39)

Embora haja indícios, no poema, da presença de tais sentimentos, concordamos com Jouve (2012, p. 23) quando afirma que “[...] a obra de arte representa sempre outra

coisa que não ela mesma”, e se o tema do texto estudado é “desafio”, a raiva pode ser um sentimento que leva as pessoas a competirem umas com as outras para saberem quem é melhor, mesmo que esse sentimento apareça no poema como uma brincadeira, pois no discurso da poesia tudo termina na paz, conforme observamos na última estrofe.

Portanto, o que pudemos perceber foi que o processo de letramento literário aconteceu de forma significativa com os alunos, levando em consideração que os sentidos que eles atribuíram às palavras só poderiam ser percebidos com a realização de uma boa leitura. Também podemos afirmar que esses alunos, levando em consideração a realidade do nosso alunado, são leitores eficientes, porque, como afirma Cosson (2014, p. 27), “O bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo”.

No segundo tópico, o foco de análise – contextualização poética – aconteceu com maior domínio na percepção da rima, tendo em vista que esta se apresenta na superficialidade do texto, por isso ela se torna mais fácil de ser identificada. Dentre os registros selecionados, destacamos dois que se diferenciaram apenas na estrutura comentada pelos alunos, conforme os expostos abaixo:

(Aluna 14)

(Aluno 40)

O desafio é uma modalidade da poesia popular oral ou escrita e é muito utilizada pelos poetas, sendo estruturada muitas vezes em estrofes formadas com versos de 7 (sete) sílabas poéticas denominadas de redondilha maior ou heptassílabos. Esta foi a percepção dos alunos sobre a estrutura do texto “Desafio do homem e da mulher” que apresenta 7 (sete) quadras. Dentro dessa perspectiva, alguns alunos perceberam a quebra dos versos, porque é como se cada estrofe tivesse não apenas 4 (quatro), mas 8 (oito) versos ou oitavas heptassilábicas, por exemplo o primeiro verso da primeira estrofe “Eu/vou/de/fen/der/os/ho/mens (primeira parte) com/to/da/sa/tis/fa/ção (segunda parte).

Com relação às rimas, de modo geral, os alunos conseguiram identificar a rima nos versos de cada estrofe, mas na interpretação oral, alguns foram além de nossas expectativas e identificaram até mesmo as rimas internas. Perceberam que existem algumas rimas internas como no segundo e terceiro verso da segunda estrofe “socorrendo os feridos no fundo dos hospitais/ porque a mulher é o abrigo onde a dor se esconde”. Podemos denominar também essa rima como toante, devido à sonoridade grave (por ser paroxítona) e pobre (por pertencer à mesma classe gramatical). Esse recurso foi explicado aos alunos para que a recepção do texto obtivesse maior sucesso. Os alunos também perceberam outra ocorrência de rimas que está no segundo verso da quinta estrofe “que de dó nós emprestemo e recebemo ingratição”. Duas palavras rimam internamente “emprestemo e recebemo” aqui denominadas de rima iteradas, pois ocorrem no mesmo verso, já se o verso fosse dividido, as rimas poderiam ser classificadas de rimas encadeadas. Além disso, elas também poderiam ser soante, grave, pobre e perfeita, porque recebem uma terminação com

o mesmo som “emo”. Como podemos perceber, há muito a ser explorado nas aulas de língua portuguesa em relação ao texto literário.

O segundo recurso poético a ser analisado foi o sentido figurado das palavras, o que não foi alcançado com tanta propriedade quanto no caso das rimas. Os alunos conseguiram perceber os sentidos explícitos e apenas alguns deles conseguiram avançar. Jouve (2012, p. 137) afirma que “Não existe nada de inefável em uma obra literária, apenas conteúdos à espera de identificação”, mas a identificação de todos os sentidos figurados presentes no texto não ocorreu como se esperava e mais uma vez se justifica a necessidade de trabalhar o texto literário de forma contínua na sala de aula. A leitura não pode se esgotar em apenas uma aula, como afirma Manguel (1997, p. 198):

A metáfora da leitura solicita por sua vez outra metáfora, exige ser explicada em imagens que estão fora da biblioteca do leitor e, contudo, dentro do corpo dele, de tal forma que a função de ler é associada a outras funções corporais essenciais.

Além do movimento dos olhos e da cabeça, há também o envolvimento dos sentidos, principalmente do racional, que permite ao leitor a construção de inferências em suas interpretações. Caso os sentidos das palavras não sejam compreendidos, tais inferências podem não ter acontecido. Embora tenhamos percebido a dificuldade que os alunos apresentaram em realizar essa etapa da interpretação, houve uma resposta que nos chamou a atenção: a inferência feita especialmente em relação ao terceiro verso da primeira estrofe. Os registros da compreensão em relação ao sentido dos versos citados aconteceram de forma diversificada. Alguns alunos afirmaram que significava lutar, outros que os homens iam lutar até a morte ou guerrear até a morte enquanto a mulher fica passando batom, dando ênfase à vaidade feminina. É o que podemos perceber nos textos abaixo:

0
c) Os homens vai pra luta e a Mulher
fica passando batom

(Aluno 22)

Os homens vão para a guerra derramar o sangue no chão.
Um disse que o homem vai guerra até a morte.
@Denise Souza - Texto Desafio

(Aluna 39)

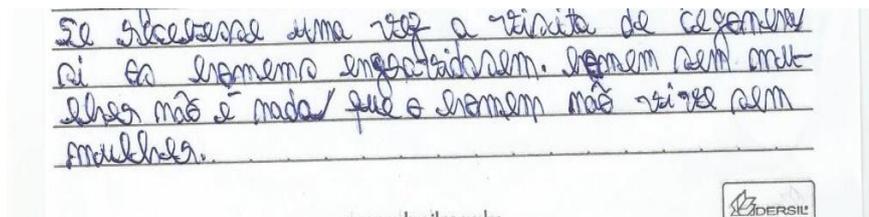
Os homens não para a guerra derramar o san-
gue no chão + os homem não para guerra lutar.
É os mulher fica no espelho se pintando com
batão + É os mulher fica no espelho se maquiagem
do + mulher vaidosa.

(Aluna 16)

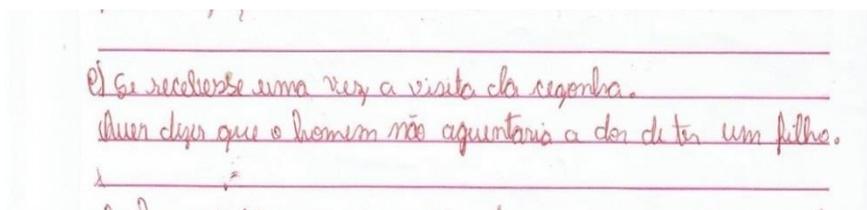
§ derramando sangue no chão - lutar até a
morte

(Aluno 34)

Com relação à análise da sexta estrofe, a compreensão textual através das inferências realizadas ocorreu de forma eficaz. Alguns comentaram a ligação da Bíblia com os primeiros versos da quinta e sexta estâncias. Os registros se deram com maior frequência a partir dos terceiro e quarto versos da sexta estrofe. Alguns afirmaram que pelo fato de os homens não aguentar o parto, esses são naturalmente mais fracos. Outros comentaram a possibilidade de os homens engravidarem e também em relação à dor sentida no momento em que a criança vai nascer. Na visão de alguns, isso seria insuportável para os homens. Vejamos dois registros:

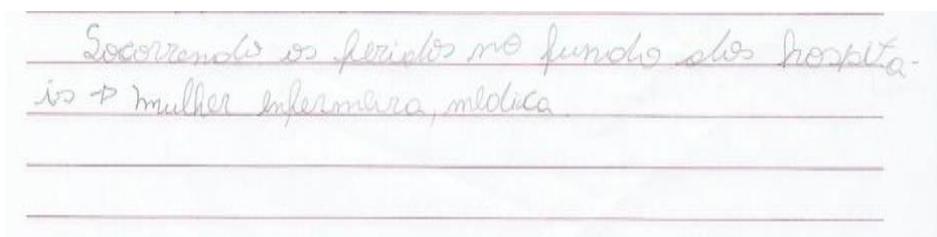


(Aluno 33)



(Aluno 39)

O nascimento de uma nova criança é algo que faz parte naturalmente do dia a dia de alguns desses alunos, por isso, como afirma Jouve (2012), o componente da realidade percebido através da obra literária só se faz presente ao leitor se este percebê-lo no momento da leitura. Outros sentidos foram destacados como a vaidade e o orgulho da mulher presente no quarto verso da primeira estrofe. Há também a atribuição de sentido para os primeiro e segundo versos da segunda estrofe em que um deles afirmou que o fato de a mulher estar no fundo dos hospitais significa que ela seja médica.



(Aluna 16)

Compreendamos, portanto, que essa inferência é feita a partir do horizonte de expectativa do leitor. No caso, a aluna indica substantivos – “enfermeira, médica” – para dar sentido ao verso que implicitamente sugere que a mulher é uma profissional da saúde.

Dessa forma, ela conseguiu compreender o sentido figurado do verso e também perceber na estrofe que a mulher também é forte e possui valores.

Dessa forma, entendemos que é papel de cada professor permitir ao aluno, através do texto literário, conseguir construir uma visão crítica e compreensiva de suas leituras.

Leite e Marques (1988, p. 40) analisam que o texto literário “pode ser visto como um instrumento capaz de nos levar a assumir” o papel tanto de leitores quanto de sujeitos que podem criticar e criar ao mesmo tempo. A inferência de um texto é também uma criação, e o sentido atribuído às palavras pode ser considerado uma crítica em relação ao que estava posto no texto e o que foi apreendido pelo leitor.

Considerações Finais

Apresentamos no início deste artigo que o nosso objetivo era analisar de que forma o livro didático aborda a questão do letramento literário e como o professor pode aproveitar os textos que estão ali inseridos e fazer a leitura literária com os seus alunos, discutindo as diversas formas de contextualizações de acordo com o Letramento Literário (COSSON, 2014).

O poema escolhido para realização da pesquisa é apresentado no livro como a conexão do texto principal “O bisavô e a dentadura”, de Sylvia Orthof, mas que na realidade só serve para realização de um estudo comparativo de variação linguística, não atentando para o estudo estético literário entre os dois textos. Esse poema aqui escolhido está ali posto sem comentários, sem orientações para que o professor desenvolva estratégias de como trabalhar com ele, após a realização da leitura. Cabe ao professor, em seu planejamento, adquirir o áudio e levá-lo para a sala de aula, uma vez que se trata de um poema musicado.

A escolha do referido texto foi para estudarmos o gênero lírico a partir dos pressupostos teórico-metodológicos do Letramento Literário, utilizando as etapas da sequência básica e algumas contextualizações da sequência expandida sugeridas por Cosson (2014).

Cada momento vivenciado com a turma foi pensado e planejado, desde a escolha do texto, a motivação da leitura, o tempo delimitado para realização desta em duas etapas: silenciosa e oral até a socialização em forma de jogral com o revezamento das vozes entre meninas e meninos. O momento de interpretação foi o mais esperado seja pela turma seja pelos professores, porque foi neste momento que cada um pôde fazer suas inferências e compartilhar com todos da turma o quanto estavam se sentindo tocados pelo texto literário e quanto de mundo havia se revelado para eles, ampliando o horizonte de expectativa de cada um.

Apesar de muitos alunos ainda apresentarem dificuldades e não conseguirem alcançar os sentidos do texto que são dados pelo autor, ficou a certeza de que a partir dos que atenderam às nossas expectativas, consideramos que foi o bastante para continuarmos acreditando nas mudanças que o texto literário realiza no ser humano e buscarmos ampliar cada vez mais o leque do ensino de literatura para que mais alunos possam sair da escola sabendo ler e interpretar da melhor maneira possível o texto literário.

Em relação ao livro didático, mesmo que ali não esteja presente o objetivo de levar para dentro da escola a leitura do texto literário e atividades de interpretação textual que permitam ao aluno desenvolver a criticidade e a percepção estética, o professor não precisa se ater apenas ao manual para planejar suas aulas. Consciente da realidade de cada livro didático, acreditamos que o profissional da educação básica – o professor – pode ter a liberdade de escolher estratégias de ensino que lhe parecer mais eficaz, contanto que a aprendizagem do aluno seja efetivamente garantida.

De certa forma, é confortável trabalhar com o livro didático porque cada aluno possui o texto, mas, uma vez que as orientações ali contidas não abordam de modo eficiente a leitura do texto literário, quando as etapas que nortearão essa leitura e sua interpretação não atendem as sugeridas por Cosson (2014), por exemplo, o professor precisa lançar mão de recursos que possibilitem melhor a aprendizagem do aluno. O importante é que a disciplina de Literatura, como já defendia Barthes (1978), jamais seja abolida da grade curricular.

Referências

BARTHES, Roland. **Aula**. Trad. e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1978.

BORGATTO, Ana Trinconi, BERTIN, Terezinha e MARCHEZI, Vera. **Projeto Teláris: Língua Portuguesa. 6º Ano**. São Paulo. Ática, 2014.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa/Secretaria do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Senado Federal. Brasília: MEC, 2005.

_____. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação: Resolução nº 40**. Brasília: MEC, 2011a.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Edital de convocação 06/2011: Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático/PNL D 2014**. Brasília: MEC, 2011b.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

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

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da Educação Brasileira: Leituras**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

JOUVE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Trad. Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina (Orgs.). **Leitura em crise na escola:** as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

LEITE, Lígia Chiappini Moraes e MARQUES, Regina Maria Hubner. Ao pé do texto na sala de aula. In. LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina (Orgs.). **Leitura em crise na escola:** as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988, p. 37-49.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura.** Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** São Paulo: Brasiliense, 1989.