

MARIA AMÉLIA DALVI
FABIANE VERARDI BURLAMAQUE
ROSIANE DE FÁTIMA PONCE
TALLITA BRAGA PLASTER

Organizadoras

LITERATURA e EDUCAÇÃO

Contextos, tensões
e práticas

MARIA AMÉLIA DALVI
FABIANE VERARDI BURLAMAQUE
ROSIANE DE FÁTIMA PONCE
TALLITA BRAGA PLASTER

Organizadoras

LITERATURA e EDUCAÇÃO

Contextos, tensões e práticas

Campos dos Goytacazes - RJ
2019



Copyright © 2019 Brasil Multicultural Editora

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização dos autores e/ou organizadores.

O conteúdo e estilo redacional dessa obra, é de inteira responsabilidade de seus respectivos autores. Permitida a reprodução parcial, nos termos da lei, desde que citada a fonte.

Diretor editorial

Décio Nascimento Guimarães

Diretora adjunta

Milena Ferreira Hygino Nunes

Coordenadoria científica

Gisele Pessin

Fernanda Castro Manhães

Design

Fernando Dias

Gestão logística

Nataniel Carvalho Fortunato

Bibliotecária

Ana Paula Tavares Braga – CRB 4931

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L776 Literatura e educação : contextos, tensões e práticas / organização Maria Amélia Dalvi ... [et al.]. – Campos dos Goytacazes, RJ : Brasil Multicultural, 2019.
220 p.

Inclui bibliografia
ISBN 978-85-5635-091-6

1. EDUCAÇÃO NA LITERATURA 2. LIVROS E LEITURA – POLÍTICA GOVERNAMENTAL - BRASIL 3. POESIA E EDUCAÇÃO 4. MÚSICA E LITERATURA 5. LITERATURA – ESTUDO E ENSINO I. DALVI, Maria Amélia (org.) II. Título

CDD 800



Instituto Brasil Multicultural de Educação e Pesquisa - IBRAMEP
Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101 - Centro - Campos dos Goytacazes - RJ
28035-581 - Tel: (22) 2030-7746
www.editorabrasilmulticultural.com.br
contato@brasilmulticultural.com.br

Comissão científica do XVIII Congresso em Estudos Literários “Literatura e educação” e da publicação

Ana Crelia Dias (Universidade Federal do Rio de Janeiro)

Ana Paula Klauck (Instituto Federal do Espírito Santo – Serra)

Arlene Batista da Silva (Universidade Federal do Espírito Santo)

Camila David Dalvi (Instituto Federal do Espírito Santo – Vitória)

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Marília)

Elianeth Dias Kanthack Hernandes (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Marília)

Eudma Poliana Medeiros Elisbon (Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo)

Fabiane Verardi Burlamaque (Universidade de Passo Fundo)

Fabiano Moraes (Universidade Federal do Espírito Santo)

Felipe Fiúza (Purdue University)

Ivana Esteves Passos de Oliveira (Universidade de Vila Velha)

Leni Ribeiro Leite (Universidade Federal do Espírito Santo)

Maria Amélia Dalvi (Universidade Federal do Espírito Santo)

Max Butlen (Université de Cergy-Pontoise / Laboratoire Agora, ESPE de l'académie de Versailles)

Neide Luzia de Rezende (Universidade de São Paulo)

Paulo Roberto de Souza Dutra (Stephen F. Austin Texas University)

Renata Junqueira de Souza (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Presidente Prudente)

Robson Loureiro (Universidade Federal do Espírito Santo)

Ronis Faria de Souza (Instituto Federal do Espírito Santo – Colatina)

O comitê científico do evento e da publicação esclarece que as ideias e pontos de vista, a revisão formal e as responsabilidades legais pela autenticidade e originalidade dos textos são de responsabilidade exclusiva dos autores, que apresentaram seus manuscritos de livre vontade à organização do XVIII Congresso de Estudos Literários e aos organizadores do volume.

Comitê científico/editorial

Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández - UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPAÑA)

Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza - UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa - UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)

Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai - MPMA (BRASIL)

Prof. Dr. Daniel González - UNIVERSIDAD DE GRANADA - (ESPAÑA)

Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo - UFES (BRASIL)

Profa. Dra. Ediclea Mascarenhas Fernandes - UERJ (BRASIL)

Prof. Dr. Eduardo Shimoda - UCAM (BRASIL)

Profa. Dra. Fabiana Alvarenga Rangel - UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida - UNIR (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho - UFSC (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon - FAFIA (BRASIL)

Prof. Dr. Helio Ferreira Orrico - UNESP (BRASIL)

Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes - UFRPE (BRASIL)

Prof. Dr. Javier Vergara Núñez - UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)

Prof. Dr. José Antonio Torres González - UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPAÑA)

Prof. Dr. José Pereira da Silva - UERJ (BRASIL)

Profa. Dra. Magda Bahia Schlee - UERJ (BRASIL)

Profa. Dra. Margareth Vetis Zaganelli - UFES (BRASIL)

Profa. Dra. Marília Gouvea de Miranda - UFG (BRASIL)

Profa. Dra. Martha Vergara Fregoso - UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)

Profa. Dra. Patrícia Teles Alvaro - IFRJ (BRASIL)

Prof. Dr. Rogério Drago - UFES (BRASIL)

Profa. Dra. Shirlena Campos de Souza Amaral - UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Wilson Madeira Filho - UFF (BRASIL)

Percebe-se, hoje, em nossas escolas, uma grande distância entre a intenção explícita da legislação em formar alunos críticos, com gosto e hábito de ler, e o fato de esses alunos demonstrarem desagrado e incompetência em relação à leitura, não deixando, porém, de consumir a trivialidade literária, histórica e política. Terá sido sempre assim? Antigamente se lia mais e coisas melhores? A escola se deteriorou e, com ela, a leitura de boa literatura?

Assim colocado o problema, pouco se pode avançar em busca de soluções. A questão da leitura de literatura na escola brasileira hoje precisa ser pensada de outros lugares [...].

(Maria do Rosário Mortatti – Leitura, literatura e escola)

Sumário

Contextos, tensões e práticas em educação literária	12
Maria Amélia Dalvi	
1	
Políticas públicas para o livro e a leitura: uma visão crítica	17
Elianeth Dias Kanthack Hernandes	
2	
Ensinar Língua, Literatura e Cultura do Brasil fora do Brasil	31
Felipe Fiuza	
3	
Literatura musical: a música na educação escolar pomerana	58
Ismael Tressmann	
4	
“Aya de Yopougon” no ensino da leitura e da cultura africana	66
João Vicente	
5	
O quilombo de Monte Alegre – ES: história de muitas histórias	75
Simone Machado de Athayde	
6	
A educação formal de Riobaldo – expressão de autoritarismo em <i>Grande Sertão: Veredas</i>	95
Arnon Tragino	
7	
Madalena e a humanização pela educação em <i>São Bernardo</i>	102
Gabriela Brahim Correa	
8	
Poesia e Educação: considerações a partir de “Escola” (1997), de José Paulo Paes	111
Wilberth Salgueiro	
9	
Perfil de ingressantes nos cursos de Letras e Pedagogia	117
Ana Karen Costa Batista	
Maria Amélia Dalvi	
Tallita Braga Plaster	

10

Ensino de leitura literária no ensino médio e superior: memórias docentes no

Espírito Santo (1985 - 2010) 126

Ana Cristina Alvarenga de Souza

Daiane Francis F. Ferreira

Maria Amélia Dalvi

11

Olimpíada de Língua Portuguesa e formação de professores para o ensino de Literatura:

representações e práticas 136

Joana d'Arc Batista Herkenhoff

Magda Simone Tiradentes

12

Memórias de leitura de professores: concepções do leitor que forma leitores 147

Letícia Queiroz de Carvalho

13

Literatura: contextualizando e integrando dimensões no processo de alfabetização 156

Elis Beatriz de Lima Falcão

14

A literatura do Espírito Santo no currículo escolar capixaba 166

Roney Jesus Ribeiro

15

Leitura e obras literárias, muros ou pontes? 175

Lucecleia Francisco da Silva

16

Comunicação e Linguagem: novas perspectivas para a formação de leitores 184

Wendel Vasconcelos

Sarita Erthal

17

Memórias literárias da escola: viver, resistir, escrever 193

Maria Amélia Dalvi

18

A tradução e a desconstrução do muro entre língua e literatura na esfera educacional 210

Junia Zaidan

Fernanda Nali de Aquino

Contextos, tensões e práticas em educação literária

Maria Amélia Dalvi

Quando pensamos a educação literária, há algumas questões quase incontornáveis. Isso, claro, considerando que educação não se restringe a aspectos didático-metodológicos e nem à seleção de repertório – que, evidentemente, em si mesmos, já não são aspectos fáceis ou menores.

A primeira das questões incontornáveis, em minha perspectiva, é que toda educação literária acontece em um contexto sócio, histórico, econômico, político e cultural. A noção de “contexto” e a densidade com que atentamos a cada uma de suas faces é variável conforme nossa formação e nossa sensibilidade, conforme nossas vinculações éticas, artísticas e educativas – porém, parece quase inegável que a educação literária seja sempre situada. Ou seja: não podemos abstrair (de) nossas reflexões de um chão, um lastro, um enraizamento numa realidade. Mesmo se nos lançamos ao puro exercício imaginativo e especulativo, algumas condições concretas cooperaram para que esse exercício fosse ou não possível, fosse ou não desejável, e se enveredasse por tal ou qual caminho...

A segunda questão incontornável é que, além disso, todo campo literário e educacional – e a educação literária como um sistema, rede ou emaranhado complexo de práticas de fronteira – é eivado, constituído de tensões formadas entre diferentes instâncias: institucionais, individuais etc. A própria ideia de “educação literária”, como sabemos, **não é em si mesma uma ideia pacificada, isenta de tensionamentos** – e não são claros seus limites e contribuições. Ou

seja, a disputa e a divergência inicia na nomeação e termina nas experiências concretas dos sujeitos em contextos educacionais (sejam eles formais ou não formais).

E a tudo isso (contextos e tensões) atravessam as práticas constituídas sócio-histórico-culturalmente pelos sujeitos – e essas práticas são elas mesmas, também, atravessadas por esses contextos e tensões. Ou seja: está tudo interrelacionado, mutuamente imbricado. Porém, poucas vezes nós nos damos conta disso, dessa intrincada rede de tangenciamentos, encontros e desencontros, choques.

Por isso, este terceiro volume da série de livros “Literatura & Educação”, desenhada a partir do XVIII Congresso de Estudos Literários (daqui por diante XVIII CEL) promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), se dedica a tais aspectos. Conforme pontuei na apresentação do primeiro volume da série, “o XVIII CEL aconteceu nos dias 04 e 05 de julho de 2016, na cidade de Vitória, com organização do grupo de pesquisa ‘Literatura e Educação’ (www.literaturaeeducacao.ufes.br), sediado na UFES, em parceria com o Programa de Cooperação Acadêmica (PROCAD), firmado entre a UFES, a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) e a Universidade de Passo Fundo (UPF), e financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Recebeu pesquisadores, professores, bibliotecários, escritores e estudantes do exterior e de várias instituições brasileiras. Além das conferências e palestras, foram oferecidas ao público pelo menos doze oficinas com especialistas em diversas mesas temáticas, e sessões coordenadas de comunicação, propostas pelo público e selecionadas pela comissão científica do evento”.

É uma seleção dos textos das conferências, palestras e comunicações o que apresentamos neste terceiro volume de publicações. O primeiro livro da série “Literatura & Educação” dedicou-se a “História, Formação e Experiência”, o segundo dedicou-se a “Gêneros, Políticas e Propostas” e, neste, ficamos em torno de “Contextos, Tensões e Experiências”. Parece-nos que esses três livros em conjunto recobrem um amplo rol de temas, problemas e aspectos atinentes às relações entre Literatura e Educação.

Reiterando mais uma vez a apresentação do primeiro livro, pensamos que “Educar literariamente a partir da experiência de leitura mediada, da compreensão das relações que a literatura estabelece com a realidade social, da identificação das relações entre textos e da produção de sentidos múltiplos possibilita,

progressivamente, que os sujeitos pensem e se posicionem de maneira crítica sobre textos e sistemas literários, o que é crucial para a formação de leitores autônomos – da palavra, e principalmente do mundo. Tendo em vista contribuir para a qualificação dessa demanda, o livro que o leitor tem em mãos compartilha a síntese de várias indagações, reflexões e algumas propostas que foram desenvolvidas por seus autores a partir de diferentes escolhas teóricas e metodológicas, algumas inclusive abertamente conflitantes entre si. Nós, do grupo de Pesquisa ‘Literatura e Educação’, do PROCAD e da organização do evento e do livro, julgamos que as incontornáveis divergências entre os diferentes autores sejam um mérito do conjunto, pois evidenciam o melhor espírito acadêmico-universitário. Igualmente diversos são os espaços formativos considerados, os segmentos do ensino, as ações e atividades propostas, os caminhos analíticos, os resultados. Esse livro é, então, relevante para todos os sujeitos dispostos a conhecer, ler e ensinar literatura, sem abrir mão de sua inarredável complexidade”. É importante destacar num momento sócio-histórico-cultural do país em que a divergência e a pluralidade de pensamento parecem estar não apenas sob suspeita, mas eventualmente sob ameaça.

Antes, enfim, de finalizarmos esta apresentação, precisamos repetir alguns dos agradecimentos feitos no primeiro volume às instituições que financiaram e viabilizaram o evento, a saber:

- a) o PPGL e a própria UFES, que colaboraram com a cessão do espaço, com as despesas operacionais, com a cessão de técnicos e professores e de equipamentos e com o pagamento de diárias para convidados;
- b) o Coral da UFES, na pessoa do secretário de cultura Rogério Borges e do maestro Cláudio Modesto, que nos presenteou com atividades culturais de altíssima qualidade e gratuitas, sem nenhuma contrapartida;
- c) a Capes, por meio do PROCAD, que colaborou com passagens para as coordenadoras do projeto;
- d) o Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil “Betty Coelho” (CELLIJ), a UNESP e a UPF, que ratearam o custeio para a vinda do professor Max Butlen, da França;
- e) a Universidade Purdue, que nos cedeu o professor Felipe Fiuza durante o período do evento e como parecerista; e a SFA-Texas University, que nos cedeu horas de trabalho do professor Paulo Roberto de Souza Dutra, como parecerista;

- f) o Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), pela cessão de professores e técnicos de seu corpo profissional para apoio, oferta de cursos e realização de palestras;
- g) a então pós-graduanda Juliana Marques Minas, que nos cedeu sem qualquer ônus muito de seu tempo de trabalhadora altamente especializada para o evento, apoiando e realizando diversas tarefas;
- h) a todos os inscritos com apresentação de trabalho, que, com o pagamento de suas taxas de inscrição, nos ajudaram a financiar grande parte das despesas decorrentes do evento; e
- i) a toda a equipe de integrantes e ex-integrantes do grupo de pesquisa “Literatura e Educação”, que assumiu as atividades de preparação e execução do congresso, doando seu tempo e custeando despesas tais como cópias, divulgação, flores, gasolina e demais aportes necessários ao sucesso daquilo que nos propusemos a fazer, nas pessoas de Ana Cristina Alvarenga de Souza, Ana Karen Costa Batista, Ana Paula Klauck, Arlene Batista da Silva, Arnon Tragino, Daiane Francis Fernandes Ferreira, Daiani Pignaton Souza Silva, Danilo Fernandes Sampaio de Souza, Eudma Poliana Medeiros Lisbon, Héber Ferreira de Souza, Ivana Esteves Passos, Jamille Gomes Ghil, Joana d’Arc Batista Herkenhoff, Josineia Sousa da Silva, Lorena Bezerra Vieira, Lucecléia Francisco da Silva, Mara Pereira dos Santos, Mariana Passos Ramallete, Ravena Brazil Vinter, Roney Jesus Ribeiro, Ronis Faria de Souza, Rosana Carvalho Dias Valtão, Rossanna dos Santos Santana Rubim, Sandrina Wandel Rei, Sarah Vervloet Soares, Taiga Bertolani Scaramussa e Tallita Braga Plaster.

Ao nomear pessoas, cometemos, é claro, o risco de algum esquecimento ou erro involuntário – e por isso, desde já, pedimos desculpas antecipadas; mas nos pareceu fundamental registrar aqui os nomes das pessoas sem as quais o evento não teria acontecido.

Nos tempos atuais, em que há, algumas vezes, o desmonte de políticas sociais importantes na área da educação, em que se defende um ensino acríptico e a formação de sujeitos indiferentes numa escola sem pluralidade, sem liberdade, sem democracia, *este livro* – que resulta principalmente, do trabalho realizado por servidores públicos ou que atuam em instituições comunitárias,

e se torna possível pelo financiamento de instituições públicas ou comunitárias – *insurge-se contra essa ordem, numa tentativa de pensar a literatura e a educação como lugares onde é possível cultivar, parafraseando Candido, “a reflexão, a apropriação do saber, a percepção da complexidade do mundo e dos problemas da vida, a boa disposição para com o próximo, a beleza, o humor”*. Enfim, despertar, no homem, a sua humanidade.

Finalizando este texto, como co-organizadora do evento e da publicação e como coordenadora do grupo de pesquisa responsável pelo evento que dá origem ao livro, agradeço a todos os que têm insistido (com seu trabalho pedagógico, sua prática leitora, sua pesquisa, sua escrita, sua curiosidade, seu tempo, sua vida) nisso. Estamos irmanados.

1

Políticas públicas para o livro e a leitura: uma visão crítica

Elianeth Dias Kanthack Hernandes

Minha história de leitura

As palavras me antecedem e ultrapassam, elas me tentam e me modificam e se não tomo cuidado será tarde demais: as coisas serão ditas sem eu as ter dito. Ou pelo menos não era apenas isso. Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só; meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias. E nem todas posso contar.

Clarice Lispector

Participar do XVIII CEL Literatura e Educação representou para mim, educadora há mais de 40 anos, a possibilidade de revisitar os caminhos percorridos e refletir sobre o processo de formação vivenciado e de como esse processo foi dependente de meus encontros com os livros e das oportunidades de leituras múltiplas que me foram possíveis desde antes de frequentar os bancos escolares.

Li certa vez no prefácio do livro *Redação Inquieta* (BERNARDO, 2010, p. 1) que *lemos para entender o mundo e escrevemos para transformá-lo*. Nessa perspectiva é que penso que estou sendo privilegiada por escrever esse texto, uma vez que, percebo que nem todos os educadores têm usado a escrita como ferramenta de qualificação do pensamento e como possibilidade de ação reflexiva sobre os próprios discursos. Sobre isso somos alertados por Prado & Soligo (2005, p. 47):

É nesse contexto que a valorização da escrita dos educadores ganhou lugar. Afinal, se é necessária a reflexão sobre a prática profissional e se escrever favorece o pensamento reflexivo, a conclusão acaba por ser inevitável: a produção de textos escritos é uma ferramenta valiosa na formação de todos.

Começo por evidenciar que a exclusão de parcelas significativas da população infantil brasileira do acesso à leitura acompanhou toda a minha vida, tanto a de estudante, como a de profissional da educação. Isso fica evidente no registro de Ribeiro (2003), quando constata que em 1955 - ano em que nasci - 25,8% das crianças em idade própria para frequentar o ensino primário¹, estava fora da escola. Isso, aliado ao fato de que a escola, por seu caráter elitista e excludente, criava barreiras difíceis de serem transpostas pelos filhos das classes trabalhadoras e impedia o acesso de uma parcela significativa de alunos nas séries relativas ao ensino ginasial.

Iniciei meu trabalho como professora, no ano de 1976, em escolas, localizadas em regiões essencialmente agrícolas e de baixa densidade populacional, que foram criadas a partir da proposta política de reformulação do 1º e 2º graus que atendia aos interesses de expansão econômica, que tinha como exigência a escolarização e treinamento para o trabalhador, que fosse apenas suficiente para que ele pudesse ser inserido nas técnicas de produção e contribuisse, assim, para o aumento da produtividade. A formação do leitor pleno

1. No Brasil, até 1971, o ensino primário constituía historicamente o primeiro estágio da educação escolar. Era constituído normalmente por quatro séries, cada um correspondendo a um ano. A conclusão do ensino primário permitia o ingresso no ensino ginasial. Em 1971, o ensino primário foi fundido com os quatro anos do ginasial, dando origem ao ensino de 1º grau, com a duração de oito anos. Na sequência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, o ensino de 1º grau foi substituído pelo ensino fundamental.

e diretrizes políticas de incentivo para o acesso democrático aos livros e à literatura não fazia parte da proposta de criação dessas escolas. A instalação dessas unidades escolares atendia aos acordos políticos entre os governantes do Estado de São Paulo e os da classe política regional, formada principalmente por latifundiários e tinha como principal argumento, a democratização do ensino pela garantia de oferta de vagas ao maior número de estudantes.

Sobre essa chamada democratização do ensino público, que corresponde à abertura de escolas e ofertas de vagas na rede pública de ensino às camadas populares, Franklin Leopoldo e Silva², alerta, na Revista Caros amigos de dezembro de 2005: *Quando você democratiza, você oferece o melhor ao maior número possível de pessoas; quando massifica, nivela por baixo e oferece o pior para o maior número de pessoas.* É amplamente denunciado o fato de que a extensão de redes públicas de educação básica, na década de 1970, não foi acompanhada da qualificação dos serviços de ensino e muito menos de uma proposta de formação de leitores a partir do início da escolarização básica.

A pergunta que caberia fazer agora é: se a escola que teve oportunidade de frequentar não teve a intenção explícita e objetivada de formar leitores proficientes, como eu e outros colegas que passamos todos por esse mesmo processo de escolarização nos tornamos leitores e produtores de textos de diferentes gêneros? A resposta a esse questionamento está no fato de termos tido, em espaços diferenciados, a presença de mediadores de leitura, ou seja, a ação de um parceiro mais experiente no momento de aprender a ler. Revoredo (2010) identifica o mediador com aquele sujeito que vai se configurando à medida que forma outros leitores, sendo, então, portador de uma função em constante construção. Entendo a mediação na perspectiva de Vygotsky (1989), como sendo um processo sócio histórico, ou seja, é na interação com o outro que o homem se constitui como tal e constrói conhecimentos. Para o autor:

O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte do desenvolvimento independente da criança (VYGOTSKY, 1989, p. 101).

2. Professor da Faculdade de Filosofia da USP.

Neste sentido, posso afirmar que meus pais e irmãos garantiram que eu tivesse um ambiente de leitura em casa. Coleções como “O mundo da Criança”, “O Tesouro da Criança”, a Coleção de Monteiro Lobato, muitos livros de contos clássicos infantis, gibis e livros de bolso, fizeram parte do meu processo de aquisição da cultura letrada. O que a escola da minha infância deixou de oferecer, foi suprido pela presença de outros mediadores de leitura no âmbito familiar. A importância dessa mediação fica constatada nos resultados da pesquisa “Retratos de Leitura no Brasil”³ que considera em suas conclusões:

Os resultados da pesquisa reforçam a análise de que o hábito de leitura é uma construção que vem da infância, bastante influenciada por terceiros, especialmente por mães e pais, uma vez que os leitores, ao mesmo tempo em que tiveram mais experiências com a leitura na infância pela mediação de outras pessoas, também promovem essa experiência às crianças com as quais se relacionam em maior medida que os não leitores. [...] 83% dos não leitores não receberam a influência de ninguém (PRÓ-LIVRO, 2015, p. 131).

No entanto, essa pesquisa também indicou que o potencial de influenciar o hábito de leitura dos filhos está correlacionado à escolaridade dos pais – filhos de pais analfabetos e sem escolaridade tendem menos a ser leitores que filhos de pais com alguma escolaridade. Então, esse privilégio de ter mediadores de leitura no ambiente familiar não ocorria no percurso da maioria dos estudantes no período em que cursei o nível de escolaridade relativo ao Ensino Fundamental e, nas décadas seguintes também não aconteceu uma melhora significativa na formação de leitores no Brasil. Por esses motivos, o termo “crise da leitura” se tornou corrente nos anos de 1980 (RÖSING, ZILBERMAN, 2016), principalmente com relação ao ensino de literatura, abrangendo uma discussão que aproximou intelectuais, escritores, pesquisadores, professores e formuladores de políticas públicas.

3. A Pesquisa “Retratos de Leitura no Brasil” teve início em 2007, é realizada pelo Instituto Pró-Livro e aplicada pelo Ibope Inteligência, com o apoio da Abrelivros, Câmara Brasileira do Livro e SNE.

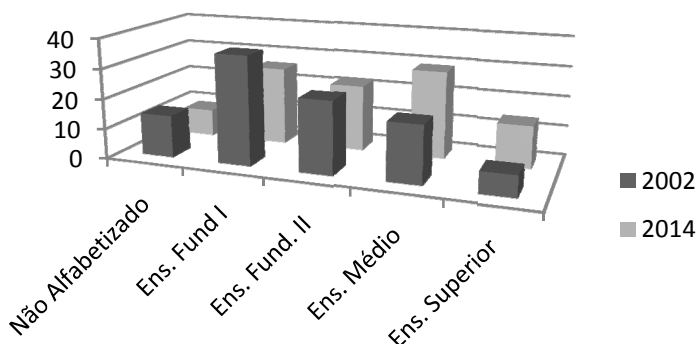
A concordância entre esses vários atores sobre a necessidade de rever as políticas de formação do leitor e de acesso ao livro, não tornou menos complexa a busca de soluções para essa problemática, como veremos a seguir.

Política de leitura ou política do livro: proposições e realidade

De acordo com Secchi (2014, p. 2) uma política pública é uma “diretriz elaborada para enfrentar um problema público” e deve possuir dois elementos fundamentais: “intencionalidade” e “resolução de um problema público”. No caso da temática que é o foco dessa reflexão, o problema público se apresenta de forma bem evidente nos dados disponibilizados na 4ª edição da pesquisa “Retratos de Leitura no Brasil”. Essa pesquisa é, realizada pelo Instituto Pró-Livro, fundado por entidades do mercado editorial, e pelo IBOPE, é o único levantamento em nível nacional do comportamento leitor da população brasileira. Os resultados do “Retratos de leitura no Brasil” têm orientado os mais diversos estudos, projetos e decisões da área pública, de empresas e de organizações da sociedade civil, no que diz respeito à formação de leitores.

O primeiro problema público denunciado pela pesquisa diz respeito à escolaridade da população brasileira, que continua constando com 9% de pessoas analfabetas e com apenas 14% de brasileiros com o Ensino Superior, como constatamos no Gráfico I.

Gráfico 1 – Escolaridade da população brasileira (%)



Fonte: Retratos de Leitura no Brasil - Site oficial da Pró-livro.

As diretrizes norteadoras da educação fundamental estão contidas na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental. O primeiro Plano Nacional de Educação – PNE - Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, previa que nos cinco primeiros anos de vigência daquele PNE, o ensino fundamental deveria atingir a sua universalização, sob a responsabilidade do Poder Público, considerando a indissociabilidade entre acesso, permanência e qualidade da educação escolar. Aquele documento legal já anunciava que o “direito ao Ensino Fundamental não se refere apenas à matrícula, mas ao ensino de qualidade, até a conclusão”.

Embora historicamente o analfabetismo brasileiro esteja concentrado nas faixas etárias mais avançadas e as taxas tenham se reduzido, passando de 14% da população, em 2002, para 8% em 2014, há porém uma redução insuficiente do analfabetismo ao longo do tempo. As pessoas com mais idade não podem ser consideradas como as únicas responsáveis pelas taxas atuais, pois pessoas entre quinze e trinta anos também contribuem para o analfabetismo total no Brasil. Como há reposição de analfabetos é de se esperar que apenas a dinâmica demográfica não seja suficiente para promover a redução em níveis razoáveis nos próximos anos. Por isso, fica evidente que temos aí um problema público que demanda políticas públicas que sejam mais efetivas do que as que estão sendo propostas nas últimas décadas. É claro que esses dados relativos ao analfabetismo provocam resultados igualmente preocupantes sobre os dados de leitura da população brasileira, abrindo, em perspectiva, um novo problema público, que também solicita encaminhamentos de ordem política.

Este problema se agrava quando fica constatado que, de acordo com o INAF⁴ (IPM/AE/INAF, 2011/2012), apesar do percentual da população alfabetizada funcionalmente ter passado de 61% em 2001 para 73% em 2011, apenas um em cada 4 brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura. Ou seja, o aumento da escolaridade média da população brasileira teve um caráter mais quantitativo (mais pessoas alfabetizadas) que qualitativo (do ponto de vista do incremento na compreensão leitora)

4. INAF - Indicador de Alfabetismo Funcional – criado no ano 2001, pelo Instituto Paulo Montenegro em parceria com a ONG Ação Educativa, é uma pesquisa que permite estimar os níveis de alfabetismo da população entre 15 e 64 anos e compreender seus determinantes

A 4ª edição da divulgação dos resultados da coleta de dados relativa ao programa “Retratos de leitura no Brasil” ocorreu no ano de 2016 e tem os objetivos declarados de: 1) Avaliar impactos e orientar políticas públicas do livro e da leitura, a fim de melhorar os indicadores de leitura do brasileiro; 2) Promover a reflexão e estudos sobre os hábitos de leitura do brasileiro para identificar ações mais efetivas voltadas ao fomento à leitura e o acesso ao livro; 3) Promover ampla divulgação sobre os resultados da pesquisa para informar e mobilizar toda a sociedade sobre a importância da leitura e sobre a necessidade de melhorar o “retrato” da leitura no Brasil⁵.

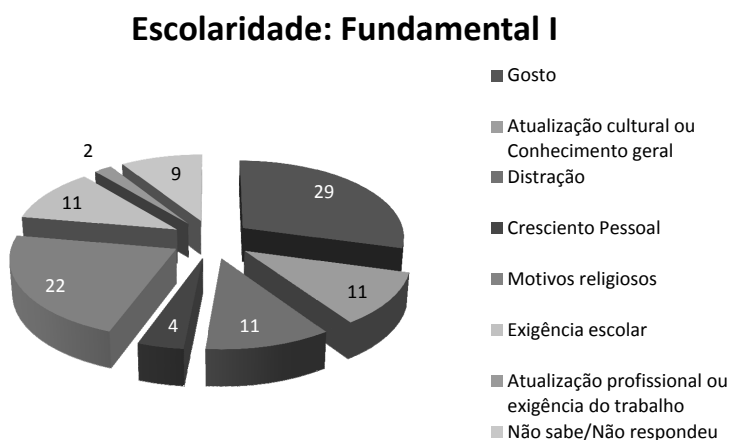
Com a intenção de conhecer o comportamento leitor da população brasileira, essa pesquisa investigou a intensidade, forma, limitações, motivação, representações e as condições de leitura e de acesso ao livro – impresso e digital – pela população brasileira. Para isso, foram realizadas 5012 entrevistas domiciliares pessoais, face a face, com utilização de questionário elaborado de acordo com os objetivos da pesquisa.

É importante esclarecer que os dados coletados sobre o perfil de leitura da população, em 2015, consideraram como “leitor” aquele que havia lido, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses. “Não leitor” foi considerado aquele que declarou não ter lido nenhum livro nos últimos 3 meses anteriores à pesquisa, mesmo que tenha feito isso nos últimos 12 meses. De acordo com esse critério, naquele ano, 56% da população brasileira, com 5 anos ou mais, é considerada leitora e ser leitor ainda é uma característica significativamente associada aos fatores de escolaridade, à renda e ao contexto socioeconômico no qual os indivíduos estão inseridos, o que aponta ainda para um desafio importante no processo de inclusão de parte significativa dos brasileiros no acesso à cultura letrada.

Quando foram incitados a responder sobre os principais motivos que os levavam às práticas de leitura, os sujeitos com nível de escolarização referente ao Ciclo I do Ensino Fundamental demonstraram que não leem para crescimento e atualização profissional, pois apenas 2% indicou essa intenção. Já um percentual bem mais elevado – 22% - declara motivos religiosos para os momentos dedicados à leitura. O Gráfico 2 registra os dados coletados com relação à motivação para a leitura.

5. Informações disponíveis no sitio oficial do Instituto Pró-livro: http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf

Gráfico 2 – Principal motivação para leitura



Fonte: Retratos de Leitura no Brasil - Site oficial da Pró-livro.

Também fica evidenciado nos dados apresentados acima (Gráfico 1), que entre os indivíduos com nível de escolaridade baixa, apenas com o Ciclo I do Ensino Fundamental concluído, poucos são os que consideram a leitura uma atividade prazerosa – menos de 30%. Isso permite pressupor que pessoas com menor nível de escolarização tendem a ter menor número de habilidades leitoras, o que lhes dificulta desenvolver outras relações com a leitura, para além do seu uso instrumental.

Resultados que merecem a atenção da escola

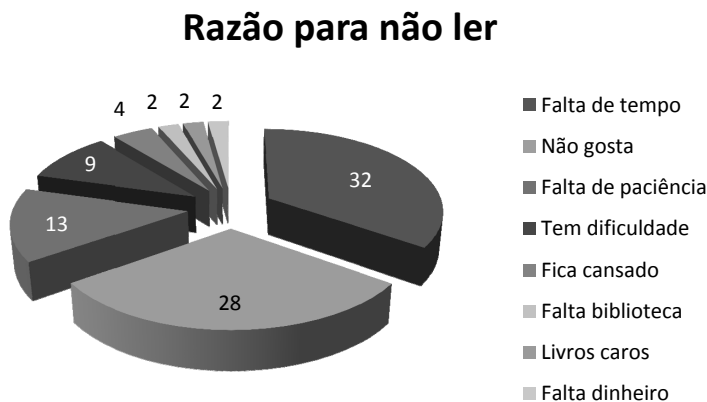
É importante destacar que pensar a leitura como assunto de política pública implica reconhecer que ela não tem um valor neutro, mas que está ligada a processos sociais que a convertem em poderosa ferramenta para o “aprofundamento da democracia e da participação social” (CERLALC; OEI, 2004, p. 12). Sendo assim, é importante destacar também o papel e a função social da escola nessa perspectiva. A escola, na contemporaneidade tem sido o espaço mais importante de formação de leitores. Apesar disso, diante da ainda insuficiente qualidade da educação no Brasil, emergem demandas por

ações e políticas públicas voltadas especificamente para o incentivo à leitura. Especialistas (BAJARD, 2001; MARIANI; JOBIM, 2016; KLEIMAN, 2004) indicam que, para formar leitores, é necessário constituir um ambiente propício à leitura e gerar a necessidade da utilização de textos escritos, produzidos e lidos em contextos sociais reais e cotidianos.

Foucambert (1994, p. 31) também dá ênfase ao aspecto social do uso da leitura quando diz que para aprender a ler é preciso fazer parte de um grupo que “já utiliza a escrita para viver e não para aprender a ler”. Para esse autor, é preciso que sujeitos e textos escritos estejam em uma “contínua interação com um lugar onde as razões para ler são intensamente vividas”. É possível decodificar grafemas em fonemas sem ter razões para ler, mas não é possível tornar-se leitor sem essa precondição, por isso, aquele que ainda não é leitor proficiente, deve se relacionar “com os textos que leria se soubesse ler, para viver o que vive” (FOUCAMBERT, 1994, p. 31).

Quando brasileiros que não são leitores são questionados sobre sua falta de motivação para a leitura (Gráfico 3) apontam fatores que podem ser subdivididos em dois grandes grupos: 1) Fatores influenciados por questões econômicas, políticas e sociais e que extrapolam os limites da escola, que são: a) Falta de tempo (32%); b) Falta de dinheiro (2%); c) Livros caros (2%); d) Falta de Biblioteca (2%); e 2) Fatores que influenciam e que são influenciados pelo trabalho da escola: a) Não gosto de ler (28%); b) Falta paciência para a leitura (13); c) Tem dificuldade para ler (9%); d) Fica cansado quando lê (4%). O primeiro grupo, que representa os fatores externos à escola que prejudicam a formação de sujeitos leitores, representa 38% do total de respondentes e o segundo grupo, que explicitam a influência de fatores internos à instituição escolar como motivo para seu distanciamento das atividades de leitura, somam 54% de não leitores.

Gráfico 3 – Motivos indicados para não lerem



Fonte: Retratos de Leitura no Brasil - Site oficial da Pró-livro.

Esses números podem indicar o fato da escola estar fazendo uso de artificialismo quando lida com o ensino da leitura em sala de aula, anulando tanto os sentidos e como a dimensão dialógica da prática de leitura, uma vez que, no planejamento dos procedimentos didáticos, prioriza a leitura mecânica e sem sentido, contrariando a experiência que a criança tem com a leitura no seu cotidiano. Se for considerado que a função da escola não é apenas ensinar a ler e escrever, mas oportunizar ao indivíduo o uso da leitura e da escrita em práticas sociais reais nas relações que se efetivam em seus grupos sociais, culturais e econômicos, então, será preciso que haja oferta de material de leitura de diferentes gêneros textuais com seus estilos composicionais e conteúdos compatíveis com as suas esferas de circulação e seus contextos de produção (BAKHTIN, 2003, p. 261).

Considerando que uma política pública é um conjunto articulado de ações que pretendem resolver um problema público, ela muitas vezes se desdobra em unidades menores na forma de programas e projetos (DRAIBE, 2001, p. 17). Com a intenção de demonstrar que existem, desde os anos de 1930, programas voltados para o acesso ao livro e o incentivo à leitura, o quadro colocado a seguir traz o registro das principais ações do governo federal com vistas a atingir esses objetivos.

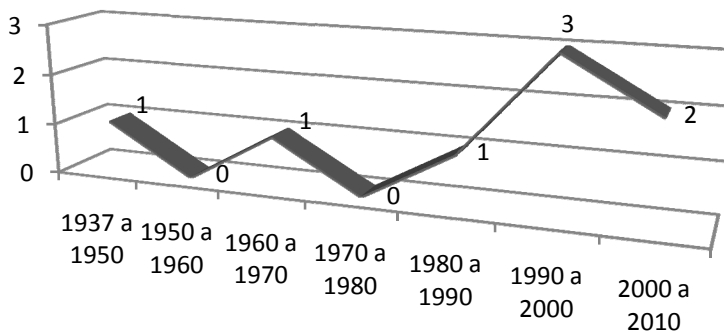
Quadro 1 – Principais ações governamentais na área do livro e da leitura

Instituto Nacional do Livro	1937 a 1990
Serviço Nacional de Bibliotecas	1961 a 1969
Fundação Pró- Leitura	1988 a 1990
Fundação Biblioteca Nacional	1990 até agora
Programa Nacional de Incentivo à Leitura - PROLER	1992 até agora
Projeto Uma Biblioteca em cada Município	1995 a 2002
Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE)	1997 até agora
Programa Arca das Letras	2003 até agora
Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL)	2006 até agora

Fonte: Dados de pesquisa coletados pela autora.

Fica explícito (Quadro 1 e Gráfico 4) que nas três últimas décadas ocorreu um aumento significativo de ações governamentais destinadas ao incentivo da leitura, seja em âmbito escolar, ou em contextos mais amplos da sociedade brasileira.

Gráfico 4 – Incidência de implementação de programas voltados para a leitura no Brasil, por período



Fonte: Dados de pesquisa.

Ao analisar os objetivos dos programas e projetos implementados e constantes no Quadro 1, desde o primeiro – Instituto Nacional do Livro (1937), até o último - Plano Nacional do Livro e Leitura (2006) pode-se identificar a priorização das ações voltadas para a distribuição de livros, em detrimento das ações destinadas à formação de leitores. Isso pode ser constatado porque nas finalidades assumidas por todos os programas e que constam nos documentos e *sites* de divulgação de cada um deles, aparece explícita ou implicitamente a intenção de distribuição de livros e/ou com o cuidado com os acervos das bibliotecas. Mas, apenas em um deles, no Plano Nacional do Livro e Leitura aparece de forma explícita, além da finalidade de “implantar bibliotecas em todos os municípios do país”, o objetivo de “formação de mediadores de leitura e de educadores leitores” (BRASIL, 2011. p. 3).

Mesmo com a existência de todos desses programas, as conclusões da pesquisa “Retratos de Leitura no Brasil”, em sua versão de 2015, indica que, de forma semelhante ao observado nas edições anteriores, pouco menos de um terço dos brasileiros declararam que gostam muito de ler enquanto um grupo composto por 43% de indivíduos que compõem o segmento de “não leitores” assumiram que não gostam. Ficou evidenciado também na pesquisa, que “gostar muito de ler” é mais característico das crianças menores, sendo que os adolescentes e adultos declaram em maior proporção que “gostam um pouco de ler”, indicando uma mudança importante na relação com a leitura a partir do ingresso no Ciclo II do Ensino Fundamental. O papel da escola nesse processo de (des)interesse pela leitura necessita ser melhor dimensionado, porque parece existir uma relação bem importante.

No que diz respeito ao papel da escola nas ações relacionadas à política educacional, se for assumida a perspectiva da “abordagem estatista” ou “estadocêntrica” de política pública (SECCHI, 2014, p. 2), o âmbito escolar estaria isento de responsabilização pelo fato de que seus alunos e seus egressos não terem desenvolvido capacidades leitoras. No entanto, em uma “abordagem multicêntrica” ou “policêntrica”, as decisões políticas não se referem apenas às “diretrizes estruturantes”, mas as “diretrizes operacionais” também fazem parte da área das políticas públicas (SECCHI, 2014, p. 7). Então, se no âmbito da escola, as ações de incentivo à leitura devem ser operacionalizadas e objetivadas, os maus ou bons resultados na formação de leitores passam pelas práticas escolares. Outro dado coletado, que amplia essa preocupação, é que a cada edição da pesquisa (de 2007 a 2016) diminui a proporção dos que afirmam não ter nenhuma dificuldade para ler.

As ações e os programas, sendo sempre direcionados mais para a distribuição de livros, do que para a formação de mediadores e professores leitores, pode ser uma das causas de 30% dos entrevistados afirmarem nunca terem comprado um livro. Se os livros são ofertados pelos órgãos governamentais e não são acompanhados de ações que tornem essa leitura necessária, como prática social, os sujeitos passam a desconsiderar a possibilidade de um investimento real em um produto que, para eles, não tem função. É preciso considerar, porém, que em geral, quanto maior o nível de escolaridade e mais elevada a classe social, maior a proporção de compradores de livros. No entanto, chama atenção que cerca de metade dos estudantes e metade dos leitores não são compradores de livros.

Concluo afirmando que, com base nos dados investigados e analisados, pode-se inferir que no Brasil, existem “políticas de distribuição de livros” que acontecem de forma contínua e sistemática, mas o país carece de “políticas de leitura”, ou seja, existe a necessidade de programas que tenham como principal finalidade a consolidação de “políticas de formação de leitores”.

Referências

- BAJARD, E. **Ler e dizer**: compreensão e comunicação do texto escrito. São Paulo: Cortez, 2001.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BERNARDO, G. **Redação Inquieta**. São Paulo: Rocco Editora, 2010.
- BRASIL. **Decreto n 7.559, de 1 de setembro de 2011**. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/documents/10883/1171222/DECRETO+PNLL.pdf/e08a2c1b-fff4-4109-be45-5ea-5190b6f2f>. Acesso em: 6/6/2016.
- CERLALC; OEI. **Agenda de políticas públicas de lectura**. Colômbia, 2004.
- DRAIBE, S. M. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. C. B. (orgs). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.
- FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- KLEIMAN, A. Conhecimentos prévios na leitura. In: **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. São Paulo: Pontes, 2004.
- IPM/AE/INAF 2011/2012 – **Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa**. Disponível em: http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/inaf2011_2012.aspx. Acesso em: 13/06/2016.

- MARIANI, B; JOBIM, J. L. A leitura em perspectiva. In: RÖSING, T.; ZILBERMAN, R. **Leitura: história e ensino**. Porto Alegre: Edelbra, 2016.
- PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. (Org.). **Porque escrever é fazer história**. Campinas: Graf. FE, 2005.
- PRÓ-LIVRO. **Retratos de Leitura no Brasil**. 2015. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf>. Acesso em: 20 de junho de 2016.
- REVOREDO, M. **Mediadores de leitura: a participação da família na formação de leitores – um estudo de caso em Presidente Prudente/SP**. Presidente Prudente: UNESP – Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2010 (dissertação de mestrado).
- RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira – a organização escolar**. Campinas: Autores Associados, 2003.
- RÖSING, T.; ZILBERMAN, R. **Leitura: história e ensino**. Porto Alegre: Edelbra, 2016.
- SECCHI, L. **Políticas Públicas: Conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2014.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

2

Ensinar Língua, Literatura e Cultura do Brasil fora do Brasil

Felipe Fiuza

O ensino de literatura e cultura brasileira nas universidades dos EUA luta para sobreviver, assim como toda a área de ciências humanas, porém sofrendo mais. Já o ensino das literaturas e culturas hispânicas, possui maior espaço e valorização devido ao interesse pela língua. Nesse contexto, ensinar língua por ensinar, sem consciência política, é fatal. Há, ainda, um outro perigo, que é ensinar cultura como se fosse um guia turístico. Buscarei, neste texto, discutir como minha prática pedagógica tenta fugir a isso. Para tanto, irei valer-me de experiências pessoais, pesquisas no site de universidades e análises subjetivas após 6 anos lecionando lá fora e 9 aqui dentro. Começarei discutindo a própria estrutura dos cursos acadêmicos de idiomas, partindo do ingresso do estudante na universidade, passando pela oferta de disciplinas e ao final discutindo, de forma mais concreta e profunda, três Syllabus de cursos que tive a oportunidade de desenvolver e ensinar. Tratavam esses cursos sobre: 1) uma introdução a literatura hispânica, 2) cultura lusófona e 3) carnavais brasileiros, de Nova Orleans e de Cádiz, bem como de literaturas carnavalescas desses respectivos contextos.

A estrutura da universidade americana, como muitos de vocês devem saber, é diferente da brasileira em sua essência. Enquanto na brasileira um aluno entra em um

determinado curso, por exemplo Letras, e tal curso possui uma grade curricular pré-estabelecida com pouquíssimas opções de diferenciar o teu currículo do de outro estudante, lá cada um é responsável por criar o próprio. Não é que seja o caos na terra, não. Existem regras para que tal processo ocorra. Para receber um diploma da universidade o aluno deve escolher entre “majors” e “minors”, especialidades e subespecialidades respectivamente, e então fazer as aulas requeridas pelo major e/ou minor escolhido. Neste site, <http://www.admissions.purdue.edu/majors/>, pode-se ver quais são as opções de majors e minors oferecidas pela universidade de Purdue. Funciona assim: o aluno é admitido em um “college” da universidade, não em um curso específico. <http://admissions.purdue.edu>. Não há um processo seletivo com prova propriamente dita. Tudo se dá, então, por cartas e/ou vídeos enviados por cada estudante às instituições onde gostaria de estudar. Há, ironicamente se pensarmos no contexto brasileiro, campanhas enormes para que os estudantes “escolham” ir para uma determinada universidade, principalmente se se trata de um estudante atleta – caso em que normalmente se pagam todas as despesas que esse possa vir a ter enquanto visita a universidade e depois enquanto se instala, após aceitar a “oferta” da universidade. Naquele documento enviado a universidade cada um deve dizer porque quer “construir sua carreira ali” – “estudar” é um verbo evitado para descrever a experiência acadêmica, por ser considerado insuficiente. Um orientador é, então, designado para o calouro. Esse orientador fará o papel de conselheiro, quase uma figura materna ou paterna. O aluno comunica ao orientador, de forma documentada por meio de suas notas do período escolar, quais são seus interesses, pontos fortes e fracos. Esse orientador, munido dessas informações, ajuda o aluno a planejar quais clases irá cursar e qual/quais major(s) e/ou minors encaixam melhor nos projetos do aluno.

Rápida reflexão sobre esse primeiro contato orientador/estudante e esses pontos “fortes”/ “fracos”: o ensino de matemática, por exemplo, desde o segundo ano do ensino fundamental se dá de acordo com aptidões. Os alunos mais aptos vão para uma turma avançada enquanto os menos vão para turma “básica”. A mudança de um nível para o outro, na escola, é penosa e rara. De forma que o “aluno”, ou a bem da verdade seus pais, precisa começar a planejar sua vida acadêmica o quanto antes, porque para ser aceito nas melhores universidades e nos cursos de ponta, o “college” de engenharia em Purdue, esse aluno deverá ter notas altas em disciplinas específicas. O aluno não pode, portanto, dizer ao orientador que quer ser paleontólogo, sem nunca ter cursado nenhuma disciplina relacionada aos répteis. Ou engenheiro, se sempre

cursou matemática básica. Purdue é uma universidade forte em engenharia de forma que o “grosso” dos estudantes admitidos por ela tem interesse na área de exatas. O College de Liberal Arts, o CCHN de lá, é pequeno e enfrenta uma crise grande atualmente – que não vem ao caso agora, mas também posso falar sobre a mesma ao final se houver interesse. Faço essa ressalva porque se vou convidá-los a refletir sobre o ensino de idiomas nos USA usando Purdue como base, então, é necessário levar em consideração essa característica institucional de Purdue, e voltarei a fazer referencia a isso mais tarde.

Bem. Voltando ao site, aos majors e minors. Como Purdue é forte em Engenharia o “grosso” dos estudantes de português e espanhol, disciplinas que pertencem ao mesmo departamento, fazem minors, não majors. Na verdade, o “minor” em português corre risco de morrer em breve, devido a baixa procura e ao reduzido número de professores, apenas 1 no College inteiro, especialistas em Português. Além disso, os orientadores têm, aqueles designados para os estudantes que acabaram de entrar na universidade, a pachorra de dizer aos estudantes que o espanhol será “mais útil pra eles” que o português – o que não deixa de ser verdade de certa forma. Como funcionam, então, esses minors, que não existem aqui no Brasil? Imaginem que um estudante chamado Jamal Charles III que decide fazer um major em Engenharia e, buscando diferenciar-se de seus colegas futuros engenheiros, também um minor em Espanhol. Quando graduar-se Jamal poderá mostrar, de forma documentada, que possui um conhecimento que vai além do superficial em Espanhol e procurar trabalhos em empresas em que ser bilingue seja um requerimento. De forma que, apesar de ser uma universidade forte em engenharia, é do interesse de Purdue oferecer um minor em espanhol, porque a procura por esse “plus” no curriculum só aumenta. Link para o minor em espanhol. http://catalog.purdue.edu/preview_program.php?catoid=7&poid=6610&returnto=2934

Já o major em Espanhol, lá não existe um em português, não é tão procurado em Purdue por dois motivos. Um estudante do estado de Indiana que seja bom e tenha real interesse em fazer um major em Espanhol irá tentar primeiro, salvo exceções, ir para IU, Indiana University, que é forte em “Liberal arts”, onde há, inclusive, diferentes majors em português, doutorados em linguística do português, literatura brasileira, literatura portuguesa e literaturas africanas em português – em Purdue só é possível tentar o título de Doutor em Literatura Latino Americana caso se queira estudar a literatura brasileira e olhe lá. Contudo, atente-se para o fato de que IU é uma exceção no que diz respeito ao

ensino de Português nos USA e Purdue é a regra. Em outras palavras, um ensino de língua e cultura estrangeira que luta para sobreviver (acusado de trazer “prejuízo”). major em Espanhol: http://catalog.purdue.edu/preview_program.php?catoid=7&poid=6602&returnto=2934

Note-se que nem no major, muito menos no minor, existe um ensino de literatura a partir de temporalidade ou de escolas literárias. Ao invés disso, o enfoque é fazer com que o aluno de graduação tenha contato com textos e gêneros literários diversos e que, acima de tudo, possa desenvolver o gosto pela literatura em espanhol. Falemos um pouco sobre que significam esses números dos cursos. Cursos de nível 100 são introdutórios e, grosso modo, de primeiro “ano” acadêmico, 200, 300 e 400, de segundos, terceiros e quartos anos respectivamente. No final do curso, em Purdue, é recomendável que o aluno que tenha interesse em seguir na vida acadêmica, mestrado ou doutorado, faça pelo menos um curso do nível 500, já com alunos de mestrado e doutorado dentro da sala. Nesses cursos 500 é que irão ser abordadas as escolas literárias e a história da literatura. Já os cursos de nível 600 são os mais avançados. Chamados “seminários” se aprofundam em assuntos específicos, ou no caso da literatura em autores específicos como Machado de Assis, e só admitem alunos de mestrado ou doutorado, sendo que os doutorandos devem, preferivelmente, cursar metade de sua carga horária em cursos desse nível. As teorias de análise literária também costumam ser abordadas mais profundamente nesses cursos 600. Nessas classes de idiomas estrangeiros todos os cursos a partir do nível 200 são ensinados inteiramente na língua alvo, seja o português, o espanhol ou qualquer outra.

Bem, então o aluno entra no college de Liberal Arts e resolve fazer um minor em espanhol ou, mais raramente e por motivos obscuros, lembro de uma estudante cuja motivação principal era ler Paulo Coelho no original, fazer um minor em português. Qual imaginam seja o perfil desse aluno quem vem estudar idiomas estrangeiros como uma subespecialidade em Purdue? Pois é. É difícil dizer. Possuem os mais diversos perfis que se pode imaginar. Em uma mesma turma o professor deve lidar com pessoas que já moraram por 1 ano no Rio de Janeiro, na rocinha e que tem uma namorada brasileira, e com atletas de futebol americano que estão ali porque, afinal de contas, para que possam jogar pela universidade tem que estar cursando algum major, os alunos de majors e minor frequentam os mesmos cursos como devem ter percebido. Esses jogadores, lamentavelmente, muitas vezes não chegam a terminar o cur-

so e partem diretamente para a carreira profissional. São, por isso, parte do desafio do professor de língua e literatura estrangeira, quem luta para motivá-los e integrá-los ao grupo – lembrem-se: as classes são ensinadas na língua alvo. Juntam-se, ainda, a esses estudantes que estão fazendo minors ou majors outros que: 1) ou devem cursar pelo menos dois cursos em língua estrangeira como pré-requisitos de seus outros majors, engenharia por exemplo; 2) ou que decidiram que queriam estar ali porque deu na telha deles – casos raros mas que acontecem. Vamos aos Syllabus, acho que chamaríamos isso aqui de ementa do curso, de 3 cursos ensinados por mim. Primeiro, o SPAN 241, Espanhol 241, introdução a literatura hispânica. Todos estão em inglês, tanto esse de espanhol quanto os de português. Irei apontar para elementos dos mesmos e traduzir simultaneamente o que estiver apontando. Vide anexo 1.

Bem, então, o Syllabus 1 foca na leitura e discussão de obras as mais diversas escritas em espanhol, dos mais diversos contextos e culturas. O objetivo, portanto, é fazer com que o aluno possa exercitar sua capacidade de análise literária, enquanto pega “gosto pela coisa”. O fato de que um novo texto, de um novo autor, seja discutido a cada aula, faz com que o foco, inevitavelmente, recaia sobre o texto, enquanto historicidade e autoria ficam em segundo plano. Cada estudante de pós-graduação, ou professor, responsável por ensinar esse curso possui autonomia para decidir quais textos do livro didático citado irá utilizar – cada autor tem uma pequena biografia que acompanha pelo menos um parágrafo falando sobre a qual contexto histórico literário a que ele se relaciona. A quantidade de textos, portanto, irá variar de seção para seção, já que cada professor é responsável por criar o seu Syllabus. Alguns até tentam impor uma historicidade e uma análise autoral a um livro didático que não se propõe a isso, mas inevitavelmente acabam voltando aos textos – ainda bem. Muitos professores pedem resumos semanais para assegurar-se de que todos os alunos estão lendo – o que não faço, porque acredito que isso lhes toma tempo em que poderiam estar lendo mais. A quantidade de alunos por turma varia entre 7 e 25, obedecendo aquelas mesmas condições de diversidade que expliquei anteriormente. De todos eles cursando SPAN 241, quase 95% são alunos fazendo minors e, desses, uns 20% fazendo majors em espanhol. Ainda que depois tenham interesse em seguir estudando apenas linguística ou tradução, este primeiro curso de literatura é obrigatório. Tive muita sorte e pude ensinar este curso umas 4 vezes – alguns alunos se graduam sem ter essa oportunidade. O resultado desses dois anos foram cursos envolventes e alunos felizes – e professor mais ainda. Ensinei esse curso antes de ensinar os dois outros de que

irei falar agora e isso me foi muito útil. O livro didático, neste caso, ajuda a dar estrutura ao curso. Não há, lá, um livro parecido em português ainda – adotei um para o segundo Syllabus que terminou por não dar certo como mostrei a seguir. De fato, nos dois cursos, procurei outra vez focar-me nos textos, nas obras, do que “apelar” para maçantes aulas expositivas monológicas em que os estudantes não tem espaço para falar – plenamente concedido a eles nas aulas em que discutimos os textos. Outra vantagem desse método é integrar o grupo diversificado de estudantes, que podem ser divididos em grupos onde tiram suas dúvidas sobre os textos, ajudam os colegas ou, até, confessam não ter lido ou entendido determinado poema sem expor-se para toda a turma. Vejamos o segundo Syllabus. Vide Anexo 2.

Este curso foi, certamente, o mais desafiador que ensinei em 16 anos de magistério. Apenas 6 alunos em sala. Dois doutorandos em linguística hispânica, uma americana, outro espanhol, casados e meus amigos próximos, dois doutorandos em literatura hispânica, um dominicano e outro americano, colegas de doutorado, e dois estudantes de graduação, irmãos, filhos de brasileiros nascidos no exterior e falantes nativos de português. O curso, PTGS 301/302, possui essa numeração dupla para que os graduandos que queiram cursar o mesmo, oferecido apenas 1 vez por ano, possam concluir seus minors – o que seria impossível de outra forma. Os objetivos e os níveis de fluência em português não poderiam ser mais diversos nesse grupo de estudantes. Enquanto os doutorandos buscavam aprofundar o que já sabiam sobre linguística ou literatura, mas apenas 1 era fluente em português e os outros falavam o belo portunhol, os graduandos queriam aprender gramática e melhorar suas capacidades de leitura e escrita, mas falavam português como eu ou vocês. Como sabia de antemão, umas duas semanas antes das aulas começarem, quem seriam meus estudantes, preparei o curso especialmente para eles. Daí a estrutura: 1 dia de linguística/gramática, 1 de literatura/leitura e 1 de cultura. Quis agradar a gregos e troianos. Adotei um livro didático similar ao de espanhol, mas que não adotaria de novo por um detalhe: se propunha a tratar dos vários contextos de produção lusófonos usando uma gramática normativa de um português de Portugal em que eu, confesso, as vezes me perdia no qual, conseqüentemente, os alunos também se perdiam. O livro, além disso, era demasiadamente grosso – fazendo com que os estudantes o deixassem em casa. Os exercícios de interpretação eram confusos e superficiais e mais atrapalhavam que ajudavam. Bem, ironicamente, já que minha especialidade é literatura, o resultado foi que as aulas de linguística/gramática e cultura

agradaram muito, porque quase não usavam o livro, enquanto as de leitura/literatura foram duras. Explico: os estudantes de linguística ou faltavam ou não liam. Os graduandos foram os que mais aproveitaram os textos literários, porque era esse o interesse deles. Um dos colegas doutorandos em literatura ficou especialmente insatisfeito e não entendeu minha necessidade de atender a demanda do grupo. Reclamou que queria que eu me aprofundasse mais nas análises e pedia que mais textos fossem elencados – queria romances, já havia lido Rosa, Machado, os Andrades. Olhando para trás hoje faria diferente: substituiria a literatura por filmes e músicas. De modo que, creio, talvez em contextos diversos no estrangeiro seja melhor não ensinar literatura a não ser que o curso seja declaradamente um curso de literatura, assim, os alunos matriculados sabem que terão que ler. E venha o Syllabus 3.

Se o curso de português foi o mais difícil e o de espanhol o com maior satisfação por parte dos estudantes, este sobre carnaval foi o mais divertido e gratificante. Nascido diretamente da minha tese, fruto de um capítulo da mesma, foi inebriante do início ao fim. O resultado final não foi uma satisfação esmagadora por parte dos estudantes como no curso de literatura, dois deles quase ficaram reprovados por faltas e/ou por não realizarem atividades. Abandonei de vez o livro didático, criei uma apostila com 10 fragmentos de textos teóricos sobre carnaval, mulheres e/ou cognição. A cada semana líamos um desses textos teóricos e discutíamos, por meio de vídeos e textos on-line, um contexto carnavalesco, enquanto eu ia conectando o que era discutido a cada aula enfocando nos pontos principais – não vem ao caso explicar minha tese, mas posso falar sobre ela se houver interesse ao final. Após o final de cada ciclo, marcado pelas cidades do título do curso, Cádiz, Rio e Nova Orleans, líamos e discutíamos uma obra de literatura que estava relacionada ao contexto e tentávamos enxergar elementos carnavalescos na mesma. Tivemos dois pontos altos, na minha opinião, que foram a visita dos professores Maria Amélia Dalvi e Wilberth Salgueiro, conhecidos de vocês, e a palestra da professora Mady Henry, chefe do departamento lá de Purdue. Eles falaram sobre suas impressões sobre o tema cognição do corpo feminino em contextos carnavalescos a partir de um ponto de vista brasileiro e ela sobre Nova Orleans como uma cidade helenística. Digo que foram pontos altos porque, sem que houvesse algo combinado, nossas falas, as minhas do curso, e as deles como convidados, se complementaram. Os estudantes, como trabalho de conclusão, foram convidados a repensar a própria cultura buscando elementos carnavalescos dentro da mesma. As ricas apresentações trataram de desenhos anima-

dos, filmes, internet, o Folsom Street Festival na Califórnia, o Breakfast club em Purdue, Spring Break, Daytona beach, o dia do trabalho no Brooklyn, NY, as fraternidades de estudantes, as moradias estudantis exclusivamente masculinas e outros temas diversos. Um dos estudantes chegou a usar um poema de Leila Miccolis, *Mulata sucata*, citado por Wilberth em sua participação no curso. A aluna fez pesquisa na internet, sem saber português, até achar o artigo em que Bith discutia o texto. O grupo de estudantes desta vez, apesar de heterogêneo como antes, ajudou muito. Estavam ali por escolha. O curso 235, *Literatura Latino Americana em tradução*, é um curso eletivo interdisciplinar com várias denominações WGS, ENG, SPAN, CMPL. Isso faz com que mais estudantes, de mais departamentos, possam saber da existência do curso. Todos que estavam ali, portanto, sabiam desde o início qual seria a carga de leitura e qual era o tema do curso. Todos esses fatores foram importantes para determinar o desfecho do curso. E por falar em desfecho...

Em conclusão, devo dizer que uma coisa que busquei desde o princípio na aula sobre carnaval, e por isso o considero a minha melhor experiência ensinando a literatura e a cultura brasileira no exterior, foi o dialogismo Bakhtiniano. Queria, e de certo modo acho que consegui, que os estudantes enxergassem o carnaval não como algo turístico, distante, mas como um aspecto de suas próprias vidas – escondida e rejeitada no caso deles, celebrado e pungente no Rio, em Cádiz e em Nova Orleans. De forma que nós todos ali éramos sujeitos de enunciado, por isso comecei explicando o contexto desses alunos – pra Bakhtin tudo é contexto. A que outros enunciados o meu se dirige outra vez buscando o diálogo? A dois erros estratégicos que já presenciei: 1) ignorar a alteridade desses alunos ensinando-lhes como se não tivessem cultura própria; ou 2) tentar corrigi-los, , salvá-los de si mesmos – em outras palavras: por serem americanos julgá-los como opressores neo-liberais e tentar “abrir seus olhos”. Com a estratégia dialógica de privilegiar a leitura e a discussão dos textos e focado em um tema específico, a cognição incorporada dentro do contexto carnavalesco no último exemplo, acredito que seja possível obter melhores resultados ensinando a literatura e a cultura de uma cultura estrangeira, seja ela qual for, dentro de qualquer contexto, ainda que muito diversificado, como o de Purdue.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Ed. Michael Holquist. Trans. Caryl Emerson and Michael Holquist. Austin: U of Texas P, 1981. Print.

_____. *Problems of Dostoevsky's Poetics*. Minneapolis: U of Minnesota P, 1984. Print.

_____. *Rabelais and His World*. Cambridge, Mass: M. I. T. P, 1968. Print.

Anexo 1 – Syllabus criado a partir do Syllabus SPAN 241 do prof. Dr. Howard Mancing

Spanish 241

Spring, 2013

Felipe Fiuza

Office: PRCE 250

e-mail: ffiuza@purdue.edu

Office hours: Monday 8:30 – 9:30, Thursday 1:30-2:30 pm and by appointment.

Texts:

Friedman, Edward H., L. Teresa Valdivieso, and Carmelo Virgillo, eds . *Aproximaciones al estudio de la literatura hispánica*. 7th. ed. New York: McGraw-Hill.

Objectives: The ultimate goal of this course is to introduce the students to literary analysis, reading with a critical eye both peninsular and Latin American literature. Upon successful completion of this course, the students will be able to 1) define technical vocabulary related to literary criticism; 2) identify the genre of a literary work; 3) discuss the literary purpose/objective of a work; 4) characterize the literary style of a work; 5) summarize the plot of a work; and 6) comment on the structure, language usage, characterizations, literary innovations of the author, and theme of a work.

EXAMS: There will be three exams during the course of the semester. The first one is on narrative and the other on poetry. The third will take place on the assigned day for the final exam during finals week. The last exam will focus on theater and essay but may also cover other literary themes and works discussed during the semester. There will be no make-ups except in the case of verifiable illness or emergency. The final exam will not be given early under any circumstance.

COMPOSITIONS: There will be two written compositions during the course of the semester as well. You will be given an opportunity to rewrite at least one of your compositions in order to correct the Spanish grammar and improve your grade. You are required to prepare your own written work without any help of other instructors or friends.

GRADING: Exam I – 15%	Exam II – 15%		
Final exam – 15%	80-89	B	
Compositions – 30%	70-79	C	
Participation – 25%	60-69	D	
GRADING SCALE: 90-100	A	0-59	F

ATTENDANCE AND CLASS PARTICIPATION: Attendance and active participation are expected in every class. The class participation grade will be based on both attendance and daily participation in class discussion and readings. Students are expected to attend class having read the assigned selection and ready to participate. Surprise Quizzes might be given without notice, and they will count inside the participation grade. You will receive a grade on a scale of 0-10 for participation in every class session: “10” indicates active and voluntary participation; “0” indicates absence or complete lack of preparation and participation. Every absence will, by definition, hurt your grade.

ACADEMIC DISHONESTY: This course is designed to help each individual develop his/her language skills. It is, therefore, absolutely crucial that each student be completely honest in take-home assignments such as compositions. Plagiarism is easy to spot. Any sort of academic dishonesty, cheating, or turning in the work of others as your own will result in the grade of F on the assignment, composition, or exam.

STUDENTS WITH DISABILITIES: If you have special needs related to a disability, which may affect your performance in this course, please speak with me so we can schedule an appointment as soon as possible to discuss your needs privately.

CAMPUS SAFETY AND EMERGENCY PREPAREDNESS: In the event of a major campus emergency, course requirements, deadlines and grading percentages are subject to changes that may be necessitated by a revised semester calendar or other circumstances. Emergencies due to weather or other circumstances may necessitate a change in the course. Emphasize efforts at instructional continuity if a campus shutdown is declared. Preformatted information is available at:<http://www.itap.purdue.edu/tlt/faculty/>

READING AND OTHER ASSIGNMENTS (SUBJECT TO MODIFICATION):

Aug. 20	Intro./prosa	Sept. 12	Unamuno (110-15)
Aug. 22	Borges (59)		
		Sept. 17	Unamuno (116-120),
Aug. 27	Pardo Bazán (50)		Composition one due
Aug. 29	Cortázar (61)	Sept. 19	Unamuno (121-125)
Sept. 3	Rulfo (69)	Sept. 24	Unamuno (125-130)
Sept. 5	Matute (79);	Sept. 26	Unamuno (131-134)
Sept. 10	García Márquez (85)	Oct. 1	Exam 1
Oct. 3	Intro./poesía,		
	Romances anónimos (174),	Nov. 5	Exam 2
	Santa Teresa de Jesús (179)	Nov. 7	Intro./Teatro
			– Cervantes – El retablo de las
			maravillas (hand-out)

Oct. 8	October Break	
Oct. 10	Garcilaso de la Vega (176, 178), San Juan de La cruz (181, 183)	Nov. 12 García Lorca (Acto 1), Composition II due Nov. 14 García Lorca (Acto 2) Nov. 19 García Lorca (Acto 3)
Oct. 15	Lope de Vega (186, 187), Quevedo (188, 189)	Nov. 21 Intro./ensayo – Larra (402)
Oct. 17	Góngora (185), Sor Juana Inés de La Cruz (191)	Nov. 26 Castellanos (427) Nov. 28 Thanksgiving break
Oct. 22	Special Event - TBA	Dec. 3 Ferré (431)
Oct. 24	Machado (211, 212), Jiménez (214), Darío (208)	Dec. 5 Final Review Dec. ? FINAL EXAM
Oct. 29	Neruda (hand-out), Cardinal (237-40)	
Oct. 31	Mistral (215, 216), Guillén (229, 231)	

Anexo 2 - Syllabus criado a partir do Syllabus SPAN 301 do prof. Dr. Alejandro Cuza

Portuguese 301/302

Spring, 2014

Felipe Fiuza

Office: SG003

e-mail: ffiuza@purdue.edu

Office hours: Monday 8:30 – 9:30, Thursday 1:30-2:30pm and by appointment.

COURSE GOALS

Welcome to Portuguese 301. This is a third year, advanced level course for students who have already developed their basic and intermediate language skills in PTGS 100 and 200. The goals of this course are to develop formal grammatical knowledge through explicit grammar instruction, reading of original texts (leituras), meaningful oral practice and academic writing. The course will place an emphasis on the explicit teaching and production of formal aspects of the language and it will be conducted entirely in Portuguese. *English (or Spanish) is NOT allowed at any time.*

ORGANIZATION OF THE COURSE

The course will consist of **lectures** and **tutorials**. Lectures will take place every Monday and Wednesday. **Lecture** time will be dedicated mostly to explicit instruction of formal grammatical aspects of the language and communicative activities. Each lecture will begin with the reading of a text in Portuguese. **Tutorials** will take place every Friday. They will be focused on language production (oral practice) and on a discussion of cultural aspects from the Portuguese speaking world. Activities will include oral presentations by the students (*Projetos culturais*), critical evaluation and discussion of literary texts from *Um passo mais no português moderno* textbook and oral practice (communicative activities).

REQUIRED MATERIALS

Um passo mais no português Moderno, 2010. Fagundes, Francisco Cota. U Mass Dartmouth, (ISBN: **0-9722561-3-1**).

Grading criteria	Final Paper 15%
Exams 1 & 2 30%	100%
Oral Exams 6%	

Compositions 15%

Final grade scale: A: 90 – 100 B: 80 – 89 C:

70 – 79 D: 60 – 69 F: 0 – 59

Tutorial 20%

Homework 14 %

Exams: There will be two mid-term exams (15% each), a final paper and two oral exams. Written exams will include a variety of topics that are representative of the material covered in the preceding chapters. They will include grammar, vocabulary, reading comprehension, and two video clip questions. The oral exams will take place during the course of the semester as specified in the syllabus.

Final Paper: On this final paper the student should present a research about one of the topics discussed throughout the course. This paper shall not be longer than 5 pages. It can be either about literature, culture or language.

Compositions: Students will write a total of 3 compositions. The composition will be written in class and handed in to the instructor at the end of the class period. It will then be revised by the instructor and handed back to the students with *general* comments a week after. The first draft will not be graded. Students must hand in the first and final draft on the date indicated in the syllabus. Please note: The content of the final composition must ***not*** differ from the content of the draft written in class.

Tutorial: The main objective of the tutorial is oral practice. Therefore, students will receive a 10% participation grade for interacting in a productive way with other students and the instructor and participating actively in the communicative activities and discussions of readings. Students will receive the remaining 10% for the “Projeto Cultural” (oral presentation). The cultural topic of interest will be chosen on the second week of classes (Friday) in consultation with the instructor. Oral presentation is 8 min. long plus 2 min. for questions. Students must hand in to the instructor an *outline* one week prior to their presentation highlighting the cultural content. Please revise the document “Presentation Guidelines” on Blackboard for detailed instructions on the format of your presentation and grading criteria.

Homework: Textbook homework is specified in the syllabus and it will be checked at the beginning of each *Lecture* (reading comprehension, grammar

and vocabulary exercises) or *Tutorial* (reading comprehension exercises). You must read and prepare ALL assigned material by your instructor.

Attendance policy: Attendance is obligatory, and irregular attendance will adversely affect your grade. Arriving excessively late (15 minutes) will be counted as 1 ABSENCE. You can miss up to three class periods (lectures or tutorials) without any penalty. After 3 absences, you will be penalized one percent from the final grade per each additional absence.

Academic dishonesty: This course is designed to help each individual develop his/her language skills. It is, therefore, absolutely crucial that each student be completely honest in take-home assignments such as compositions. Plagiarism is easy to spot. Any sort of academic dishonesty, cheating, or turning in the work of others as your own will result in the grade of F on the assignment, composition, or exam.

Campus safety and emergency preparedness: In the event of a major campus emergency, course requirements, deadlines and grading percentages are subject to changes that may be necessitated by a revised semester calendar or other circumstances. Emergencies due to weather or other circumstances may necessitate a change in the course. Emphasize efforts at instructional continuity if a campus shutdown is declared. Preformatted information is available at:<http://www.itap.purdue.edu/tlt/faculty/>

Non-discrimination policy: Purdue University is committed to fostering diversity and inclusion and welcomes individuals of all ages, religions, sex, sexual orientations, races, nationalities, languages, military experience, disabilities, family statuses, gender identities and expressions, political views, and socioeconomic statuses. Please respect the different experiences, beliefs and values expressed by everyone in this course. Behaviors that threaten, harass, discriminate or that are disrespectful of others will not be tolerated. Inappropriate behaviors will be addressed with disciplinary action, which may include being referred to the Office of the Dean of Students.

Students with disabilities: If you have special needs related to a disability, which may affect your performance in this course, please speak with me so we can schedule an appointment as soon as possible to discuss your needs privately.

Week 1	Date	Assignments Due for Class
	August 25	Leitura: Luis Fernando Verissimo - "Lixo" (17,18,19); Compreensão (20)
	August 27	Gramática: perguntas (21,22, 23, 24)
	August 29	Video 1 (blackboard) – comidas em português / recapitulação (28, 29)

Week 2	Date	Assignments Due for Class
	September 1	Labor Day - no class
	September 3	Leitura: Raquel de Queiros "O quente e o apertado" (63,64)- Compreensão (66); Gramática: Gêneros (67, 68, 69, 70, 71)
	September 5	Video 2 (blackboard) – favelas/ recapitulação (77,78)

Week 3	Date	Assignments Due for Class
	September 8	Leitura: Moacyr Scliar "Pausa"(89,90); Compreensão (91)
	September 10	Gramática: plural (92, 93, 94, 95, 96)
	September 12	Exame oral 1 / recapitulação (100/101)

Week 4	Date	Assignments Due for Class
	September 15	Leitura: M. de Assis "Cantiga de esponsais" (135) Compreensão (139)
	September 17	Gramática: Adjetivos e pronomes demonstrativos (140, 141, 142, 143)
	September 19	Música 1 (blackboard) – música clássica brasileira/ recapitulação (151)

Week 5	Date	Assignments Due for Class
	September 22	Leitura: Miguel Torga "O cavaquinho" (381) - Compreensão (384)
	September 24	Gramática: presente do subjuntivo (conjuntivo) (385, 386, 387, 388)
	September 26	Música 2 (blackboard) - MPB / recapitulação (398) / projeto cultural 1

Week 6	Date	Assignments Due for Class
	September 29	Leitura: José Rodriguez Miguel "Arroz do Céu"(185)
	October 1	Gramática: Gerúndio (190, 191, 192)
	October 3	Composição 1 (música ou comida) / recapitulação (197)

Week 7	Date	Assignments Due for Class
	October 6	Leitura: Edla Van Steen "Intimidade" (205) - compreensão (209)
	October 8	Gramática: Futuro e condicional (210, 211, 212, 213, 214)
	October 10	Video 3 (blackboard) - mulher brasileira/ projeto cultural 2

Week 8	Date	Assignments Due for Class
	October 13	October Break
	October 15	Exame 1
	October 17	Curta metragem 1 - em classe

Week 9	Date	Assignments Due for Class
	October 20	Leitura: Maria Ondina Braga, "A mulher do lenço" (409, 410, 411, 412) - compreensão (414)/ perguntas sobre o curta metragem due
	October 22	Gramática: Advérbios (415, 416, 417, 418, 419, 420)
	October 24	Musica 3 (blackboard) - Elis Regina / projeto cultural 3

	Date	Assignments Due for Class
Week 10	October 27	Leitura: Clarice Lispector "Via Crucis" (353) - compreensão (356)
	October 29	Gramática: Pronomes oblíquos (358, 359, 360,361, 368)
	October 31	Video 4 (religião no Brasil) / Recapitulação (374) / projeto cultural 4

	Date	Assignments Due for Class
Week 11	November 3	Leitura: José Francisco Costa "School bus" (225, 226, 227, 228, 229)
	November 5	Gramática: números (233, 235)
	November 7	Piadas (o humor brasileiro) - handout / projeto cultural 5

	Date	Assignments Due for Class
Week 12	November 10	Leitura: poesia - handout
	November 12	Leitura: jornais - handout
	November 14	Leitura: turma da mônica - handout / projeto cultural 6

	Date	Assignments Due for Class
Week 13	November 17	Exame 2
	November 19	Composição 2
	November 21	Exame oral 2

	Date	Assignments Due for Class
Week 14	November 24	Curta Metragem 2 - em classe
	November 26	Thanksgiving
	November 28	Thanksgiving

Week 15	Date	Assignments Due for Class
	December 1	Leitura: Luís Bernardo Honwana “Papá, cobra e Eu” (279)
	December 3	Gramática: Pretérito (291, 292, 293, 294, 295, 296, 297)
	December 5	História de Portugal – grandes navegações/ projeto cultural 7

Week 16	Date	Assignments Due for Class
	December 8	Leitura: Gabriel Mariano “Filho Primogênito” (309)
	December 10	Gramática: comparativos (314, 315, 316, 317)
	December 12	Gramática: Superlativos (318, 319, 320) / recapitulação (321, 322, 323)

Week 17	Date	Assignments Due for Class
	December 15-19	Finals week

Anexo 3 – Syllabus criado e desenvolvido unicamente por mim

SPAN 235/WGS 230/CMPL 233/ENG 235

Felipe Fiuza

email: ffiuza@purdue.edu

Office: SCG 003

Office hours: Tuesday 10:20am – 11:20am, Wednesday 2:20-3:20pm and
by appointment.

COURSE TITLE

Women’s Bodies, Identities and Cognition in a Carnival Context: the cases
of Rio de Janeiro, Cádiz and New Orleans

COURSE DESCRIPTION

SPAN 235 is a CONTENT based course that will be taught in English. It offers a comparative overview of Carnival in Rio de Janeiro, Cádiz and New Orleans. This course focuses in discussing the role of women's bodies, Cognition and the shaping process of their identities in those contexts. Carnival plays a major role in all those cities, even when it is not Carnival time. In other words, it is an aspect of people lives that affects their identity and cannot be studied without knowing about the specificities of the cultures where they are inserted. Bodies are in the center of Carnival festivities, however the relationship between body and society will change according to its context. Therefore students will be required to learn a considerable amount of information about the different aspects of the Brazilian and Hispanic Peninsular cultures, but they will do so by comparing it with a context, from New Orleans, that is not so different than their own. This course will discuss, then, history, politics, art, gastronomy, music, traditions, and literature, among others, that are related, directly or indirectly, to Carnival in those three cities while also focusing on Women. Main questions are: 1) What are the roles of women in those festivities, and how those roles affect their identities? 2) How is the relation between their bodies and those roles and identities created by Carnival? 3) Cognitively speaking, how women perceive their bodies in a Carnival Context? 4) Also cognitively speaking, how are women perceived by other women, by men and by society as whole during Carnival? 5) And finally, does the answers to those question changes considerably from one context to another? Many perspectives will be used in order to answer those questions. Some are Feminism, Cognitive Sciences, Social Studies, Philosophy and Anthropological Studies.

COURSE GOALS

Students are expected to:

- get a broad comparative view of the different cultures and learn about how Carnival manifests itself as a phenomenon in those cultures.
- understand the role of Carnival in a given culture and discuss what differences it makes towards that given culture.

- study how women's bodies are portrayed and exploited in real life and in the Art, like literature or film, produced portraying a Carnival context.
- develop a critical view of the roles of women's bodies in a Carnival context, and reflect about how those bodies are portrayed in everyday life in their own culture.

Evaluation

	EVALUATION PROCEDURE	POINTS
1	1 midterm	150
2	Weekly reports (20 pts each)	300
3	1 Oral Presentation	150
4	1 Final paper	200
5	Attendance and participation	200
6	Total	1000

Grade Scale

A: 900-1000	B: 800-899	C: 700-799	D: 600-699	F: 0-599
-------------	------------	------------	------------	----------

Materials: Course packet that can be acquired from Copymat in the Chauncey Hill Mall

A Confederacy of Dunces, by John Kennedy Toole

Plays 1 - "Divine Words", "Bohemian Lights" and "Silver Face", by Valle-Inclán

The Taker and Other Stories, by Rubem Fonseca

1. Midterm: This exam will cover the readings and discussions from the first part of the course and have a total value of **15% of the final grade**. There will be NO make-up exam. This exam will include the culture and history of Carnival in each country and a short composition. The culture and history portion will consist mainly of open questions.

- 2. Weekly reports:** Students are required to write at least 300 words weekly. Weekly reports will be worth **30% of the final grade**. Those reports should include: students' personal impressions/comments of the readings and of in-class discussions. Each report has to be typed in double space, Times New Roman, font 12, 1" margins. Reports must be send electronically by email before midnight each Friday.
- 3. Oral Presentation:** The oral presentation is worth **15 % of the final grade**. It will be a 10 minute presentation graded considering content and materials. The student should not read the presentation. Points will be taken off for reading, either from paper or screen. A note card can be used as a guide. The more visual aids, the better. It is allowed to use overhead projector, computer, pictures, music, videos, etc. More detailed guidelines will be given later on. Each student's Oral presentation and final paper must be about the same topic.
- 4. Final Paper:** Students should write a final paper about one of the literary works discussed in class and the presence of Carnival and the role of women's bodies in it. This final paper will be worth **20% of the final grade**. Each student must come to the instructor office hours in order to discuss the final paper before the 12th week of classes. If the student is not able to attend the office hours, he or she must schedule an appointment with the instructor.
- 5. Attendance and Participation:** It is worth **200 points or 20% of the final grade**. Students should be on time for class and must come to class well prepared as well. Students can have 2 unexcused absences. If they are absent more than two times, the instructor will lower the total points for the class accordingly. 5 points (half a percentage point) will be taken off for each absence after the 2nd. In the case of a personal or family emergency, the student should contact the Dean of Students Office who will inform the class instructor of the reason for the absence. The instructor will consider whether the absence can be excused. **A maximum of 7 absences will be allowed regardless of the reason and this includes the 2 unexcused ones, after which the student will FAIL THE CLASS.**

General course policies:

Blackboard Learn: This course uses Blackboard Learn that can be accessed through Purdue's main webpage <http://www.itap.purdue.edu/ilt/blackboard/> <http://ecourses.purdue.edu/> using your regular Purdue account login and password. Students are expected to get from Blackboard any additional material that the instructor assigns. If any technical problem appears with the Blackboard, itap@purdue.edu should be contacted. Students are required to check the **CALENDAR** in Blackboard for updates or changes in assignments. If there is a difference between the Calendar and the Syllabus, the Calendar has preeminence.

Incomplete: No grade of Incomplete will be given in this course. Students are expected to follow the codes of honor and academic ethics as set forth in the University Regulations. Violations of these codes will result in a failing grade for the course.

Disability: Any student with special needs related to a disability which may affect their performance should make an appointment with the instructor to discuss their needs privately.

Emergency: In the event of a major campus emergency, course requirements, deadlines and grading percentages are subject to changes that may be necessitated by a revised semester calendar or other circumstances. Those changes will be announced via Blackboard Vista.

Diversity and Inclusion: Purdue University is committed to fostering diversity and inclusion and welcomes individuals of all ages, religions, sex, sexual orientations, races, nationalities, languages, military experience, disabilities, family statuses, gender identities and expressions, political views, and socioeconomic statuses. Please respect the different experiences, beliefs and values expressed by everyone in this course. Behaviors that threaten, harass, discriminate or that are disrespectful of others will not be tolerated. Inappropriate behaviors will be addressed with disciplinary action, which may include being referred to the Office of the Dean of Students.

Code of Honor and Academic Dishonesty: Dishonesty in connection with any university activity constitutes misconduct for which students may be subject to administrative action or disciplinary penalties. Cheating, plagiarism, or knowingly furnishing false information to the university are examples of dishonesty. Cheating could include, among other instances, having someone else do,

write or review an assignment, using an online translator. Plagiarism could be copying and pasting from a source (paper, electronic or other), without citation. Consequences for such dishonesty could include anything from rewriting an assignment to receiving a 0 for the assignment to failing the entire course. These consequences will be decided by your instructor in conjunction with the course coordinator. Any questions regarding what constitutes cheating and plagiarism should be addressed to the instructor in advance of turning in the assignment.

First Week

January 12 – Syllabus and introduction

January 14 – Course packet 1: Bakhtin – *Rabelais and his World*

Second Week

January 19 – Videos on Blackboard: “Blocos de carnaval”; Archetypes: “Mulatas” and “samba no pé”.

January 21 – Course packet 2: Lakoff – *Women, Fire and Dangerous things*

Third Week

January 26 – Videos on Blackboard: Parades in Rio de Janeiro; Archetypes: Baianas, porta-bandeira, and Queens.

January 28 – Course Packet 3: Miller – *The Mating Mind*

Fourth Week

February 2 – Videos and Lyrics on Blackboard: Carnival’s music in Brazil

February 4 – Course Packet 4: Beauvoir – *The Second Sex*

Fifth week

February 9– Show on Netflix – “An idiot abroad”, episode 6, First Season, Brazil.

February 11 – Fonseca, the Taker and Other Stories – First half

Sixth Week

February 16 – Fonseca, the Taker and Other Stories – Second half

February 18 – Course Packet 5: Turner – *Literary Mind*

Seventh Week

February 23 – Midterm

February 25 – Videos and Lyrics on Blackboard: Comparsas, Chirigotas and Falla Theater.

Eighth Week

March 1 –

A) Videos and Lyrics on Blackboard: “Carnival de la calle”.

B) Franco’s Dictatorship and Carnival: pdf. file on Blackboard.

March 3 – Course Packet 6: Hurley – *Inside jokes*

Ninth Week

March 8 – “Esperpentos”, pdf. file on Blackboard.

March 10 – Valle-Inclán – “Bohemian Lights”

Tenth Week

March 15 – *Spring Break*

March 17 – *Spring Break*

Eleventh Week

March 22 – Valle-Inclán – “Silver Face”

March 24 – Course Packet 7: Mohr – *Holy Shit: A Brief History of Swearing*.

Twelfth Week

March 29 – Valle-Inclán – “Divine words”

March 31 – Course Packet 8: Lakoff and Johnson, *Philosophy in the Flesh*.

Thirteenth Week

April 5 – Videos on Blackboard: New Orleans’ Mardi Grass

April 7 – Course Packet 8: DaMatta – Carnival, Rogues and Heroes.

Fourteenth Week

April 12 – Toole – *Confederacy of Dunces* – First part

April 14 – Toole – *Confederacy of Dunces* – Second part

Fifteenth Week

April 19 – Toole – *Confederacy of Dunces* – Third part

April 21 – Invited Speaker – Professor Madeleine Henry

Sixteenth Week – Dead Week

April 26 – Oral presentations

April 28 – Oral presentations

Finals week

The deadline to submit the final is Friday, May 6th, 6:00pm.

3

Literatura musical: a música na educação escolar pomerana

Ismael Tressmann

Introdução

Este estudo apresenta as contribuições da música na prática escolar de escolas pomeranas de um município espírito-santense. Os pomeranos são um povo camponês e rico em tradições orais, proveniente da antiga Pomerânia, Reino da Prússia. Os primeiros pomeranos chegaram ao Espírito Santo em 1859, e o maior número emigrou entre 1872 e 1873. Mantiveram o uso de sua língua materna – o Pomerano - suas festas comunais, a música, além dos costumes culturais e matrimoniais, as práticas mágicas que acompanham os ritos de passagem, a continuidade da narrativa fantástica da tradição oral camponesa. (TRESSMANN, 2005)

Conforme Tressmann (2005, p. 16), o Pomerano é uma língua baixo-saxônica, da família linguística germânica ocidental. Essa língua de imigração é falada no Brasil pelos descendentes de pomeranos em comunidades no Espírito Santo, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e, em razão da migração, Minas Gerais e Rondônia. A maioria dos falantes é bilíngue em Pomerano e Português.

Os pomeranos são reconhecidos no Brasil como povo de cultura tradicional¹ por meio do Decreto Presidencial de nº 6.040 de 7 de fevereiro de 2007, cujo idioma nativo é uma das línguas portadoras de referência à identidade, à ação e à memória dos falantes deste povo de imigrantes europeus.

Os estudos sobre o papel da música no âmbito escolar tendem a focar as contribuições que o trabalho com as canções pode proporcionar na alfabetização de crianças, no primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Enfatizam, desse modo, a influência dessa arte e ciência no processo da alfabetização da criança. Assim, a música cumpriria uma finalidade eminentemente pedagógica. Para Soares e Rubio (2012), porém, a música é pouco usada para esta finalidade, sendo abordada mais como elemento recreativo, festivo e relaxante, do que com finalidade realmente pedagógica.

Concordamos com Soares e Rubio (2012), que discorrem sobre as propriedades intrínsecas à música que favorecem o desenvolvimento global do ser social e, também, abordam como se dá a utilização desta ferramenta de construção psicocognitiva dentro da ação pedagógica. Tais estudos apontam que a música é um instrumento facilitador do processo de aprendizagem, tornando a escola, as aulas, as atividades mais alegres e receptivas, e também ampliando o conhecimento musical do aluno.

No entanto, ao lado da função pedagógica da música e a sua abordagem como atividade lúdica, consideramos pertinente também enfatizá-la como elemento identitário das crianças. Nesta perspectiva, a música pomerana é fator determinante para pensar a sociabilidade e a representação de sentidos de pertencimento, e revela características culturais ligadas à memória e à identidade desse povo tradicional.

A música faz parte do patrimônio cultural imaterial que um povo ou grupo possui. Neste sentido, são exemplos de patrimônio imaterial: a música, as festas e danças, rituais, narrativas, a arte verbal, os saberes, os modos de fazer, as formas de expressão, celebrações. No Brasil, o discurso da preservação patrimonial é garantido pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação

1. No Brasil, o Decreto nº 6040, de 07.02.2007, estabelece a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. De acordo com este decreto, os pomeranos, os indígenas, os quilombolas, os ciganos e vários outros grupos são reconhecidos, legalmente, como povos/comunidades tradicionais.

Nacional (LDB). A LDB (Lei Federal nº 9.394/1996), artigo 1º, identifica os contextos culturais das pessoas como importante espaço de formação dos sujeitos. Assim, a escola está sendo incentivada a lidar com a pluralidade cultural e linguística, a abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças, como a língua e a música tradicional.

A pesquisa foi realizada em escolas rurais inseridas em contexto bilíngue, situadas no interior do município de Santa Maria de Jetibá (ES). A população desse município é de 34.178 habitantes (IBGE, 2010), dos quais a maioria é pomerana e reside no campo. Os camponeses - cerca de 80% da população - vivem em propriedades de base predominantemente familiar, com significativa diversidade de produção agrícola.

A investigação se beneficiou de discussões sobre abordagens qualitativas de Antropologia e de Educação para a análise bibliográfica, de documentos, observação participante, realização de entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários. As entrevistas foram realizadas com professoras vinculadas ao Programa de Educação Escolar Pomerana (Proepo) que atuam na educação pomerana há cerca de dez anos. Identificamos tanto canções legadas pela tradição oral, como cantigas de roda, de ninar, brincadeiras infantis, quanto músicas contemporâneas.

A música pomerana: um patrimônio cultural

Os estudos sobre patrimônio cultural apontam a ligação do patrimônio com a identidade; também têm marcado a sua utilidade na construção e na reprodução da mesma. Entendemos, porém, que o patrimônio não se relaciona somente com processos identitários em escala nacional, mas também, em igual ou maior medida, em nível local, implicando distintos coletivos sociais. Por exemplo, o brote ou pão de milho, *mijlchebrood*, produzido nas comunidades pomeranas no Espírito Santo é valioso, pois, além de servir de alimento, é um bem fundamental para a memória e a identidade cultural desse povo tradicional.

Segundo Moreira e Candau (2008), a prática escolar é pautada por uma cultura pretensamente hegemônica e tende a ser absolutizada em detrimento da(s) cultura(s) dos alunos. A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença, tendendo a silenciá-las e neutralizá-las.

De acordo com Tosta (2011, p. 238), com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o governo federal renova, em especial, a necessidade e urgência da instituição escolar contemplar conteúdos que digam respeito ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional.

Com o intuito de fortalecer a língua materna e revitalizar os saberes do povo tradicional pomerano, implementou-se em escolas públicas de vários municípios capixabas, em 2005, o Programa de Educação Escolar Pomerana (Proepo). Segundo Hartuwig (2011, p. 7), o Proepo “é uma experiência de parceria que contribui para questionar a base de processos formativos que negligenciam as diferenças, tentando agregar todos a uma cultura e a uma língua geral ou nacional”. Deste modo, a oportunidade de os/as professores(as) pomeranos(as) planejarem sua prática pedagógica com base em conhecimentos históricos, socioculturais e linguísticos próprios representa uma oportunidade de ruptura para com orientações que são planejadas e impostas por pessoas de fora do contexto local, garantindo que a cultura comunitária faça parte do cotidiano escolar, como a música.

As canções na escola

A música marca presença nos momentos importantes da sociedade pomerana: na infância, no colo da mãe ou do pai, no berço, nas brincadeiras infantis, nas aulas de ensino confirmatório (crisma), nas danças rituais da festa de casamento, nos ritos funerários. Assim, as práticas musicais não podem ser dissociadas do contexto sociocultural.

Conforme Tressmann (2006, p. 124), a canção, *lijd*, um gênero poético-musical, é designação comum a diversos tipos de composição musical popular ou erudita para ser cantada. Além das canções legadas pela tradição, oriundas do Velho Mundo, integram o repertório musical pomerano as composições mais recentes ou as recriações.

Segundo as professoras, as canções infantis são muito usadas nas aulas, e as crianças trazem do lar um determinado repertório musical, além de narrativas, trava-línguas, conhecimentos que enriquecem o trabalho das mestras. Esse saber oral é grafado no quadro de giz e socializado com os demais educandos/as. Ao mesmo tempo que uma criança compartilha uma canção na escola, as demais têm a oportunidade de ampliar o seu repertório musical.

Por meio da música, os/as estudantes memorizam com mais facilidade palavras e sentenças em Pomerano. Deste modo, observamos que a música estimula a criança a ampliar seu vocabulário, uma vez que ela se sente motivada a desvendar o significado de novos verbetes que, aos poucos, são incorporadas ao seu repertório linguístico. Além disso, segundo as professoras, as canções tornam as aulas mais prazerosas, estimulando a participação e a permanência das crianças na escola.

Os dados analisados demonstram, portanto, que a utilização da música no espaço escolar tem grande influência como elemento lúdico, mas também é um importante instrumento facilitador da aprendizagem, despertando o interesse pela linguagem tanto oral quanto escrita. Vejamos, agora, que além da função pedagógica da música e a sua abordagem como atividade lúdica, a canção é acionada especialmente como elemento identitário das crianças e das professoras.

Uma canção pomerana: identidades do sujeito do texto

Esta investigação utiliza a música como linguagem que se comunica e expressa a diversidade sociocultural do grupo e dos indivíduos. Abaixo, analisaremos brevemente as identidades do sujeito do texto de uma canção tradicional mencionada pelas entrevistadas, intitulada *As dai buur melke güng*.

- | | |
|---|--|
| <i>As dai buur melke güng</i> | <i>Quando o camponês ia tirar leite</i> |
| 1. <i>As dai buur melke güng,</i> | <i>Quando o camponês ia tirar leite,</i> |
| <i>këk hai na dai wolke:</i> | <i>olhou para as nuvens:</i> |
| <i>_ Në, ach në! woo reegent dat; _</i> | <i>Não, não! vai chover;</i> |
| <i>har ik doch airer mulke.</i> | <i>Eu deveria ter ido ordenhar mais cedo.</i> |
| 2. <i>As dai reegen anhule har,</i> | <i>Quando a chuva cessou,</i> |
| <i>güng dai buur melke.</i> | <i>o camponês foi ordenhar as vacas.</i> |
| <i>Nuu is werer gruun dai wër -</i> | <i>Agora o pasto está novamente verdejante -</i> |
| <i>Ale sin taufreere.</i> | <i>Todos estão satisfeitos.</i> |

O texto, com melodia em ritmo ternário (valseado), é uma narrativa que relata, em 3ª pessoa, aspectos do cotidiano de um camponês/esa pomerano/a. Ao lado do xote, da polca e da marcha, a valsa integra o conjunto das músicas trazidas pelos primeiros pomeranos.

O enunciado “olhou para as nuvens ... vai chover” expressa um saber camponês, que se traduz aqui em prever o tempo: céu nublado é sinal de chuva, de tempo bom, segundo a lógica campesina. Dessa forma, a canção aproxima o ouvinte da cultura do/a camponês/esa pomerano/a, destacando o seu dia a dia no ambiente rural e seus saberes herdados dos seus ancestrais, como uma forma de identificação de um sujeito caipira.

Nos grandes centros urbanos, o dia ensolarado, de céu sem nuvens é considerado dia de “tempo bom”. Entre os pomeranos, ao contrário do pensamento citadino, é justamente o tempo chuvoso (com chuvas leves) que é considerado tempo bom, propício à agropecuária, pois favorece as lavouras, em especial as culturas perenes e anuais, as pastagens e as florestas. Diz-se que *gaur weerer is wen dat richtig reegent*, ‘tempo bom é quando está chovendo bem’. (TRESSMANN, 2006).

O texto da canção discorre, enfim, sobre valores e saberes de um povo rural, ligado a uma língua de imigração e aos usos, costumes e saberes do campo, que vive da agricultura familiar e da pequena criação de animais domésticos. A música investigada tem como objetivo principal reforçar a identidade do/a camponês/esa pomerano e reafirmar sua cultura, desmistificando a visão estereotipada que os citadinos têm sobre esse povo. A identidade do camponês pomerano faz parte da lógica que é acionada em alguns momentos como valor identitário, como forma de persistência da identidade camponesa num mundo de crise.

Considerações finais

O povo tradicional pomerano possui particularidades sociológicas e culturais que lhe conferem uma identidade e singularidade marcantes. Além da língua materna, religião e o modo de vida camponês, os pomeranos trouxeram consigo suas músicas, que cultivaram e difundiram, desde os primórdios da imigração.

Esta pesquisa possibilitou a realização de leituras e visualizações da diversidade da música pomerana, por meio de textos do gênero musical *lijd*. As músicas nativas desempenham papéis de suma relevância para a formação dos indivíduos e grupos, tanto no aspecto social quanto na esfera escolar, evidenciando a importância e a necessidade de se conhecer e compreender as formas de expressão cultural e linguística deste povo.

Os dados demonstram que a utilização da música no espaço escolar tem grande influência não só como elemento lúdico ou de interação, mas também na alfabetização, sendo um importante instrumento facilitador da aprendizagem, despertando o interesse pela linguagem escrita. Ao lado da função pedagógica da música e a sua abordagem como atividade lúdica, observamos também que a música é acionada como elemento identitário das crianças, que evoca seu modo de ser, agir e pensar.

As canções pomeranas analisadas retratam valores e saberes de um povo rural, ligado a uma língua de imigração e ao modo de vida camponês, em contraste com as culturas urbanas e as práticas escolares, que são marcadas pela abordagem monocultural e monolíngue. Enfim, as músicas pomeranas são acionadas como forma de persistência da identidade camponesa num ambiente que tem como padrão uma identidade nacional referenciada a uma língua, um povo e um território. As músicas pomeranas reforçam, enfim, a identidade do camponês/sa pomerano/a, devolvendo-lhe o direito de cidadão/ã brasileiro/a, mas como povo cultural e linguisticamente diferenciado.

Referências

- BRASIL (Constituição de 1988). Presidência da República. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 22 nov. 2013.
- _____. Presidência da República. Decreto n. 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 8 fev. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm>. Acesso em: 30 dez. 2013.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 20 out. 2015.
- HARTUWIG, Adriana Vieira Guedes. **Professores(as) Pomeranos(as): um estudo de caso sobre o Programa de Educação Escolar Pomerana - Proepo - desenvolvido em Santa Maria de Jetibá/ES**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. (2010) Censo Demográfico 2010. Santa Maria de Jetibá-ES. Acesso em: 20 de julho de 2014. Disponível em: <http://www.ibge.com.br/cidadesat/painel/populacao.php?lang=&codmun=320455&search=espírito-santo%7Csanta-maria-de-jetiba%7Cinfograficos:-evolucao-populacional-e-piramidetaria>.
- MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. (Org.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- SOARES, Maura Aparecida; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. **A Utilização da Música no Processo de Alfabetização**. Revista Eletrônica Saberes da Educação. FAC São Roque. v. 3, n. 1. 2012.
- TOSTA, S. P. **Antropologia e Educação: interfaces em construção e as culturas na escola**. Revista Inter-legere, Natal, n. 9, p. 234-251, 2011.
- TRESSMANN, Ismael. **Da sala de estar à sala de baile: estudo etnolinguístico de comunidades camponesas pomeranas do Estado do Espírito Santo**. 309 f. 2005. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.
- _____. **Dicionário Enciclopédico Pomerano-Português**. 1. ed. Vitória: Gráfica e Encadernadora Sodré, 2006. v. 1. ISBN 85-88909-49-9. 563 p.

4

“Aya de Yopougon” no ensino da leitura e da cultura africana¹

João Vicente

Este trabalho de pesquisa visa a promoção da aplicação da Lei nº 10.639/2003 que obriga o ensino da cultura e história da África nas escolas, desenvolvendo a construção de novas narrativas e convivência na diversidade cultural por meio do gênero história em quadrinhos com temas da cultura marfinense. Por muitos anos a cultura africana não teve no ensino brasileiro a devida atenção. Na maioria das vezes o ensino se restringe a imagens de pessoas escravizadas, sendo tratadas de maneira naturalizada e sempre do ponto de vista eurocêntrico. Basta passar a vista pelos livros didáticos e veremos os espaços que foram reservados aos brasileiros descendentes de africanos e aos africanos nesses livros. Esse silenciamento é também efeito de muitos outros aspectos da sociedade, a escola é um espelho dessa sociedade, ao mesmo tempo em que a reforça veemente.

Na maioria das vezes, não há nenhum relato historiográfico do ponto de vista africano. Além disso, em outros momentos da história, que não a escravidão,

1. Este trabalho é parte da monografia realizada para o curso de especialização em Educação em e para os Direitos Humanos no Contexto da Diversidade Cultural e aprovada em 2015 no Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.

ou das artes as questões raciais são simplesmente apagadas de qualquer debate. É como se disséssemos a todo instante que ao estudante da educação básica que ao negro cabe apenas a escravidão, que esse é o único quinhão da história brasileira que lhe cabe. Talvez seja mesmo o mais pesado e o que ainda devemos lutar bravamente para atenuar os efeitos, mas a África é um continente muito grande e de cultura muito vasta para ser restrito a este fato na educação de nossos jovens, em grande parte afrodescendentes. Assim: “uma nova perspectiva curricular exige revisões profundas nos livros didáticos, silenciados sobre essas questões, reprodutores do racismo e da imagem subordinada da população negra” (PAULA, 2008 p. 59).

Se nas escolas, o povo africano para estar restrito aos capítulos da escravidão negra dos livros de história, nas mídias em geral, o que é temos é uma abordagem exotizante. A visão propagada é de um continente selvagem, de um pequeno grupo de animais de safári e que habitam o imaginário de todos, como se andassem por todos os lados lá; ou mais atualmente de um continente de guerras, fome e epidemias de doenças que avançam sem controle. Mais recentemente temos também as notícias dos novos fluxos de imigração. De qualquer forma, “as notícias” que nos chegam de lá oscilam entre o exótico e o negativo. Qualquer abordagem que soe positiva virá com as já desgastadas cargas de preconceito quando falam(os) sobre esportes ou música.

A Lei nº 10.639/2003 dispõe sobre os seguintes aspectos: a obrigatoriedade do estudo da História da África e dos Africanos de maneira ampla, que deverá ocorrer no ensino fundamental e médio, na educação pública ou particular, e em especial quanto às artes, literatura e história. Vários artigos relatam a dificuldade dos professores em aplicar essa lei, seja por desconhecimento dela, por falta de formação em seus cursos ou continuada ou por falta de material didático.

Nesse sentido, nada melhor que a literatura vista sua universalidade e sua força estética. O gênero escolhido, a história em quadrinhos, tem ainda outros elementos de forte apelo aos jovens, alguns relacionados à linguagem não verbal (cores, formas, estrutura, dinâmica) e mesmo certa dramaticidade o que facilita a leitura nos níveis mais básicos. Além disso, soma-se o fato de que a intervenção foi realizada em aulas de língua portuguesa do sexto ano do Ensino Fundamental Noturno em uma sala de Educação de Jovens e Adultos.

A obra escolhida foi *Aya de Yopougon* escrita pela marfinense Marguerite Abouet e desenhada pelo francês Clément Oubrerie. Trata-se uma história em

quadrinhos editada primeiramente em francês até o volume 5, mas já traduzida em português até o número 3. Considerando que a Lei tema de nosso trabalho de intervenção destaca como áreas em que os conteúdos devem ser apresentados a educação artística, a literatura e a história brasileiras, decidimos trabalhar com a história em quadrinhos, pois entendemos a literatura no seu sentido mais amplo possível. Como a produção estética da língua, que molda os elementos da vida real em ficção. As histórias em quadrinhos, especialmente no modelo em que *Aya de Yopougon* são publicados, podem nessa compreensão mais ampla, isto é, que vai além do livro convencional, ser tratada como literatura. Na atividade de intervenção trabalhamos apenas com o volume um. A escolha se deveu por vários fatores, entre eles o predominante foi o fato de a narrativa toda estar baseada em um Yopougon uma cidade da Costa do Marfim e ter como personagens centrais três adolescentes negras em conflitos a respeito da vida, dos estudos, dos amores, isto é, dramas adolescentes como quaisquer outros no mundo. O grupo de personagens centrais pode gerar empatia nos estudantes já têm mesma faixa etária e passam pelos mesmos tipos de questões na vida. Nos chamou a atenção nessa história em quadrinhos uma frase logo na em sua capa “esqueça tudo que você ouviu sobre a África. Este livro vai lhe dar uma outra visão”. Essa chamada estava diretamente a uma busca por esta “uma nova visão” que superasse, sem gerar ilusões, é claro, as narrativas estigmatizantes sobre África.

A Lei nº 10.639/2003 e sua repercussão

De acordo com Fernandes (2005) a implementação da lei nº 10.639/2003 “possibilitou a ruptura do modelo eurocêntrico no ensino e a construção de uma educação multicultural na escola brasileira”, pois segundo esse mesmo autor “uma análise mais acurada da história das instituições educacionais em nosso país, por meio dos currículos, programas de ensino e livros didáticos mostra uma preponderância da cultura dita ‘superior e civilizada’, de matriz europeia”. Não há dúvidas de que há lei abre caminhos para essa ruptura, mas quem a faz de fatos são os atores, os agentes cotidianos e para isso, não necessárias ações de intervenção diárias.

Em sua ampla revisão sobre o racismo e seu combate nos livros didáticos Rosemberg *et al.* (2003) destaca que a produção brasileira a esse respeito na época da publicação do trabalho era incipiente, o que quer dizer que vivemos

uma época em que crescem os interesses pela questão, por exemplo, com a aprovação da lei em estudo. Essa autora, assim como Fernandes (2005) demonstram preocupação em relação à formação dos professores para aplicação das leis nas escolas, o que é legítimo, pois nós licenciados sabemos que na maioria das vezes não recebemos essa formação. No entanto, existem muitas maneiras de se buscar essa formação e isso não será um fator que inviabilizará a implantação a contento de uma lei tão relevante. Outra preocupação é com a qualidade do material didático. Foi nesse sentido que sentimos a necessidade de aportar o livro *Aya de Yopougon* de Marguerite Aboeut, pois os livros didáticos de fato não suprem esse conteúdo, aliás nem sequer o abordam ao longe. É preciso trazer para a sala de aula materiais que valorizem um multiculturalismo crítico a pluralidade cultural (CANEN, 2013, p. 50).

Conforme afirma Dias (2005) as condições escolares no Brasil melhoraram, mas as diferenças entre crianças brancas e não brancas persistem, portanto “o que seguramente pode ser afirmado é que raça ainda é um problema a ser discutido”, ao contrário do que muitos tentam afirmar. A própria aprovação da lei em 2003 vem a público nos dizer que há uma questão a ser discutida, que temos questões da população negra e porque não dizer, da população em geral, pois no âmago da questão trata-se de nossa diversidade cultural que não caminham bem.

Educar nos ambientes diversos é sem dúvida muito mais difícil, poderíamos nos questionar se a diversidade cultural cresceu de fato ou se simplesmente a percepção é que mudou. No passado, a opção seria sempre de buscar anular ou no mínimo diminuir as diferenças culturais tentando tratar desiguais como iguais dentro do ambiente escolar. Atualmente temos a tarefa de buscar mais respeito e convivência dentro e fora das escolas. Os desafios são maiores, mas os ganhos também o podem ser. É nesse contexto que “as buscas de construção de processos educativos culturalmente referenciados se intensificam” (OLIVEIRA& CANDAU, 2010. p. 16). Para essas autoras é preciso ir além, é necessário “desconstruir o mito da democracia racial; adotar estratégias pedagógicas de valorização da diferença; reforçar a luta antirracista e questionar as relações étnico-raciais baseadas em preconceitos e comportamentos discriminatórios”.

Plano de Intervenção

Foi elaborado um plano de intervenção baseado nas sequências didáticas de DOLZ (2004) e adaptadas pelo grupo GEDLLE da Universidade de Brasília. Esse plano, teve como objetivo promover a aplicação da Lei nº 10.639/2003 na aula de língua portuguesa por meio da literatura e assim favorecer a tomada de consciência e a formação de identidade racial de jovens estudantes do DF e ainda mais especificamente realizar um projeto interventivo de valorização da cultura africana por meio da leitura de uma história em quadrinhos marfinense; praticar técnicas diferenciadas de leitura de textos literários que propiciem fortalecimento e orgulho dos jovens estudantes negros e ainda; propiciar o desenvolvimento da percepção da alteridade por meio de textos literários. A atividade interventiva envolveu três momentos: uma pré-leitura (um debate), a leitura em si e um pós-leitura da obra “Aya de Yopougon” de Marguerite Abouet (escrita dos textos pelos estudantes). Ela teve um caráter qualitativo, apenas o teor dos discursos apresentados foi avaliado e discutido nessa monografia, sem necessariamente nos atermos a levantamento estatístico. Foi previsto um tempo de doze aulas de 45 minutos com uma turma de Língua Portuguesa do 6º ano no Centro de Ensino Fundamental 05 de Sobradinho que estudam no regime de Educação de Jovens e Adultos. Isso significa dizer que são todas/todos fora da idade convencional para o 6º ano.

Para sistematização dos resultados, fizemos no momento inicial apenas anotações sobre o debate e ideias gerais. No processo intermediário, as/os estudantes elaboraram um texto que chamamos de depoimento, ele foi realizado após 4 aulas de leitura e as/os educandos ficaram livres para escrever sobre que aspecto lhes interessasse mais e também na quantidade de palavras que achassem suficiente. Na etapa final da atividade, ou seja, depois do término da leitura, as/os estudantes responderam a um questionário a respeito da leitura em si, da leitura coletiva, sobre a cultura africana em comparação à brasileira e sobre como suas visões sobre a cultura africana haviam sido afetadas pela leitura do livro em quadrinhos. A seguir apresentamos o questionário apresentado aos estudantes, eles também estiveram livres para não responder, caso não se sentissem à vontade.

Algumas reflexões sobre a atividade de leitura coletiva e considerações finais

A respeito do debate inicial ficou claro que a principal fonte de informações que os estudantes de 6º ano do Ensino Fundamental de Educação de Jovens e Adultos têm é a televisão. Para eles esta era a imagem da África, surtos de doenças, epidemias diversas, fome generalizada, imigração, pobreza.

Quanto aos depoimentos que elaboraram é possível perceber como a afetividade foi um tema frequente. Neles foram apontadas descobertas a respeito da África e também sobre similaridades entre a cultura marfinense mostrada no livro e a cultura brasileira, por exemplo “Este tipo de história é o que mais acontece no Brasil” (depoimento 1); “Essa história fala de um lugar da África, onde vivem muitas pessoas diferentes, contas sobre umas jovens amigas e suas famílias, cada um com seu jeito de pensar e agir” (depoimento 2); “Ele mostra que a África não é tudo o que pensamos” (depoimento 10) ou “hoje vejo a África de maneira diferente, alegre e divertida, não como eu pensava que só tinha vidas sofridas” (depoimento 14). Notei que a leitura de um texto com um formato mais dinâmico já começava a render bons frutos. Como demonstrado nesses trechos, vários já apontaram que suas visões sobre África haviam ou mudado, ou se ampliado. Esse era um dos objetivos da atividade interventiva.

Nas respostas aos questionários, novamente, aparecem questões relacionadas à afetividade, do gostar ou não da atividade, porém ela não é da mesma natureza a respeito do livro, ou seja, mesmo que alguns afirmem não gostar da maneira com que foi feito, nenhum dele avaliou mal o livro lido. Isso nos mostra que, se havia resistência ou desconhecimento em relação ao tema “cultura africana” ele foi sendo aceito pelos/as estudantes ao longo do processo. Quanto à visão sobre a África e sua cultura e também quanto às relações dessa cultura com a Brasileira, no questionário estruturado notei que eles foram praticamente unânimes, com exceção do questionário 3 no qual o estudante afirma que não mudou sua visão sobre a África, pois continua “uma calamidade”. Outros trataram do tema de maneira muito interessante e contundente, o que me faz acreditar na validade da metodologia de intervenção proposta e no seu valor como fonte de material didático para cumprimento da Lei 10.639/2003 como podemos notar nos exemplos retirados das respostas a seguir: “as culturas, religiões, comidas, as danças, são

bastante parecidas” (questionário 1); “Eu pensava que só tinha pobreza, mas tem muita cultura, diversão, achei parecido com o Brasil” (questionário 4); “Pra dizer a verdade a cultura da África é muito parecida com a cultura brasileira, e sim a minha visão da África mudou muito pois eu achava a África um lugar pobre e com muito tristeza e vi que não é bem assim” (questionário 5); “eu já tive um pouco de conhecimento através do livro o professor trouxe para nós alunos ler e conhecer uma África bem diferente” (questionário 7); “Que a África é um continente de grande diversidade cultural e é ligada à cultura brasileira. Não, não é parecida. Só é meio que parecida pelo fato das culturas, os costumes, etc... Na verdade não, porque não sei muito sobre a África.” (questionário 8); “Aprendi que a África é normal como todas as cidades com coisas boas e ruins também. Sim, ela se parece com a brasileira. A minha visão mudou completamente” (questionário 10); “Aprendi algumas palavras que não conhecia como galeriano, maquis e alocôs. Parece um pouco com a cultura brasileira, pois eles gostam de festas e não passam fome do jeito que pensei. Minha visão mudou, porque eu percebi que eles podem ser divertidos como em qualquer lugar” (questionário 11) e “eu aprendi sobre a cultura africana que é uma cultura parecida com a do brasileiro. Minha visão sobre a África nunca foi de sofrimento” (questionário 14).

Por fim, nos textos criativos, temos finais criados pelos estudantes para a maioria dos personagens, o que também demonstra que eles estão atentos para uma atitude inclusiva de abarcar nas atividades personagens diversas.

Nessa atividade, vi que as/estudantes não se ativeram à questão racial, mas partiram para a escrita das vidas de personagens africanos de maneira naturalizada, possivelmente pela familiaridade que foram tomando com os personagens durante a leitura. De certa forma, acredito que houve a superação da barreira cultura e aceitação da diferença nessa intervenção. Tanto no desenho, quanto no texto criativo 5, é possível notar engajamento do estudante que procurou retratar um jovem trabalhador, que reflete sua condição de vida e sua cor, por exemplo quando fala do uso do cabelo Black Power.

Acredito que a opção por criar histórias de superação também esteja relacionada a uma história de vida própria, com muitas adversidades. Mas também vejo essa escolha como relacionada à releitura que fizeram de África, de um continente em miséria, para um continente de diversidade cultura imensa e muitas afinidades com a cultura brasileira, não por acaso, pois é uma de nossas fontes.

A atividade de intervenção se mostrou muito profícua, de maneira geral. Assim, parece ser uma maneira possível para o cumprimento nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, da Lei nº 10.639/2003. No nosso caso, a literatura, na forma de um livro em quadrinhos se mostrou um instrumento muito útil e valioso para discussão e reflexão a respeito de novas leituras da cultura africana.

Verificamos assim, que o principal objetivo da pesquisa foi plenamente alcançado, em relação ao cumprimento da lei. Em relação à conscientização e formação de identidade notamos nos depoimentos, questionários e textos criativos, além da observação em sala de aula, um princípio de envolvimento que mostrou na identificação com a cultura africana, quando elas/eles relatam notar similaridades com o Brasil e também na resposta que deram afirmando que suas visões sobre África mudaram em relação ao início da atividade. Acreditamos que as/os estudantes, agora, têm agora elementos para somar e dar início a um engajamento na luta contra o racismo no Brasil, pois “leem” a África de uma maneira diferente.

A atividade certamente poderia ser adotada em outras escolas e em outras turmas fazendo-se adaptações se necessário. Os resultados mostram que os estudantes estão abertos a ouvir e refletir sobre a cultura africana, portanto o trabalho com sequências didáticas que tenham como base a diversidade cultural e tomem por apoio outras histórias em quadrinhos da temática seriam interessantes. Outros gêneros também poderiam ser adotados, como o cinema, canções, romances, contos e poesias, dentre outros abordando a mesma temática.

Referências

- CANEN, Ana. **Refletindo sobre identidade negra e currículo nas escolas brasileiras: contribuições do multiculturalismo**. Revista Série-Estudos nº15. 2013.
- DIAS, Lucimar Rosa. **Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais. Da LDB de 1961 a Lei 10.639**. História da Educação do Negro e outras histórias. 49-62. 2005.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle & SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et all. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- FERNANDES, José Ricardo Oriá. **Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005.

- OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em Revista. Belo Horizonte. v.26, n.01, p. 15-40, abr.2010.
- PAULA, Cláudia Regina de. **Políticas Curriculares Nacionais: o caso da Lei n. 10.639 na abordagem do ciclo de políticas**. In: SYSS, Ahyas. Diversidade Etnico-Racial e Educação Superior Brasileira: experiências de intervenção. Rio de Janeiro: Edur. 2008.
- ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo Vinícius Baptista. **Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão de literatura**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 125-146, jan./jun. 2003.

5

O quilombo de Monte Alegre - ES: história de muitas histórias

Simone Machado de Athayde

Introdução

“Monte Alegre é feita de ouro em pó.

Eu andei o mundo inteiro,

nunca achei lugar melhor.”

(Jongo de Monte Alegre)

A Comunidade Quilombola de Monte Alegre está localizada à 38 km da sede do Município de Cachoeiro de Itapemirim – ES, em um vale cortado de noroeste a sul pelo Ribeirão Floresta, afluente do Rio Itapemirim, está cercada por vários morros. É uma comunidade da zona rural do distrito de Pacotuba que foi formada no final do século XIX, por volta de 1888, ano da Abolição da Escravatura no país.

As pessoas nascidas no final do século XIX e início do século XX diziam que muitos moradores se deslocavam de lugares vizinhos e até de longe para dançar o

caxambu¹ e os chamados “bailes de sala” realizados em Monte Alegre no final do dia e também aos finais de semana, em horário noturno, mesmo após um exaustivo dia de trabalho. Essas referências justificaram a origem do nome da comunidade.

De acordo com o Relatório Técnico de Identificação da Comunidade Remanescente de Quilombos de Monte Alegre (2006, p. 135 – 136), os relatos orais de membros da comunidade dão conta de que é lugar comum a explicação do nome Monte Alegre vir dos festejos que sempre aconteceram ali, atraindo pessoas de vários locais dos arredores: bailes, caxambu, festa de finados no antigo cemitério, Folia de Reis etc. Os responsáveis pela grande alegria das festas eram os negros com suas danças, músicas e outras manifestações comemorativas. No documento enviado à Fundação Cultural Palmares (FCP) em julho de 2005, com o pedido de certificação de Monte Alegre como *Remanescente das Comunidades dos Quilombos*, consta a seguinte explicação:

O negro [...] começou a organizar meios para expressar suas alegrias e normalmente eles praticavam uma dança denominada caxambu. Com o crescimento da comunidade e suas diversões afro-brasileiras, pessoas deslocavam-se de outras vizinhas para alegrarem-se junto aos negros. Daí surgiu o nome Monte Alegre.

“Monte” refere-se aos morros e montanhas existentes no interior e ao redor da comunidade, ela se localiza em uma região montanhosa, e “Alegre” remete às alegrias e festejos dos antigos (RELATÓRIO TÉCNICO DE IDENTIFICAÇÃO DA COMUNIDADE REMANESCENTE DE QUILOMBOS DE MONTE ALEGRE, 2006, p. 136).

As atividades de Turismo Pedagógico, desenvolvidas por integrantes da comunidade remanescente do quilombo de Monte Alegre, fogem dos padrões

1. Os cantos, as danças e os instrumentos que demarcam o ritmo, que os moradores de Monte Alegre denominam caxambu. Entretanto, os versos cantados constituem o que os participantes chamam de jongos e os instrumentos, que são dois tambores (um grande e um pequeno), chamados de caxambu e nominam o conjunto ritual. (RELATÓRIO TÉCNICO DE IDENTIFICAÇÃO DA COMUNIDADE REMANESCENTE DE QUILOMBOS DE MONTE ALEGRE, 2006, p. 271 – 272).

que perpassam o processo de construção do conhecimento formal das escolas, baseado, muitas vezes, nos livros didáticos que, em sua maioria, dialogam com a História do Negro na vertente da opressão e do sofrimento, caracterizando-o como mero coadjuvante da História do Brasil e não como ator que contribuiu para a formação do povo brasileiro.

Segundo Brandão (2007, p. 47), “a educação do homem existe por toda parte e, muito mais do que a escola”. Sendo assim, ela “é o resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre os seus participantes”. Para ficar mais claro, nota-se que “é o exercício de viver e conviver o que educa. E a escola de qualquer tipo é apenas um lugar e um momento provisórios onde isto pode acontecer”. Seguindo esse raciocínio, “é a comunidade quem responde pelo trabalho de fazer com que tudo o que pode ser vivido-e-aprendido da cultura seja ensinado com a vida – e também com a aula – ao educando”.

Assim, as aulas-passeio têm o objetivo de promover um ambiente onde as relações sociais, econômicas e culturais são interativas, deixando caracterizar essa atividade como uma forma de lazer e turismo aplicado à educação. A prática dessas aulas identificadas por Freinet (1996), podem também ser vistas como uma possibilidade de “ponte” entre a pedagogia e o turismo, o que chamamos, atualmente, de turismo pedagógico, propiciando a conversão e reconversão do olhar nos envolvidos. Elas ainda podem ser planejadas pelo professor tendo como base os princípios já mencionados, para que, dessa forma, o conhecimento construído tenha sentido na vida de nossos educandos, pois a experimentação, as vivências são premissas que perpassam o aprendizado com significado.

Freinet (1995), foi um grande pedagogo que propôs no início do século XX uma prática pedagógica voltada para o interesse dos estudantes, para a experimentação, a comunicação, cooperação, afetividade e a valorização do ambiente externo, posicionando-se contra o ensino tradicional. Para ele:

A experiência obriga-nos a uma maior humildade. Ela nos mostra que, salvo algumas raras exceções, a escola nunca está na vanguarda do progresso social. Ela pode estar em teoria – o que nunca basta -, mas na prática, sua plenitude está por demais condicionada pelo ambiente familiar, social e político, para que possa desprender-se dele no sentido de uma hipotética libertação autônoma. Ao contrário, a escola segue,

sempre com um atraso mais ou menos lamentável, as conquistas sociais. Cabe a nós reduzir esse atraso, o que já será uma vitória apreciável (FREINET, 1995, p. 14 -15)².

Em 1956, liderou a vitoriosa campanha que propõe o limite máximo de 25 alunos por classe. No ano seguinte, seus seguidores fundaram a Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna (FIRMEM), que hoje reúne educadores de cerca de 40 países.

O Movimento da Escola Moderna é uma associação de professores e demais profissionais da educação que tem por base a pedagogia de Freinet que desenvolveu um método natural de aprendizagem durante seu trabalho como docente, iniciado em 1920. Tem o objetivo de centrar-se na formação contínua dos professores, que atua num modelo de autoformação cooperada, organizado em grupos de trabalho cooperativo, que refletem sobre suas práticas e partilham experiências, bem como instrumentos de trabalho.

Para esse autor a organização de uma “aula-passeio” deve estar pautada num planejamento que estabelece uma conexão com os conteúdos abordados, discutidos em sala de aula. É a partir da experiência fora e dentro da sala de aula que a construção de sentido e significado para os estudantes será processada. Assim, a escola pode construir uma ponte entre conteúdos e o contexto social, interagindo com o ambiente social e político, o que permite uma maior compreensão do conhecimento sendo construído em sala: Nas palavras dele:

A escola, assim penetrada por uma nova vida à imagem do ambiente, deverá, pois, adaptar não apenas seus locais, seus programas e seus horários, mas também seu instrumental trabalho e suas técnicas às conquistas essenciais do progresso de nossa época. Não devemos acomodar-nos por mais tempo com uma escola que tem cem anos de atraso, com seu verbalismo, seus manuais, seus manuscritos, o gaguejo de suas lições, a recitação de seus resumos, a caligrafia de seus modelos. No século do reinado incontestado da

2. FREINET, Célestin. **Para uma escola do povo**: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

imprensa, da imagem, fixa e animada, dos discos, do rádio, da máquina de escrever, da fotografia, da câmara, do telefone, do trem, do automóvel e do avião! (FREINET, 1995, p. 12 -13).

Em seu livro *Pedagogia do Bom Senso* (1996, p. 44), Freinet compara por meio de metáforas o educador e o criador e tratador de animais:

Lamento os criadores – que chamamos hoje de tratadores – e os seus animais encerrados em estábulos de onde só saem para o matadouro.

Porém, não sofrem! Sua manjedoura está sempre abundantemente abastecida de uma imponente massa de capim e de feno, porque é preciso quantidade para encher bem a pança, não é mesmo?

Se alguns animais, ainda não suficientemente domesticados, recusam-se a engolir a respectiva porção, são empanturrados com sal ou massa de sementes... Têm de comer o que lhes é dado! Não cabe a eles escolher, ora bolas!

Se a digestão for difícil, a ciência indicará um produto maravilhoso que, diluído em água, evitará todos os problemas. Com efeito, os animais dão muito leite, mas, ao fim de três anos, definham e morrem esgotados.

Não tenho nenhuma dessas preocupações. Levo os meus animais para as pastagens mais ricas. Têm fome, o que é natural; e escolhem, o que também é natural. Adquirem um pêlo brilhante e boa carne, o que é igualmente normal. Basta-se garantir-lhes pastos e segurança.

Lamento os educadores que são apenas tratadores e pretendem tratar metódica e cientificamente os alunos, encerrados em salas onde, felizmente, permanecem apenas algumas horas por dia.

A sua grande preocupação é fazer engolir a massa de conhecimento que irá encher cabeças ingurgitadas até a indigestão e a náusea. A arte deles é a de empanturramento e condicionamento, e também da medicação suscetível de tomar assimilável as noções ingeridas.

Conserve nos seus alunos o apetite natural. Deixe-os escolher os alimentos no meio rico e propício que você lhe prepara. Então, você será um educador.

Fazer valer uma prática educativa que tem como objetivo cultivar a curiosidade dos estudantes visando torná-los sujeitos pensantes, é segundo o autor, à maneira dos educadores estimular a capacidade de construção de conhecimento de nossos estudantes levando em consideração suas experiências, inquietações e seus desejos.

É mais cômodo ser um educador tratador, o que implica uma prática pedagógica baseada apenas no discurso teórico que não promove vivências e que está distante do contexto em que o estudante está inserido. Ainda, segundo o autor:

Infeliz educação a que pretende, pela explicação teórica, fazer crer aos indivíduos que podem ter acesso ao conhecimento pelo conhecimento e não pela experiência. Produziria apenas doentes do corpo do espírito, falsos intelectuais inadaptados, homens incompletos e imponentes (...) (1996, p. 42).

Assim, as aulas-passeio têm o objetivo de promover um ambiente onde as relações sociais, econômicas e culturais interagem-se, deixando caracterizar essa atividade como uma forma de lazer e turismo aplicado à educação. A prática dessas aulas identificadas por Freinet, podem também ser vistas como uma ponte entre a pedagogia e o turismo, o que chamamos atualmente de turismo pedagógico, propiciando a conversão e reconversão do olhar nos envolvidos (BONFIM, 2010, p. 124). Ainda para essa autora:

[...] as viagens incluem aprendizagem que contemplan os quatro pilares da educação contemporânea: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Nas viagens, as habilidades dos alunos podem ser estimuladas e desenvolvidas em pelo menos três momentos: o do planejamento, o da viagem em si e do retorno. Nestes, os indivíduos desenvolvem a capacidade de organização, iniciativa e participação; observação, respeito e coleta de dados; e por último, a sistematização de conhecimentos (2010, p. 124).

Em seus estudos, a autora afirma que as principais evidências da realização de viagem de crio educacional datam do século XVIII, iniciadas por jovens aristocratas ingleses aos principais centros culturais da Europa, com o objetivo de aperfeiçoar seus estudos para seguir e consolidar uma carreira profissional. Dessa forma, a prática dessa viagem surgiu como privilégio das classes sociais mais favorecidas, caracterizada como uma atividade apenas da elite (2010, p. 121). Atualmente, pode-se dizer que o turismo é uma atividade popular uma vez que conquistas sociais contribuíram para seu desenvolvimento, entre elas podem ser citadas: a diminuição da jornada de trabalho, salários fixos, férias remuneradas, participação feminina no orçamento doméstico, entre outras.

O turismo pedagógico compartilha com a ideia de uma educação diferenciada, voltada aos interesses de um mundo melhor, da busca pela qualidade de vida e da conservação de bens e recursos naturais, culturais e ambientais (BONFIM, 2010, p. 122 - 123).

O quilombo no contexto da contemporaneidade

Dialogar sobre quilombo na perspectiva de diferentes tempos é sinônimo de revisitar a História relacionada à formação dos Quilombos no Brasil, bem como sua trajetória de existência discutida e apresentada por estudiosos como Ilka Boaventura Leite (2008), Glória Moura (2012) e Marcelo Moura Mello (2012).

Os dispositivos legais de reconhecimento de comunidades remanescentes de quilombo são mencionados por Leite (2008) em suas discussões. O primeiro diz respeito ao quilombo como direito a terra, como também um suporte de resistência e sustentabilidade há muito almejadas nas diversas unidades de agregação das famílias e dos núcleos populacionais compostos majoritariamente, mas não exclusivamente de afrodescendentes. O segundo relaciona o quilombo ao conjunto de ações em políticas públicas e ampliação de cidadania, entendidas em suas várias dimensões. Já o terceiro, perpassa pelo véis que considera o quilombo como um conjunto de ações de proteção às manifestações culturais específicas. Assim:

Ao contrário da questão indígena, nota-se que não houve anteriormente qualquer jurisprudência que

reconhecesse os negros como fazendo parte do País. Um silêncio de um século é então rompido em 1988. A população negra brasileira – sua existência e persistência – foi, naquele momento, reconhecida e reafirmada, em vez de ser subsumida na ideia de embranquecimento do País, tão propalada nas primeiras décadas do século XX pela teoria da mestiçagem, que norteou o pensamento social brasileiro e as políticas públicas ao longo de todo o século (LEITE, 2008, p. 970).

Para a Associação Brasileira de Antropologia (ABA)³, por intermédio de um grupo de trabalho criado em 1994:

O termo ‘quilombo’ tem assumido novos significados na literatura especializada e também para os grupos, indivíduos e organizações. Ainda que tenha um conteúdo histórico, o mesmo vem sendo ressemantizado para designar a situação presente dos segmentos negros em diferentes regiões e contextos do Brasil. Definições têm sido elaboradas por organizações não-governamentais, entidades confessionais e organizações autônomas dos trabalhadores, bem como pelo próprio movimento negro. ... o termo ‘remanescentes’ de quilombo’ vem sendo utilizado pelos grupos para designar um legado, uma herança cultural e material que lhes confere uma referência presencial no sentimento de ser e pertencer a um lugar e a um grupo específico.

O marco legal-institucional de reconhecimento jurídico das comunidades remanescentes de quilombos é o artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), da Constituição Federal de 1988, que estabelece: “aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando

3. Relatório Técnico de Identificação da Comunidade Remanescente de Quilombos de Monte Alegre – Projeto Territórios Quilombolas no Espírito Santo – UFES – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. Território “Quilombola” de Monte Alegre – História, Cultura, Meio Ambiente e Direito Étnico. Vitória – ES. 2006, p. 51.

suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”.

Atualmente toda comunidade rural habitada por grupos de afrodescendentes, cuja memória remete à relação com os escravos do passado, tem o direito de solicitar junto à Fundação Cultural Palmares e o INCRA⁴ a titulação de Comunidade Quilombola, como prevê o Decreto Lei 4887/2003:

Consideram-se remanescentes das comunidades de quilombos, para fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida (DECRETO LEI 4.887/2003, Art.2º).

Para uma comunidade receber o título de comunidade quilombola três aspectos devem ser seguidos na busca pelo reconhecimento de “remanescentes de quilombos”: (1) auto-atribuição; (2) trajetória histórica própria; (3) relações territoriais específicas.

Moura (2012), descreve em seu artigo “Quilombos contemporâneos: resistir e vencer, uma metáfora interessante” publicada pelo Sr. Eloi Ferreira de Araújo, ex Presidente da Fundação Cultural Palmares, no jornal “O Globo”, do dia 16/10/2011, cujo objetivo foi o de demonstrar o desconhecimento da história e da existência das comunidades remanescentes de quilombos no Brasil, que a ideia que muitos têm sobre quilombo pode nos ser lembrada pela música “Caviar”, cantada por Zeca Pagodinho, que diz: “Você sabe o que é caviar? Nunca vi, nem comi, eu só ouço falar”. Em relação à questão quilombola, também se pode fazer a mesma comparação: “Você sabe o que é um quilombo? Eu não sei, nunca vi, eu só ouço falar”. Moura (2012, p. 13) argumenta que: no imaginário do brasileiro, o que ainda se houve falar é sobre os agrupamentos de africanos escravizados fugidos de engenhos, fazendas e minas, que tentaram reproduzir vida comunitária semelhante à da África, sua terra de origem, para fugir dos maus tratos infligidos pelos “senhores” e seus prepostos. É o máximo estudado nos livros escolares de História do Brasil. O quilombo vem sendo contemplado

4. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

por definições que favorecem o reconhecimento do negro, no que tange à referência ideológica, cultural e política. O termo qualificativo “remanescentes” apresenta ser sugestivo por si só, pois revela a expectativa de encontrar, nas comunidades atuais, formas atualizadas dos antigos quilombos, como se elas fossem estáticas no tempo. Assim, a categoria remanescentes de quilombos não se referiria às sobras do passado, nem a uma cultura congelada no tempo, mas à utilização dessa forma de identificação por coletividades em busca de reconhecimento no presente (MELLO, 2012, p. 43).

Conhecer as atividades produtivas e culturas desenvolvidas por uma comunidade quilombola a partir do ponto de vista de seus integrantes constitui o objetivo do próximo item dessa produção.

Aulas-passeio: implicações na construção do conhecimento

Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante. Carlos Rodrigues Brandão (2007, p. 09)

De acordo com os professores da Aula-passeio I o motivo que impulsionou a visita foi o de apenas conhecer uma comunidade quilombola, em especial, a de Monte Alegre.

“Ouvimos falar dela, assim resolvemos agendar uma visita para conhecê-la!” (Professores)

Durante essa visita, foi possível estabelecer um diálogo com alguns estudantes, questionando-os o motivo da visita:

“Sei lá!” (Estudante 1)

“Não lembro se o professor falou alguma coisa”. (Estudante 2)

“O professor falou que é para a gente saber um pouco da História”. (Estudante 3)

“Aprender um pouco mais da cultura dos escravos”. (Estudante 4)

“Não estamos estudando Ciências. Talvez depois vamos estudar”. Resposta dada após a realização da trilha. (Estudante 5)

“Pensei que eu fosse encontrar os negros vestidos com aquelas roupas, tronco e mais outras coisas”. (Estudante 6)

Diante dessas falas, é possível perceber a ausência de uma prática educativa planejada, contextualizada, capaz de estabelecer uma ponte entre as discussões efetivadas na sala de aula com o contexto social, uma prática educativa ausente também no trabalho referente à implementação da Lei nº 11.645/2008.

É possível perceber, na fala do Estudante 6, o silenciamento do estudo no que diz respeito à luta do negro no Brasil, bem como a sua contribuição nas áreas social, econômica e política da História do Brasil. Sua história de opressão ainda é mais latente do que a história de suas conquistas.

A visita da escola estadual, localizada no município de Alegre – ES (Aula-passeio II,) teve a presença de dois professores (o de História e o de Sociologia) e da gestora pedagógica. De acordo com eles, o objetivo da visita estava pautado no conhecimento de um quilombo que foge dos padrões apresentados pelos livros didáticos e que tem um trabalho fundamentado no desenvolvimento de Políticas Públicas em favor do crescimento da comunidade.

“Quando fazíamos Faculdade viemos conhecer essa comunidade. Agora, estamos voltando com nossos alunos. O Quilombo de Monte Alegre tem muito a nos ensinar porque tem um trabalho incrível desenvolvido por Leonardo⁵”. (Professores)

Perante a fala dos professores supracitadas, é importante destacar que Leonardo Ventura durante o momento inicial da visita, menciona que alguns estudantes, que têm a oportunidade de visitar a Comunidade Quilombola de

5. Um dos líderes da Comunidade Quilombola de Monte Alegre.

Monte Alegre, retornam mais tarde na condição de professores juntamente com sua turma.

Os 14 estudantes, que cursam o 3º ano do Ensino Médio dessa escola, aproveitaram a manhã, para vivenciar o “Turismo Étnico, Cultural e Ambiental” oferecido pela Comunidade Quilombola de Monte Alegre.

Após o café da manhã, os professores, com Leonardo, deram uma aula sobre o “Trabalho Escravo no Brasil”, o “Eurocentrismo”, o “Movimento Quilombola” e a “Não passividade do negro” - momento de grande atenção por parte dos estudantes. Após esse significativo momento, foi a vez da apresentação cultural do caxambu e do samba de roda.

Das cinco escolas acompanhadas, essa foi a única contemplada com o samba de roda em que todos foram chamados, para dançar embalados ao som do tambor, das palmas e do seguinte canto:

*Ô Geraldo⁶ cadê você, cadê você, cadê você,
Ô Geraldo cadê você, cadê você, cadê você.
Mexe, mexe Geraldo que o povo quer te vê,
Mexe, mexe Geraldo que o povo quer te vê.*

Na observação participante realizada com os estudantes após o percurso da trilha, foi perguntado o que estavam achando da visita e alguns respondiam:

“Tudo é muito bom!” (Estudante 1)

“Estou aprendendo muito mais aqui do que na sala.”
(Estudante 2)

“Muita coisa que vi na trilha tem na minha roça”. (Estudante 3)

“Aprender sobre os negros é aprender sobre a História do Brasil!” (Estudante 4)

“Esse quilombo não é igual que eu aprendi um tempo atrás”. (Estudante 5)

“Aqui é bem limpinho.” (Estudante 6)

6. Nome do professor de História.

“Quanta coisa estou aprendendo. Valeu apenas acordar tão cedo para vir até aqui”. [risos] (Estudante 7)

As vozes revelam que os estudantes estão vivenciando, de forma significativa, os conteúdos trabalhados em sala de aula que perpassam pelo viés da inserção da 11.645/2008 e que o esforço faz parte do processo de construção do conhecimento.

O Estudante 2 afirma que conseguiu aprender mais coisas in loco que na sala de aula. Compreendemos que, para os estudantes, a experimentação é importante, pois oferece uma dinâmica à prática educativa distinta da cotidiana, cujo objetivo é tornar as aulas significativas, pois a vivência aproxima o abstrato do real.

O Estudante 3 aproxima a vivência de sua roça com a experimentação realizada no caminho percorrido durante a caminhada pela trilha e visita à horta comunitária do quilombo. Nessa experiência desenvolvida a partir do turismo pedagógico, as barreiras entre os muros e a rigidez espacial da escola puderam ser borrados, permitindo a aproximação entre essa prática educativa e o contexto social mais amplo de onde provêm seus estudantes. Esse estudante estabeleceu uma ponte identitária entre a mobilização comunitária, empenho e dedicação dos quilombolas para a construção e manutenção de sua horta comunitária e a experiência cotidiana da roça feita na casa de seus familiares. Esses saberes ligados ao cotidiano camponês, muitas vezes discriminado por ser visto como algo distante dos valores da modernidade, encarado como mero processo de subsistência econômica ligado a valores de humildade e simplicidade, foi ressignificado a partir da fala de Leonardo aos estudantes. Os saberes dos homens do campo são práticas historicamente apartadas do cotidiano escolar, uma vez que seu princípio organizador está pautado no mundo citadino. Na escola, a regulação do tempo e do espaço seguem as divisões e ritmo das indústrias; os conteúdos trabalhados em sala de aula são divididos, metaforizando a linha de produção em série; a escolha dos temas abordados privilegia os saberes técnicos. Em sentido oposto, a visita ao Quilombo de Monte Alegre proporcionou a integração entre saberes aparentemente díspares, voltados para a prática econômica que permite a sustentabilidade dessa comunidade que, coincidentemente, é a mesma desenvolvida pela agricultura familiar, responsável pela produção da maior parte dos alimentos que abastecem a mesa do brasileiro.

A fala do Estudante 6 “Aqui é bem limpinho” chama a atenção pela lacuna de sentidos existentes entre o jogo daquilo que se espera encontrar num quilombo, ou seja, uma ideia pré-concebida sobre o que seria a vida de uma comunidade negra e aquilo que foi possibilitado, ao aluno, vivenciar a partir da aula passeio. Nesse interstício, transparece o preconceito velado ao negro e a tudo que lhe é atribuído. Segundo a afirmativa do Estudante 6, a visita ao quilombo surpreende, pois expõe um local antes desconhecido na prática, mas cuja ideia preexistente apontava para uma comunidade de negros, local sinônimo de “sujo”, “pobre”, “feio”. Esse estigma é comum na sociedade brasileira, em que símbolos da modernidade e do bem-viver são expostos nos mais diferentes meios, apontando que somente o branco teria a possibilidade de ser “limpo”, “rico” e “bonito”. Quebrar estereótipos que atribuem ao negro brasileiro um caráter que o inferioriza e, ao mesmo tempo, o culpa por estar preso aos grilhões da pobreza constitui meta a ser destacada nesse tipo de turismo pedagógico.

Na observação participante realizada na Aula-passeio III juntamente com uma escola municipal do município de Marataízes – ES, verificou-se que a mesma contou com a participação de dois professores (um de Ciências e o outro de Matemática), da coordenadora e diretora da escola. Pode-se perceber que o objetivo da visita perpassava o conhecimento das atividades técnicas desenvolvidas pela comunidade, voltadas para a agroecologia.

Essa escola teve a participação de 20 estudantes que cursam o 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II. De acordo com a equipe escolar, nem todos os estudantes vieram. Alguns familiares não deixaram suas crianças participar da aula por motivo religioso e outros não tinham como pagar por essa visita.

No que diz respeito ao motivo religioso mencionado, é possível notar que as religiões de matrizes africanas não são bem vistas pela sociedade que ainda tem uma visão depreciativa e preconceituosa, da qual o índio e o negro seguem sendo alvo (SILVA, 2005, p. 99). Portanto, a falta de conhecimento, tanto do professor quanto da família, sobre estas religiões resulta em atitudes preconceituosas. A escola, por sua vez, tem um importante papel no que tange a ações pedagógicas voltadas a essa temática, sendo capaz de estabelecer um intercâmbio entre escola e família com o objetivo de promover o respeito.

Durante a apresentação relacionada ao contexto histórico de Monte Alegre, houve muita conversa por parte dos estudantes. Dispersavam-se com

facilidade diante das atividades ofertadas no decorrer da visita, fato que levou os professores a chamarem a atenção de forma contínua da turma.

No decorrer da visita, alguns estudantes comentavam:

“Tudo é muito diferente do que aprendi na escola”.
(Estudante 1)

“Quando eu estiver fazendo o Ensino Médio, vou trabalhar com a construção de uma horta comunitária igual a que Leonardo falou.” (Estudante 2)

“Nunca vi um quilombo assim. É bem legal isso tudo!”. (Estudante 3)

“A trilha foi a parte mais legal desse passeio”. (Estudante 4)

“Eu não vi os macaquinhos que o professor falou que iríamos ver”. (Estudante 5)

Mais uma vez, as vozes dos estudantes estão carregadas de ausência do trabalho da equipe pedagógica e docente da escola na tratativa dos temas relativos à Lei nº 11.645/2008. Apesar disso, todos ficaram impressionados com que estavam vivenciando. O Estudante 2 teve o exemplo da horta comunitária como um projeto a ser desenvolvido por ele. Já o Estudante 5 não foi para casa frustrado, pois quando estava indo embora com seu grupo, conseguiu avistar de dentro do ônibus os macaquinhos enfatizados pelo professor.

A IV Aula-passeio, foi proporcionada pela visita de uma escola municipal localizada também no município de Marataízes – ES e contou com a participação de 30 estudantes que frequentam o 2º e 3º anos do Ensino Médio. Essa aula teve o apoio de dois professores (um Biólogo e um Engenheiro Agrônomo) e contou com a participação de um quilombola, representando o quilombo localizado em Graúna, região do interior daquele município.

De acordo com os professores, o objetivo da visita foi trabalhar o Meio Ambiente; Sensibilidade Ecológica; Corredores Ecológicos; Fauna e Flora; Cultura e Artes dos quilombos (enquanto comunidade formada por grupo de descendentes africanos). Ainda de acordo com eles, os estudantes deveriam produzir, em dupla, um relatório a ser entregue no final da aula de campo. O que chamou atenção foi o fato de que os estudantes, em momento algum da

visita, estarem registrando em seus cadernos o que estavam vivenciando, o que poderia impactar o processo de construção desse relatório.

No percurso da visita, os estudantes ficaram surpresos com tudo que viram e experimentaram. Pode-se perceber que foi um grupo muito engajado no objetivo proposto pelos professores.

“Nunca vi uma comunidade quilombola.” (Estudante 1)

“Conhecer tudo isso é muito bom!”. (Estudante 2)

Essas duas vozes afirmam a importância da escola trabalhar na perspectiva da observação e da experimentação. Essa escola vem desmitificar o que ainda se ouve falar sobre o conceito histórico de quilombo enquanto agrupamentos de africanos escravizados fugidos de engenhos, que tentaram reproduzir vida comunitária semelhante à da África (MOURA, 2012, p. 13). É nesse sentido que a apresentação de Leonardo sobre os aspectos sociais, culturais; as atividades econômicas; as políticas públicas acessadas; os prêmios atribuídos à comunidade no âmbito do cotidiano desse quilombo são extremamente importantes.

Para a Associação Brasileira de Antropologia (ABA), por intermédio de um grupo de trabalho criado em 1994:

O termo ‘quilombo’ tem assumido novos significados na literatura especializada e também para os grupos, indivíduos e organizações. Ainda que tenha um conteúdo histórico, o mesmo vem sendo ressemantizado para designar a situação presente dos segmentos negros em diferentes regiões e contextos do Brasil. Definições têm sido elaboradas por organizações não-governamentais, entidades confessionais e organizações autônomas dos trabalhadores, bem como pelo próprio movimento negro. ... o termo ‘remanescentes’ de quilombo’ vem sendo utilizado pelos grupos para designar um legado, uma herança cultural e material que lhes confere uma referência presencial no sentimento de ser e pertencer a um lugar e a um grupo específico (REALATÓRIO TÉCNICO DE IDENTIFICAÇÃO DA COMUNIDADE REMANESCENTE DE QUILOMBOS DE MONTE ALEGRE, 2006, p. 51).

Aula-passeio de número V, realizada por uma escola estadual localizada no município de Cachoeiro de Itapemirim. Ela teve a participação de duas professoras que ministram disciplinas do Núcleo Comum e de 21 estudantes que cursam o 3º e 5º ano do Ensino Fundamental I, acompanhados, também, pela mãe de um dos estudantes.

Para as professoras, o objetivo da visita foi finalizar o Projeto da História da Boneca Preta chamada “Abayomi”⁷ que está sendo desenvolvido na escola. O nome dessa boneca significa aquela que traz felicidade. Sua origem está relacionada ao processo de escravização, pois, em viagens muito difíceis, longas e cansativas para o Brasil, nos navios negreiros, as mulheres rasgavam a barra da saia com as próprias mãos e confeccionavam essa boneca para suas crianças brincarem com o objetivo de acalentá-las, pois choravam assustadas de fome e porque viam a dor e o desespero dos adultos. De acordo com uma das professoras: “Nem todos vieram, uns porque os pais não deixaram, já outros porque são bagunceiros. Fizeram muita bagunça e receberam o castigo de não poder conhecer uma comunidade quilombola”.

Tendo como destaque a fala da professora mencionada acima, é perceptível o exercício da prática educativa voltada para punição, entre os estudantes que ainda não conseguem se “adaptar” às normas da escola são privados de alguns momentos em que o conhecimento é construído, nesse caso, o da aula-passeio na Comunidade Quilombola de Monte Alegre. Freire (1996, p. 164-165) afirma que:

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual.

Na observação participante dessa aula, a oportunidade de questionar as crianças sobre o que estavam achando da visita foi clara e precisa:

7. Disponível em: <http://ideiasgraciosas.blogspot.com.br/2012/11/bonecas-abayomi.html>. Acesso em: 06 de setembro. 2015.

“Bem legal! Que pena que meus outros colegas não vieram”. (Estudante 1)

“Tudo é muito diferente do que aprendi na escola”. (Estudante 2)

“Ah! Gostei muito de passear na floresta”. Quero voltar”! (Estudante 3)

“Viemos aqui para ver as coisas”. (Estudante 4)

“Para conhecer o afro”. Perguntei: O que é afro? E ela respondeu: “Não sei”. (Estudante 5)

“A dança (o caxambu) que eles apresentaram é o “funk” deles”. [risos]. (Estudante 6)

De acordo com as vozes dos estudantes, foi possível perceber a sensibilidade afetiva da Estudante 1, quando se queixou da ausência de seus colegas que não puderam estar presente nessa aula-passeio. Percebe-se, também, a fragilidade dos professores em implementar o trabalho da Lei nº 11.645/2008.

O Estudante 6 fez a comparação da dança “caxambu” com o “funk”, forma que ele encontrou de aproximar o contexto social ao qual está inserido com a realidade dos monte alegrenses, ou seja, eles também apresentam danças que envolvem o balançar do corpo, coreografias criadas e ensaiadas como acontece no “funk”.

Para não concluir

Ao acompanhar o trabalho realizado pelos professores que visitam e levam suas turmas para Monte Alegre, foi verificado que a Lei 11.645/2008 ainda é pouco explorada durante as visitas e nas Instituições de Ensino, pois a maioria dos professores não constrói um planejamento articulado com as atividades desenvolvidas por Leonardo Ventura no percurso da visita. Cabe ainda questionar o óbvio: o que seria mais consonante ao ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena que uma visita a uma comunidade negra quilombola? No entanto, esse trabalho revelou nuances e especificidades de difícil abordagem que nos permitem compreender o intrincado processo de

construção de símbolos e, por conseguinte, da construção de conhecimentos sobre as identidades negras no Brasil.

Verificou-se que alguns professores adotam a postura do visitante e não do condutor que vai facilitar o processo de ensino aprendizagem.

Ficou explícito que Leonardo Ventura, gradativamente, vem dando visibilidade à Comunidade Quilombola de Monte Alegre desenvolvendo, desde 2005, ações de turismo pedagógico em consonância com o oferecimento de aulas-passeio, desenvolvidas para as escolas da região. Por meio dessas atividades de turismo pedagógico, ofertadas por ele e sua família, é operada a ressignificação do conceito de comunidade quilombola. Se alguns livros didáticos insistem trazer uma representação de quilombo como terra de negro escravo fugido, apresenta-se, a partir das visitas, um outro panorama dessas comunidades negras do Brasil, lidando com a diferença na ótica do contato e não do isolamento. A formação continuada de professores no tocante à Lei 11.645/2008 pode ser uma alternativa às ações voltadas para o ensino de conteúdos da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena nas escolas.

Cabe ressaltar que Leonardo, apesar de desenvolver ações voltadas para o público estudantil, não é pedagogo e age criando mensagens absolutamente honestas a partir de seus respectivos e específicos ponto de vista, como negro e quilombola. Se há algo faltando na ação de turismo pedagógico desenvolvido no Quilombo de Monte Alegre é, certamente, a ação dos professores, coordenadores e diretores das escolas de Cachoeiro de Itapemirim e região que, na grande maioria das visitas analisadas, delegaram a responsabilidade de seu planejamento e execução de ações educativas à liderança do Quilombo, sem compreender a variedade de significados e conflitos constituintes desses discursos.

Referências

BONFIM, Mailene Vinhas de Souza. Por uma Pedagogia diferenciada: Uma reflexão acerca do turismo pedagógico como prática educativa. **Revista Turismo Visão e Ação** – Eletrônica, v.12, nº1, p. 114 – 129, jan/abr. 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. CP/DF Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.
- _____. Presidência da República. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia**. Secretaria da Educação Fundamental. – 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- _____. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 18 dez. 2013.
- FREINET, Célestin. **Para uma escola do povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- _____. **Pedagogia do bom senso**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- LEITE, Ilka Boaventura. O Projeto Político Quilombola: desafios, conquistas e impasses atuais. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, 16(3): 424, setembro-dezembro/2008.
- MELLO, M. MOURA. **Reminiscências dos quilombos: territórios da memória em uma comunidade negra rural**. São Paulo: Terceiro Nome, 2012.
- MINISTÉRIO da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico- Raciais**. Brasília: SECAD, 2010.
- _____. Brasília: SECADI, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 04 mai. 2014.
- MOURA, Clóvis. História – Quilombos e Quilombolas. **Quilombos e quilombolas no Brasil, mas no paraná, quem diria**. Disponível em: <http://www.quilombos.pr.gov.br>. Acesso em: 08 de novembro. 2013.
- _____. **Quilombos, resistência ao escravismo**. São Paulo: tica, 1989.
- MOURA, Glória. **Quilombos contemporâneos: resistir e vencer**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2012.
- RELATÓRIO Técnico de Identificação da Comunidade Remanescente de Quilombos de Monte Alegre. **Projeto Territórios Quilombolas no Espírito Santo – UFES – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA**. Território “Quilombola” de Monte Alegre – História, Cultura, Meio Ambiente e Direito tnico. Vitória – ES. 2006.

6

A educação formal de Riobaldo - expressão de autoritarismo em *Grande Sertão: Veredas*

Arnon Tragino

Ao relatar para o interlocutor a memória que tinha sobre sua escolarização, Riobaldo apresenta elementos e métodos tradicionais da educação do início do século XX no Brasil. Muitas ações posteriores a esse relato irão confirmar suas decisões em meio aos jagunços e como foram influentes seus conhecimentos escolares: a noção da geografia do sertão; a linguagem que ele observa em Diadorim, nos outros jagunços e no próprio ato de contar a história; o planejamento estratégico das batalhas; suas considerações políticas no julgamento de Zé Bebelo; e, por fim, sua prática e nomeação como “professor” do bando. Entendemos que esses exemplos se originam da explicação de Riobaldo acerca dos assuntos que estudou na escola ou do mínimo que aprendeu para não ser analfabeto. Especificamente, a passagem que analisaremos no trabalho, diz:

Bem, mas o senhor dirá, deve de: e no começo — para pecados e artes, as pessoas — como por que foi que tanto emendado se começou? Ei, ei, aí todos esbarram. Compadre meu Quelemém, também. Sou só um sertanejo,

nessas altas idéias navego mal. Sou muito pobre coitado. Inveja minha pura é de uns conforme o senhor, com toda leitura e suma doutoração. Não é que eu esteja analfabeto. Soletrei, anos e meio, meante cartilha, memória e palmatória. Tive mestre, Mestre Lucas, no Curralinho, decorei gramática, as operações, regra-de-três, até geografia e estudo pátrio. Em folhas grandes de papel, com capricho tracei bonitos mapas. Ah, não é por falar: mas, desde o começo, me achavam sofismado de ladino. E que eu merecia de ir para cursar latim, em Aula Régia — que também diziam. Tempo saudoso! Inda hoje, apreço um bom livro, despaçado. Na fazenda O Limãozinho, de um meu amigo Vito Soziano, se assina desse almanaque grosso, de logogrifos e charadas e outras divididas matérias, todo ano vem. Em tanto, ponho primazia é na leitura proveitosa, vida de santo, virtudes e exemplos — missionário esperto engambelando os índios, ou São Francisco de Assis, Santo Antônio, São Geraldo... Eu gosto muito de moral. Raciocinar, exortar os outros para o bom caminho, aconselhar a justo. Minha mulher, que o senhor sabe, zela por mim: muito reza. Ela é uma abençoável. Compadre meu Quelemém sempre diz que eu posso aquietar meu temer de consciência, que sendo bem-assistido, terríveis bons-espíritos me protegem. Ipe! Com gosto... Como é de são efeito, ajudo com meu querer acreditar. Mas nem sempre posso. O senhor saiba: eu toda a minha vida pensei por mim, forro, sou nascido diferente. Eu sou é eu mesmo. Divêrjo de todo o mundo... Eu quase que nada não sei. Mas desconfio de muita coisa. O senhor concedendo, eu digo: para pensar longe, sou cão mestre — o senhor solte em minha frente uma idéia ligeira, e eu rastreio essa por fundo de todos os matos, amém! Olhe: o que devia de haver, era de se reunirem-se os sábios, políticos, constituições gradas, fecharem o definitivo a noção — proclamar por uma vez, artes assembléias, que não tem diabo nenhum, não existe, não pode. Valor de lei! Só assim, davam tranquilidade boa à gente. Por que o Governo não cuida?! (ROSA, 2001, p. 30-31).

Pretendemos observar nesse trecho os componentes da educação formal ditos por Riobaldo e como os métodos por ele descritos e aprendidos moldam sua visão de mundo no romance. Para a breve análise, tomamos como aporte quatro textos da fortuna crítica de *Grande sertão: veredas*: a) Roberto Schwarz (1981), em “Grande sertão: a fala”, para tratarmos do diálogo e do monólogo presentes na narração do personagem; b) Wilberth Salgueiro (2013 [2001]), em “Crença, corpo e escrita: um lance de ‘três’ em *Grande sertão: veredas*”, que, citando Walnice Nogueira Galvão, apresenta a vida de Riobaldo intimamente ligada ao seu ato de narrar; c) Maria C. Leonel e José A. Segatto (2012), em “Sertão: ‘Tudo política e potentes chefias’”, para vermos a questão da autoridade no “sistema jagunço”; e d) Antonio Candido (1991 [1957]), em “O homem dos avessos”, para discorrermos sobre o pacto do narrador com o diabo e como isso afetou sua educação. Além disso, elencamos os trabalhos de William Roberto Cereja (2005), em *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*, e Márcia Cabral da Silva (2009), no seu *Uma história da formação do leitor no Brasil*, a fim de cotejarmos com parte da história educacional que se apresenta na narrativa de João Guimarães Rosa e como as disciplinas os assuntos mencionados confirmam o autoritarismo que Riobaldo foi submetido no seu passado escolar.

Assim, no parágrafo transcrito anteriormente, Riobaldo inicia seu diálogo se desculpando com o interlocutor por ser um simples jagunço, não sabendo lidar com “altas ideias” e não tendo “suma doutoração”. Recurso muito válido para manifestar polidez em sua fala inicial, o que pode fazer seu ouvinte suspeitar que suas ações foram marcadas por um raciocínio não muito elaborado. Por outro lado, vimos posteriormente no romance vários detalhes dos feitos de Riobaldo, mostrando sua perspicácia. É importante entendermos nesse ponto que, de acordo com Schwarz (1981), a narrativa se entrecruza num monólogo com aspecto dialógico: há a presença do interlocutor, mas sua fala não é ouvida, e suas características são conhecidas apenas pelas descrições do narrador (p. 38), o que permite ao protagonista a reelaboração tanto do ato de dizer acerca do seu ouvinte quanto da própria memória para contar sobre sua vida escolar. Mencionar que tem pouca instrução, assim, já o exime de responsabilidades com grandes questões a serem pensadas ou planejadas, como por exemplo, a guerra no sertão.

Em seguida Riobaldo justifica sua instrução listando o que aprendeu na sua educação formal: cabe destacar o processo de memorização das atividades

pelo insistente ato de decorar regras, operações, gramática, soletrar palavras, aprender geografia, estudo pátrio e, se possível, latim. No contexto das ideias de Cereja (2005), identificamos que a passagem ilustra o resquício, no início do século XX, da tradição escolar do final do século XIX, quando o ensino era baseado no modelo humanista para depois seguir o modelo positivista (p. 89-103) – essas noções nos indicam o mesmo caminho para as outras disciplinas, mesmo que Cereja faça referência em seu trabalho apenas ao ensino de literatura do período. Assim, os sistemas de ensino mencionados já nos mostram a ausência de autonomia de Riobaldo como aluno, o que consideramos hoje como uma educação autoritária, sem questionamentos, somente a obediência como regra estabelecida: os três elementos que expõem isso são a palmatória, o Mestre Lucas e o Curralinho; objeto, pessoa e espaço caracteristicamente nomeados e condicionados a cercar qualquer posicionamento subversivo ou diferenciador em relação ao conteúdo que era ensinado

Dentro do pequeno trecho, um elemento que nos chamam atenção é a expressão “sofismado de ladino” que não se restringe somente à definição de alguém esperto que promove uma ilusão de verdade, mas que tal comportamento já podia ser visto no perfil de Riobaldo, pois mesmo sendo um jovem aluno com certa ascensão nos estudos, o protagonista mantém em toda a obra e, conseqüentemente, no decorrer de seu envelhecimento, a postura de convencimento e/ou de colocar situações a seu favor. Talvez o principal exemplo do desdobrar dessa expressão seja explicado por Salgueiro (2013) quando discorre sobre a escrita do romance rosiano: apoiando-se em Walnice Nogueira Galvão para entender a questão narrativa da obra, o crítico diz que para Riobaldo a ação de viver e a atividade narrar estão no mesmo plano, tornando indissociáveis a prática da escrita com os passos que o narrador dá em sua vida (p. 109-111). Compreendemos, então, que essa relação se confirma no uso da expressão cunhada ao protagonista no início da história.

Um outro elemento curioso da passagem é o comportamento saudosista de Riobaldo sobre sua educação autoritária. Por não ter acontecido alguma possibilidade de subversão do jovem aluno na época da escola, acreditamos que a imposição dogmática do seu ensino se transferiu para a voz de comando e autoridade do narrador já velho, um ex-jagunço que acha agradável a lembrança desse período. Certamente podemos conciliar todo o percurso de Riobaldo na jagunçagem com sua vida escolar, pois o primeiro (o percurso), sob influência do segundo (a escola), também se determinou por

representações de autoritarismo. É o que argumentam Leonel e Segatto (2012) quando falam do “sistema jagunço”: regime cujas relações de dominação por micropoderes no interior do país são regidas pela violência, pela presença do poder privado sobre o público, pela tradição sobre a instituição, pelo fundamento na propriedade latifundiária, no clientelismo e no patrimonialismo (p. 65). Tal poder é controlado pela figura do coronel que financia as condições dos jagunços tanto pelo fator de proteção quanto pela fidelidade e obediência ao sistema (p. 69). O processo condiciona os mandos na região sertaneja, deixando arbitrário o que é legal e ilegal, mas com a preponderância do mais forte e a permissão da violência como forma de contenção (p. 70). Na fala de Riobaldo vemos a manutenção de tudo isso pois sua educação formal foi espelhada nesse sistema.

Logo em seguida, quando o narrador cita seu gosto por livros e almanaques numa prática de leitura proveitosa sobre vida de santos, virtudes, exemplos e moral, observamos outra esfera da educação autoritária (que neste caso não é mais a escolar, formalmente aprendida no Currallinho, mas que se relaciona a esta por dar continuidade a restrições de liberdade individual e de pensamento): a religião como formadora do comportamento.

Podemos fazer um contraponto de tal gosto do narrador com o que diz Silva (2009) sobre a formação de leitor do jovem Graciliano Ramos em *Infância*. Para a pesquisadora, Graciliano ficava incomodado com a parca materialidade de seus livros e se sentia desmotivado com a pressão feita pelo pai (p. 66-68). Como conteúdo a ser aprendido, seu livro didático trazia noções de astronomia, geografia, história, saúde e higiene, agricultura e curiosidades. Porém, o que podemos dar mais evidência são nos textos a serem lidos: fábulas moralizantes e, nesse meio, textos religiosos como a “Parábola do filho pródigo”, “Hino do menino cristão pela manhã” e “Hino do menino cristão pela noite”. Silva (2009) expõe que o livro didático de Graciliano termina com regras de moral, civilidade, respeito e obediência aos pais e autoridades (p. 73).

Obviamente que a apropriação que Riobaldo faz de seus materiais de leitura é contrária e bem mais conservadora do que a sensação desagradável do personagem de *Infância*; ou talvez essa fala de apreço do narrador de *Grande sertão: veredas* por esses objetos seja mais uma forma de polidez diante de seu ouvinte, que é um doutor letrado; mas algumas diferenças aqui devem ser salientadas: quando fala sobre isso, Riobaldo já está velho e calejado pelos aprendizados da vida, sua aceitação por tal ponto de vista e concordância com

tal educação autoritária são conformações de seu estado pessoal, histórico e social – um jagunço que se sentia confuso e frustrado pelos acontecimentos nos quais passava –, seu prazer em ler sobre a vida de santos e moralidades demonstra também (além de ser um dos alívios contra a existência do diabo) a ausência de outras alternativas de leitura quando era aluno, momento em que sua liberdade de escolha ou mudança de pensamento eram indevidos. O mesmo não acontece com Graciliano Ramos em *Infância*, já que, quando jovem aluno, rejeitava as várias imposições dadas pela educação familiar e escolar, o que incluía as opções de estudo: o personagem só aceita e admira a leitura e a escrita quando percebe que essas práticas podem favorecê-lo a expressar sua indignação (SILVA, 2009, p. 67).

A formatação da doutrina religiosa na educação de Riobaldo se resvala na relação do personagem com os demais, como exemplos finais de sua fala no trecho citado: exortar, dar conselhos justos, confiar na reza de sua mulher e na proteção espiritual de Quelemém, são ações ditas pelo narrador sobre si mesmo que o colocam como diferente, questionador, desconfiado e cão-mestre, ou seja, Riobaldo perpetua o autoritarismo de sua educação por meio de seu ato como mentor daqueles que o cercam. Outro episódio em que isso ocorre é quando o personagem vira “professor” do bando, novamente condicionando o pensamento de todos para conservar a tradição da jagunçagem.

É importante considerar, por outro lado, de acordo com Candido (1991), que a visão religiosa de Riobaldo é híbrida e se mescla a muitos tipos de fé e correspondências espirituais, afetando a transição de sua crença entre deus e o diabo. O pacto, assim, é um dos momentos de maior transgressão no seu pensamento educacional-religioso-conservador, subvertendo toda a moralidade e espiritualidade reforçadas e contrariando as exortações que fazia, isso por que o ato promove a aquisição de poderes exigidos para a guerra no sertão, além de ser um ritual de passagem para a liderança e o devido controle do bando; ao relatar sobre a força concedida pelo diabo, Riobaldo relativiza sua posição de mentor mostrando que essa ação foi conveniente para ele mesmo na situação em que estava: a realização da vingança de Diadorim e a morte de Hermógenes (CANDIDO, 1991, p. 303-305), mas quando tenta transmitir alguma educação autoritária isso também torna sua fala conveniente, pois é uma forma de neutralizar a antiga relação com o diabo.

Nesse sentido, entendemos que a permissibilidade do narrador com temas e assuntos que fogem de sua visão autoritária (o pacto com o diabo, como

comentamos, ou sua frustração com a sexualidade de Diadorim, outro exemplo) fica num plano íntimo de seu pensamento, mostrada na narrativa como questionamentos individuais, enquanto que socialmente e explicitamente, Riobaldo reafirma e resguarda a manutenção do autoritarismo com o qual sempre conviveu, e como educação formalmente aprendida, para deixar confortável sua consciência diante dos demais, principalmente diante do seu ouvinte na passagem que analisamos.

Finalizando nossas considerações, enxergamos no trecho que mencionamos de início o modo explícito pelo qual Riobaldo conta sobre sua herança escolar autoritária a seu ouvinte ao mesmo tempo em que de modo implícito aceita e expõe seu passado como alvo de tal autoritarismo. É importante frisar que o narrador, em todo o romance, concorda com a conservação da tradição opressora (método que aprendeu desde a escola), determinada pelos poderes locais do sertão, mas também admite sua perspectiva em ora se sentir confuso dentro desse sistema, ora não entender por que o sistema se renova. Além de Diadorim, portanto, outra neblina que por vezes ofusca os olhos de Riobaldo é seu próprio passado escolar.

Referências

- CANDIDO, Antonio. O homem dos avessos. In: COUTINHO, Eduardo (org.). **Guimarães Rosa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991, p. 294-309. (Fortuna Crítica, 6) [De *Tese e antítese*. SP: Cia. Ed. Nacional, 1964]
- CEREJA, William Roberto. **Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. São Paulo: Atual, 2005.
- LEONEL, M. C.; SEGATTO, J. A. Sertão: “tudo política, e potentes chefias”. **Ficção e ensaio: literatura e história no Brasil**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2012, p. 61-74.
- ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- SALGUEIRO, Wilberth. **Crença, corpo, escrita: um lance de “três” em Grande sertão: veredas**. Prosa sobre prosa: Machado de Assis, Guimarães Rosa, Reinaldo Santos Neves e outras ficções. Vitória: Edufes, 2013, p. 99-113.
- SCHWARZ, Roberto. Grande sertão: a fala. In: _____. **A sereia e o desconfiado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981, p. 37-51.
- SILVA, Márcia Cabral da. **Uma história da formação do leitor no Brasil**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

7

Madalena e a humanização pela educação em *São Bernardo*

Gabriela Brahim Correa

Em *São Bernardo*, Graciliano Ramos traz o relato em primeira pessoa do proprietário rural Paulo Honório, “truculento coronel nordestino, que, num momento de grande crise existencial, decide escrever um livro, tendo em vista transmitir a seus leitores as marcas de sua experiência” (ABDALLA JR, 2001, p. 163). Sua narrativa gira em torno, sobretudo, de seus empreendimentos para conquistar a fazenda que intitula o romance e de seu casamento com a professora Madalena, com quem vive constantes atritos devido à sua dificuldade em reconhecer no outro a sua alteridade irreduzível. Disso surgem frequentes embates entre a postura solidária e humanista da moça e a visão pragmática e violenta que seu marido tem da realidade.

Nessas constantes discussões, o que buscamos ressaltar aqui é o incômodo do narrador-personagem ante a instrução formal de sua esposa: não são poucos os trechos em que ele se sente contrafeito ou intimidado pela cultura letrada dela. Vale lembrar, como claro exemplo disso, o trecho em que, interessado pela professora que acabara de conhecer, Paulo Honório pergunta sobre ela a Azevedo Gondim:

- Ó Gondim, você me falou há tempo numa professora.
- A Madalena?
- Sim. Encontrei-a uma noite destas e gostei da cara. É moça direita? Azevedo Gondim encetou a quarta garrafa de cerveja e desmanchou-se em elogios.
- Mulher superior. Só os artigos que publica no Cruzeiro! Desanimei:
- Ah! Faz artigos! (RAMOS, 1934, p. 87).

Esse “desânimo”, que reflete uma postura negativa diante da mulher culta, é também reiterado com frequência após o casamento, como pode ser visto em comentários como “Eu tinha razão para confiar em semelhante mulher? Mulher intelectual.” (RAMOS, p. 145), quando o narrador tenta justificar o ciúme que sente da esposa pela instrução formal que conferiria a ela pouca confiabilidade. Isso porque, no contexto patriarcal dos anos de 1930, era incomum que uma mulher tivesse acesso à educação:

Toda e qualquer atividade fora do espaço doméstico poderia representar um risco. (...) Ainda que indispensável para a sobrevivência, o trabalho poderia ameaçá-las como mulheres, por isso o trabalho deveria ser exercido de modo a não as afastar da vida familiar, dos deveres domésticos, da alegria da maternidade, da pureza do lar. As jovens normalistas, muitas delas atraídas para o magistério por necessidade, outras por ambicionarem ir além dos tradicionais espaços sociais e intelectuais, seriam também cercadas por restrições e cuidados para que sua profissionalização não se chocasse com sua feminilidade (LOURO, 2008, p. 453).

Nessa conjuntura, uma mulher instruída poderia representar uma ameaça à visão de mundo patriarcal da qual Paulo Honório é um claro exemplo. Associada ao domínio pela força bruta, pela violência, pela hegemonia masculina, essa ideologia começa a ser desestabilizada com a cultura de uma mulher. Continuamos, sobre isso, a falar com Guacira Lopes Louro:

Muito provavelmente mulheres que tomassem iniciativas que contrariassem as normas, que tivessem um nível de instrução mais elevado ou que ganhassem seu próprio

sustento eram percebidas como desviantes, como uma ameaça aos arranjos sociais e à hierarquia dos gêneros de sua época. Vale lembrar ainda que, por muito tempo, a ignorância foi considerada como um indicador de pureza, o que colocava as mulheres não-ignorantes como não-puras. De certa forma elas escapavam à representação do senso comum sobre o ser feminino, escapavam da representação que detinha a autoridade para dizer o que era ser mulher (LOURO, 2008, p. 469).

Madalena, então, é essa mulher culta que

[...] circula igualmente no mundo dos homens. Emite opiniões, reivindica melhorias para os colonos, defende uma ideologia política (Paulo Honório suspeita que comunista), e, segundo o discurso comprometido do narrador, não parece muito afeita ao mundo da cozinha, da igreja e da maternidade (VIANNA, 1999, p. 78).

As constantes referências à sua instrução permitem-nos ler a postura da personagem como fruto de uma educação conforme defendida por Paulo Freire, enquanto “um fenômeno humano [que] nos envia a uma análise, ainda que sumária, do homem” (1974, p. 9). Nesse sentido, consideramos a cultura letrada de Madalena como fator essencial para sua postura humanitária que lhe rendeu frequentes atritos com o marido: as ideologias trazidas pela instrução da moça, nesse sentido, agiriam como elementos desestabilizadores no mundo de Paulo Honório. Isso porque “uma grande ameaça se constrói ao reconhecer na mulher o domínio de um bem [a cultura letrada] que, por tradição, foi tido como de exclusividade masculina” (VIANNA, 1999, p. 80) – e o que vemos, de fato, é a constante intimidação que o saber de Madalena gera no marido.

Essa “ameaça” de que fala Vianna se explica ao considerarmos que uma mulher culta, instruída, com posicionamentos políticos bem delineados, não é o modelo que se encaixa no mundo patriarcal representado pelo narrador. Incomoda a Paulo Honório, para quem a escola era uma “bestidade” (RAMOS, 1934 p. 80), não ter controle ou domínio sobre as ideias da professora – o que

se associa à falta de domínio sobre a própria mulher. Tanto que, em determinado trecho, o ciúme do proprietário rural é despertado justamente quando Padilha elogia a conversa culta da moça:

- Que diabo discutiam vocês?

O meu ciúme tinha-se tornado público. Padilha sorriu e respondeu, hipócrita:

- Literatura, política, artes, religião... Uma senhora inteligente, a Dona Madalena. E instruída, é uma biblioteca. Afinal eu estou chovendo no molhado. O senhor, melhor que eu, conhece a mulher que possui (RAMOS, 1934, p. 158).

Parece haver, no narrador, uma consciência da distância que há entre eles nesse sentido. “As minhas palavras eram apenas palavras, reprodução imperfeita de fatos exteriores, e as dela tinham alguma coisa que não consigo exprimir” (RAMOS, 1934, p. 105). Ele mesmo não ignora nem a própria inabilidade comunicativa nem a cultura da esposa, assumindo não compreendê-la totalmente: pouco antes do trecho supracitado, ele afirmara que “Ela [Madalena] se revelou pouco a pouco, e nunca se revelou inteiramente” (ibidem). Essa incompletude impele a uma busca, o que nos leva de volta a Paulo Freire:

O sujeito da busca é o próprio homem que realiza. Isso significa, por exemplo que não me é possível, numa perspectiva humanista, “entrar” no ser de minha esposa para realizar o movimento que lhe cabe fazer. Não posso lhe prescrever as minhas opiniões. Não posso frustrá-la em seu direito de atuar, não posso manipulá-la. Casei-me com ela, não a comprei num armarinho, como se fosse um objeto de adorno. Não posso fazer com que ela seja o que me parece que deva ser (FREIRE, 1997, p. 11).

É esse aspecto da busca que o dominador fazendeiro parece não compreender. Como não compreendia, subjugava as ideologias da esposa, incomodado por ela assumir posições contrárias às dele. Frustrava-se por não manipular as ideias e ações da moça, por não controlá-la como fazia aos outros, como se faz a objetos. Esse incômodo, associado à ânsia pelo domínio, condiz com a

visão reificada que Paulo Honório tem do mundo e do outro. Madalena “parecia ser fácil de ser dominada, de servir ao papel esperado da mulher no mundo patriarcal, isto é, viver à sombra do inquestionável coronel, como se fosse mais um pedaço de terra conquistado” (LIMA, 2006, p. 30). Parecia, mas não o era: a “professorinha de primeiras letras” não se renderia à ideologia do marido, assumindo uma resistência à qual ele não estava acostumado até então. Ela não se adequou ao que o marido supunha que ela devesse ser.

Essa tensão conjugal crescente afeta também a ambição de lucro do fazendeiro, visto que a mentalidade humanitária de sua esposa a leva a propor aumento e melhores condições de trabalho para os empregados da fazenda. Isso também desestrutura a noção capitalista de Paulo Honório, baseada no lucro e na exploração do outro para obtê-lo. Novamente, aqui, a educação de Madalena parece ser um dos motivos que leva a essas discussões com o marido. Isso porque, para continuar falando com Paulo Freire, “a essência fenomênica da educação (...) é a sua dialogicidade, a educação se faz então diálogo, comunicação. E, se é diálogo, as relações entre seus polos já não podem ser as de contrários antagonicos, mas de polos que conciliam” (FREIRE, 1997, p. 15).

Ou seja, pode-se crer que Madalena teria mais facilidade para estabelecer um diálogo com o outro, pois sua formação culta poderia favorecer a empatia necessária para tal exercício. Por “empatia”, falamos também de humanização enquanto

[...] projeto de transformação histórico-social que dá sentido à realização transformadora da existência humana e se dirige na perspectiva da vocação ontológica e histórica para o *ser mais*, como afirmação da humanidade que se concretiza através de uma práxis compartilhada (MENDONÇA, 2006, p. 40).

Paulo Honório, ao contrário, só vê esse “outro” na medida em que atende a seus interesses pessoais. O fazendeiro “não tem como lidar com eles [os que o cercam], exceto se (...) anulá-los a partir de seu próprio sistema ou simplesmente aniquilá-los” (BUENO, 2006, p. 610). Dialogar com o diferente, por exemplo, quando isso lhe traria prejuízos financeiros, exigiria um reconhecimento do outro – algo de que o proprietário rural parece incapaz em sua visão reificada da alteridade. Nesse sentido, contrasta com a inconformidade de Madalena diante dos maus tratos sofridos pelos empregados.

Esse inconformismo, por sua vez, também pode ser apontado como tributário a uma educação humanizadora:

Ora, uma educação só é verdadeiramente humanista se, ao invés de reforçar os mitos com os quais se pretende manter o homem desumanizado, esforça-se no sentido da desocultação da realidade. Desocultação na qual o homem existencialize sua real vocação: a de transformar a realidade. Se, ao contrário, a educação enfatiza os mitos e desemboca no caminho da adaptação do homem à realidade, não pode esconder seu caráter desumanizador (FREIRE, 1974, p. 13).

Deve-se lembrar, também, que é o reconhecimento dialógico do outro que culminaria na verdadeira humanização: ver esse outro não sob uma perspectiva utilitarista, mas perceber nele a sua humanidade. Assim, a desumanização desse outro é combatida pelo despertar crítico propiciado pela educação. Ainda falando com o pedagogo pernambucano:

A dialogicidade se constitui, na afirmação de Freire, como o caminho possível para a realização do humanismo autêntico, por ser ele o elemento que abre as possibilidades de enfrentamento às expressões de dominação e desumanização que contradizem e inviabilizam a afirmação da alteridade das pessoas (MENDONÇA, 2006, p. 128).

Por isso Madalena foge ao processo de reificação representado por Paulo Honório – processo que, para Luiz Costa Lima (1969), seria o eixo central do romance. Enquanto ele reduz o outro a quantidades e valores, numa perspectiva utilitarista do próximo, ela não se permite atingir por essa reificação e tenta evitar que os demais personagens, como os empregados da fazenda, também o sejam. Madalena, ao contrário do marido, não destitui o outro de sua alteridade irredutível, não enxerga o próximo sob o prisma da coisificação. Nesse sentido, Lucia Helena Vianna (1999, p. 57) também reconhece a educação letrada da professora como fator que ajuda a explicar a crise conjugal instalada por essas posturas diametralmente opostas:

[...] o objetivo alcançado [a instrução formal de Madalena] parece ter representado menos uma vitória

social do que uma incômoda qualidade que acabaria por se tornar um complicador das dificuldades matrimoniais. O tipo de sociedade que Paulo Honório representa, patriarcal e dominadora, não estava apto a conviver com uma mulher de opinião e, muito menos, uma intelectual.

Quando o relacionamento conjugal está insustentável e os desentendimentos, constantes, Madalena comete suicídio – forma de dar um fim à própria vida que, para ainda falar com Vianna (apoiada por Durkheim), traduziria “uma falta de integração no grupo social a que pertence o suicida” (1999, p. 47). Sua própria morte reflete a não-aceitação de Madalena ante a reificação que seu marido impunha aos que o cercavam. Mesmo nesse ato de desespero, contudo, é curioso notar que também há uma referência à sua instrução formal: a carta que ela escreve. Não parece ser ao acaso que, quando seu casamento atinge o limite da incomunicabilidade, ela use do artifício da escrita para se expressar, apelando para uma ferramenta que constitui um enigma para Paulo Honório:

Francamente, não entendi. Encontrei diversas palavras desconhecidas, outras conhecidas de vista, e a disposição delas, terrivelmente atrapalhada, muito me dificultava a compreensão. (...) Lia a folha pela terceira vez, atordoado, detendo-me nas expressões claras e procurando adivinhar a significação dos termos obscuros (RAMOS, 1934, p. 169).

“Inacessível como a linguagem, ela [Madalena] evoca simbolicamente o sentimento de uma impossibilidade, da recusa insuportável a uma demanda essencial” (VIANNA, 1999, p. 80). Paulo Honório, de fato, ciente da incomunicabilidade instaurada em seu casamento, parece ressentir-se do saber que o distancia da esposa. Quer entender, a ela e ao saber culto, mas tem ciência de que tal compreensão está distante de sua realidade.

É verdade que o narrador desfaz-se recorrentemente da cultura letrada: “Professorinhas de primeiras letras a escola normal fabricava às dúzias. Uma propriedade como São Bernardo era diferente” (RAMOS, 1934, p. 123). Afirma preferir as terras de sua fazenda em detrimento das “mulheres sabidas”

– que ofende: “Não gosto de mulheres sabidas. Chamam-se intelectuais e são horríveis” (ibidem, p. 144). Porém, deve-se lembrar que o romance em questão é empreendimento do próprio Paulo Honório, soando como tentativa de compreender Madalena e sua ideologia. Nesse sentido, “a escrita, que pretende ser uma volta por cima, já nasce como uma rendição” (BUENO, 2006, p. 618) porque, em sua revisita ao passado, é da ideologia simbolizada pela normalista que o narrador se serve: o homem que afirmara que “ensinar bê-á-bá é tolice” (RAMOS, 1934, p. 79) entrega-nos um relato justamente seguindo o código escrito, caro à educação formal, à visão de mundo representada por Madalena. A perda da esposa o impele à escrita que ela valorizara e ele rechaçava.

Ressaltamos isso com cuidado, pois é fato que ele próprio afirma não ter sofrido alguma mudança significativa: “Penso em Madalena com insistência. Se fosse possível recomeçarmos... Para que enganar-me? Se fosse possível recomeçarmos, aconteceria exatamente o que aconteceu. Não consigo modificar-me, é o que me aflige” (RAMOS, 1934, p. 198). O proprietário rural chega a iniciar o próprio livro com expressões típicas da mentalidade que ele mesmo representara outrora (como “divisão do trabalho”) e não nega que “não teve remorsos” de certas ações ilegítimas. Seu texto de extrema objetividade também reflete traços do dominador fazendeiro que empreendera as terras de São Bernardo.

Isso posto, deve-se ter a prudência de não ver o exercício literário sob um prisma salvífico para pregar a redenção de Paulo Honório – todavia, seu rendimento à escrita, por si só, já demonstra também uma rendição, ainda que parcial, aos ideais que a esposa representava. Rendição que pode emergir na escrita como vontade de saber, de conhecer, de entender (podemos ainda questionar: vontade de *dominar*?). A figura complexa do narrador assume, então, relação ambígua tanto com a palavra escrita quanto com a esposa. Há, com a morte dela, um deslocamento que ressignifica a postura de Paulo Honório: do desdém à necessidade de compreendê-la. Compreendê-las, a ambas – mulher e escrita. Desta, ele se aproximou; mas daquela, da mulher, quem há de dizer que sim?

Referências

- ABDALA JUNIOR, Benjamin. O pio da coruja e as cercas de Paulo Honório. In: _____; MOTA, Lourenço Dantas. **Personae. Grandes personagens da literatura brasileira**. São Paulo: Senac, 2001.
- BUENO, Luís. A erupção do outro: São Bernardo. In: _____. **Uma história do romance de 30**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Campinas: Editora da UNICAMP, 2006, p. 606-619.
- FREIRE, Paulo. O papel da educação na humanização. **Revista da FAEEDA**, n. 7. Salvador, 1997.
- LIMA, Luiz Costa. A reificação de Paulo Honório. In: **Por que Literatura**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1969.
- LIMA, Marcos Hidemi de. **Mulheres de Graciliano: configurações femininas em São Bernardo, Angústia e Vidas Secas**. 2006. 146 f. Dissertação (Mestrado em Literatura) UEL. Londrina.
- LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2008.
- MENDONÇA, Nelino A. de. **A humanização na pedagogia de Paulo Freire**. 2006. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) UFPE. Recife.
- RAMOS, Graciliano. **São Bernardo**. São Paulo: Círculo do Livro, 1976, 1934.
- VIANNA, Lúcia Helena. **Cenas de amor e morte na ficção brasileira: o jogo dramático da relação homem/mulher na literatura**. Rio de Janeiro: EDUFF, 1999.

8

Poesia e Educação: considerações a partir de “Escola” (1997), de José Paulo Paes

Wilberth Salgueiro

*Escola é o lugar aonde a gente vai quando não está de férias.
A chefe da escola é a diretora.
A diretora manda na professora.
A professora manda na gente.
A gente não manda em ninguém.
Só quando manda alguém plantar batata.
Além de fazer lição na escola, a gente tem de fazer lição em casa.
A professora leva nossa lição de casa para a casa dela e corrige.
Se a gente não errasse, a professora não precisava levar lição para casa.
Por isso é que a gente erra.
Embora não seja piano nem banco, a professora também dá notas.
Quem não tem notas boas, não passa de ano.
(Será que fica sempre com a mesma idade?)
[PAES, 2001, p. 10-11]*

O poema “Escola”, de José Paulo Paes, ao que parece saiu primeiramente na “Folhinha” do jornal *Folha de São Paulo* em 8 de novembro de 1997, até ser publicado no livro *Vejam como eu sei escrever*, de 2001. Trata-se de um livro dirigido ao público infantil e juvenil, com ilustrações de Alex Cerveny, que conta com um narrador (ou poeta, ou eu lírico, ou cronista, ou mesmo um precoce memorialista) de oito anos de idade, conforme se revela no primeiro verso do último poema, de nome “Infância”: “Eu tenho oito anos e já sei ler e escrever” – lembrando, de imediato, o clássico “Meus oito anos” de Casimiro de Abreu e, por extensão, a paródia oswaldiana de mesmo título. Este *alter ego* de Paes tem tiradas saborosas, como “A água serve para beber. / E, quando não se pode evitar, serve também para tomar banho” (“Água”), “O elefante não dá muito trabalho ao dentista / do zoológico porque só tem dois dentes” (“Dentista”) ou “Cometas são estrelas com pressa” (“Astros”).

Assim, a leitura do poema pede, se não exige, que acompanhem a perspectiva – crítica, sim, como veremos – da criança que o elabora (sob a batuta, sutil e explícita, do poeta adulto que ali se projeta ou, de outro modo, que interpreta o sentimento da criança diante da instituição escolar). Desde o primeiro verso – “Escola é o lugar aonde a gente vai quando não está de férias.” –, e até o fim do poema, este sentimento será de opressão, desprazer, autoritarismo, hierarquia, imposição, disciplina, tristeza. No conjunto, paira um tom melancólico, levemente abalado pelo humor que se produz a partir da lógica infantil do escritor-mirim que entra em atrito com a lógica do leitor maduro, que, supostamente, deveria fazer mediações e reflexões mais densas antes de proferir sentenças acerca do lugar e da importância da escola em nossa educação.

Na primeira frase de um de seus textos mais conhecidos, “Educação após Auschwitz” (1965), Theodor Adorno diz que “a exigência que Auschwitz não se repita é a **primeira** de todas para a educação” (1995, p. 119). Ao fim desse parágrafo inicial, após falar do mal-estar que Freud estudou profundamente (mostrando a violência individual e social que, represada, explode em múltiplas manifestações), Adorno afirma: “Se a barbárie encontra-se no próprio princípio civilizatório, então pretender se opor a isso é desesperador” (p. 120). E é justamente por causa dessa tarefa tão “desesperadora” quanto urgente que, três parágrafos à frente, o filósofo alemão vai arrematar: “Quando falo de educação após Auschwitz, refiro-me a duas questões: **primeiro**, à educação infantil, sobretudo na primeira infância; e, além disto, ao escl-

recimento geral, que produz um clima intelectual, cultural e social que não permite tal repetição; portanto, um clima em que os motivos que conduziram ao horror tornem-se de algum modo conscientes. Evidentemente não tenho a pretensão de sequer esboçar o projeto de uma educação nesses termos”. Embora, ao longo do artigo, o filósofo esboce, sim, algumas propostas, não há de fato pretensão do poema – nem destas considerações leigas – em fazer movimento semelhante.

O que um poema pode fazer, e o poema “Escola” faz, é acionar e mobilizar questões que dizem respeito à educação e à escola, em particular, neste caso, tendo a *dramatis personae* infantil. Para o filósofo, a “educação infantil” é aquilo em que primeiro devemos pensar, se queremos evitar que retornem o obscurantismo, o genocídio e a barbárie que Auschwitz (tendo a máquina do Estado ao dispor) representa. O primeiro verso, como vimos, é retumbante em sua clareza: “Escola é o lugar aonde a gente vai quando não está de férias”. Se férias é diversão e liberdade, a escola será dever e prisão. Os versos de 2 a 6 – “A chefe da escola é a diretora. / A diretora manda na professora. / A professora manda na gente. / A gente não manda em ninguém. / Só quando manda alguém plantar batata.” – não deixam dúvidas que, para o infante, a escola se constitui num rigoroso sistema hierárquico de relações verticais de poder: no topo, a diretora funciona como aquele agente (muitas vezes sem rosto) ideológico, de onde partem, se permitem, os “escolemas” – afinal ela é a “chefe”; a seguir, a professora (e o artigo feminino ratifica a clássica identificação do magistério como profissão de mulher, estereotipada na expressão “professora primária”) aparece como agente visível de coerção, responsável e de certo modo “culpada”, como se verá nos versos à frente, pela existência da “lição” (a punição); em último, em condição subalterna nessa relação, o coletivo dos alunos, “a gente”, aos quais só cabe obedecer.

Intuitivamente, como rebelde linha de fuga, a criança percebe que pode estar no lúdico a possibilidade de transgressão e, mesmo, elaboração de um pensamento crítico, ainda que, neste momento, à base da zombaria e da blague: quando diz que “A gente não manda em ninguém. / Só quando manda alguém plantar batata”, a criança rompe a cadeia de ordens que entende como real e literal (diretora / professora / a gente / ninguém) e inaugura no lugar um pensamento poético que privilegia a metáfora e o humor, pois sabe que “mandar alguém plantar batata” não é da mesma ordem dos mandos e desmandos anteriores. A repetição anafórica do verbo “manda[r]”

demonstra, feito um mantra que entorpece e domestica, que o menino (ou menina, não se sabe) internalizou uma estrutura de poder da qual só escapará, talvez, se conseguir entender e dominar seus códigos de funcionamento, seus dispositivos de poder.

Os versos seguintes manifestam uma compreensão (da criança, sempre) do sentido de “dever” e, por extensão, de “avaliação”. A atividade cotidiana e ininterrupta de realizar tarefas – seja na escola, seja em casa – parece produzir um novo trauma nessa memória que vai se formando: o verso “Além de fazer lição na escola, a gente tem de fazer lição em casa” deixa claro que o espectro escolar avança para além de seus muros e se perpetua em outros ambientes, fixando-se como algo impositivo (“a gente tem de”), fantasmático (“A professora leva nossa lição de casa para a casa dela e corrige”) e judicativo (“a professora também dá notas”). De novo, o modo lúdico de entender e traduzir o comportamento dos adultos, que encarnam as instituições que representam, põe a nu a ideologia da seriedade e desmonta o aparentemente inquestionável: por que a professora dá notas, se ela não é piano nem banco? Contando com a ambivalência da linguagem para denunciar o sistema que sente como opressor, a criança vai se constituindo como sujeito crítico, descobrindo que a “nota” da professora não é nem musical, nem financeira, mas avaliativa – e decisiva. É a professora, enfim, quem tem o poder de – com tais notas – decidir o futuro do aluno que consegue e do que não consegue “notas boas”. O futuro é “passar de ano”, de onde vem o chiste derradeiro: se não passar de ano, “(Será que fica sempre com a mesma idade?)”.

Em linguagem leve e disfarçadamente (porque poética) ingênua, afinal parte do imaginário de uma criança de 8 anos, o poema “Escola” é um exemplo contemporâneo de como a instituição escolar tem sido apreciada em versos. Muito brevemente, é possível rastrear um bastante sintético mapa do tema da educação em nossa poesia. Em Gregório de Matos, aparecia já pernosticamente a figura do “letrado como um matulo” (ordinário, vadio), dando a ver o conhecido rancor do poeta barroco quanto às classes emergentes. Gonzaga, no século XVIII, registra na Lira III o lugar privilegiado desse homem letrado em relação ao lugar acessório da mulher: “Enquanto revolver os meus consultos, / Tu me farás gostosa companhia, / Lendo os fatos da sábia mestra história, / E os cantos da poesia.” Álvares dá nova dimensão (romântica, decerto) a esse sujeito aburguesadamente europeizado, que, cercado de livros, entre vinhos e charutos, se alimenta de um saber elitizado e excludente, como se lê em “Ideias

íntimas”: “Junto do leito meus poetas dormem / – O Dante, a Bíblia, Shakespeare e Byron / Na mesa confundidos”.

Com o modernismo e o século XX, assistimos agora a um olhar zombeteiro e dessacralizador, que passa pela “poética da radicalidade” (Haroldo) de Oswald de Andrade, como, por exemplo, no poema “Escola rural”: “As cartei-ras são feitas para anõezinhos / De pé no chão / Há uma pedra negra / Com sílabas escritas a giz / A professora está de licença / E monta guarda a um canto numa vara / A bandeira alvi-negra de São Paulo / Enrolada no Brasil” e encontra eco em “Linhas paralelas” de Murilo Mendes: “Um presidente resolve / Construir uma boa escola / Numa vila bem distante. / Mas ninguém vai nessa escola: / Não tem estrada para lá. / Depois ele resolveu / Construir uma estrada boa / Numa outra vila do estado. / Ninguém se muda para lá / Porque lá não tem escola”. Em *Boitempo*, de Carlos Drummond de Andrade, há seções inteiras dedicadas a lembranças do período escolar – poemas que têm sido estudados por Maria Amélia Dalvi (ver, por exemplo, “Cultura escolar e memória poética: interrogações à educação literária brasileira com *Boitempo*, de Drummond”, 2016). Ainda se podem checar os poemas iconoclasticos de *Grupo Escolar* (1974) de Cacaso e *Preço da passagem* (1972) de Chacal, como no trecho desse último: “Sentado e estudantil, Orlando Tacapau perscrutava o / absurdo e o rabo da professora”. Inúmeros são os poemas que, mais ou menos diretamente, abordam e pensam a relação da escola com a literatura. Entre estes, não se pode esquecer duas obras-primas, como “Descoberta da literatura”, de João Cabral, e “O assassino era o escriba”, de Paulo Leminski.

Um outro menino – o maluquinho do Ziraldo – mostra o boletim aos pais “cheio de contentamento: ‘Só tem um zerinho aí. / Num tal de / comportamento!’”. O personagem espoleta e serelepe de Ziraldo parece afrontar a rigidez escolar com seu comportamento inquieto, ativo, fora do padrão. Já o menino (ou menina) de José Paulo Paes guarda um caráter mais reflexivo, de quem procura compreender o funcionamento da instituição escolar para, por dentro, miná-la. Não há, nos poetas, nenhum desejo de uma “sociedade sem escolas” (Ivan Illich). O que há é um desejo – hoje, uma utopia – de uma escola sem hierarquia, sem opressão, sem vigilância, sem castração. Uma escola sem diretoras (chefes) e professoras que mandam e desmandam, sem lições de casa, sem notas que aprovam ou reprovam (que não têm o encanto artístico de notas musicais, nem o apelo mercantil de notas de dinheiro). Uma escola que ainda não existe, mas que um dia, quem sabe, poderá vir a ser.

O último verso de “Escola” – “(Será que fica sempre com a mesma idade?)” – não à toa aparece entre parênteses. O aparato gráfico parece indicar uma reflexão, uma dúvida, uma desconfiança, que o sinal de interrogação evidencia e amplifica. A lógica conceitual infantil costuma espantar – e produzir riso – quando aproxima realidades díspares ou incompatíveis. No caso, a capciosa pergunta do poeta-mirim vela e revela a problemática situação de alunos que, por variados motivos, ficam constantemente reprovados. Em termos práticos, tal situação pode provocar um grave e indesejado desequilíbrio da faixa etária de um grupo, de uma turma, de uma classe. Mas mais grave ainda, em termos filosóficos (digamos), é quando esta reprovação, este não passar de ano significam a estagnação, a exclusão, a dificuldade ou impossibilidade de acesso a bens materiais e simbólicos. Ao fim do citado “Educação após Auschwitz”, Adorno, diante dos dilemas do esclarecimento humano, pondera: “Agrada pensar que a chance é tanto maior quanto menos se erra na infância, quanto melhor são tratadas as crianças. Mas mesmo aqui pode haver ilusões. Crianças que não suspeitam nada da crueldade e da dureza da vida acabam por ser particularmente expostas à barbárie depois que deixam de ser protegidas”. De certo modo, o que o menino (ou menina) de Paes está dizendo é que ele está suspeitando, sim, da crueldade e da dureza da vida. A vida, para o bem e para o mal, não é um período infinito de férias. Ao contrário, as férias são um suspiro; a escola é a norma com e contra a qual devemos nos haver, sob o risco de ficarmos “sempre com a mesma idade”. As crianças de outrora são/ somos os adultos de agora. No presente do menino narrador, o autor adulto projeta – provavelmente – seu passado, sua experiência. A criança e o adulto já não têm a mesma idade. Será que, leitores, teremos a idade de agora ou de antanho, parece nos perguntar o poema “Escola”, de José Paulo Paes, enquanto brinca de mandar alguém plantar batata.

Referências

- ADORNO, Theodor. Educação após Auschwitz. **Educação e emancipação**. 4. ed. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 110-138.
- DALVI, Maria Amélia. **Cultura escolar e memória poética: interrogações à educação literária brasileira com Boitempo, de Drummond**. Trabalho apresentado no V SIELP (Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa) e V FIAL (Fórum Ibero-Americano de Literacias), em janeiro de 2016, no Instituto de Educação da Universidade do Minho, em Portugal. [A ser publicado nos Anais do evento.]
- PAES, José Paulo. **Vejam como eu sei escrever**. São Paulo: Ática, 2001.

9

Perfil de ingressantes nos cursos de Letras e Pedagogia¹

Ana Karen Costa Batista

Maria Amélia Dalvi

Tallita Braga Plaster

Apresentação da pesquisa

O presente artigo tem como objetivo descrever o perfil de universitários ingressantes nos cursos de Letras e Pedagogia de três universidades brasileiras. Os dados discutidos são resultados parciais de pesquisa de iniciação científica em andamento realizada no âmbito do Programa de Cooperação Acadêmica desenvolvido em parceria entre a Universidade Estadual Paulista (UNESP, campi de Marília, Presidente Prudente e Assis), Universidade de Passo Fundo (UPF) e a

-
1. Artigo produzido por meio de pesquisa de Iniciação Científica vinculada ao Projeto de Cooperação Acadêmica Interinstitucional: **Leitura nas licenciaturas**: espaços, materialidades e contextos na formação docente, do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Na UFES, a pesquisa vincula-se as atividades do grupo de pesquisa Literatura e Educação² e é orientada pela Prof^a. Dr^a. Maria Amélia Dalvi.

A pesquisa interinstitucional é de natureza quali-quantitativa e tem por finalidade analisar o perfil leitor de universitários ingressantes nas licenciaturas de Letras e Pedagogia dessas três universidades brasileiras, dando visibilidade às práticas de leitura de universitários no espaço acadêmico, apontando princípios, conhecimentos e ações pedagógicas para a formação de leitores na universidade visto como um espaço privilegiado de circulação de práticas e mediação da leitura e que se constitui parte integrante da formação inicial em licenciaturas no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão.

Percurso metodológico

A pesquisa emerge a partir da necessidade de estudos que caracterizem quem são os futuros professores de língua materna e como esses se relacionam com a leitura, visto que futuramente serão responsáveis pela formação de leitores por meio do trabalho docente. Como instrumento inicial de pesquisa foi aplicado durante a segunda semana de aula do semestre de 2015/1 um questionário aos alunos ingressantes nos cursos de Letras e Pedagogia das instituições participantes, que teve a finalidade de conhecer as práticas de leitura dos universitários, em distintas dimensões, em sua correlação com os distintos espaços, materialidades e contextos existentes no âmbito da formação docente.

O questionário é composto por 85 questões entre fechadas e abertas, e a partir dos resultados obtidos foram categorizados em 8 eixos de análises, sendo estes: o perfil dos sujeitos, o perfil leitor, espaços e modos de ler, preferências dos leitores e frequência de leitura, estratégias de leitura, materialidade, o papel das instituições e dos mediadores e por fim, os suportes dos textos. Os dados parciais discutidos no presente artigo compreendem o eixo perfil dos sujeitos.

2. Site institucional do grupo: <http://literaturaeducacao.ufes.br/>.

Perfil de universitários ingressantes nas licenciaturas de Letras e Pedagogia

Iniciamos o delineamento do perfil leitor dos universitários ingressantes, objetivo geral do projeto, descrevendo as principais características dos sujeitos respondentes. 51,2% estão cursando a graduação em Pedagogia enquanto 48,6% dos respondentes ingressaram no curso de Letras. O maior quantitativo de estudantes, 58,2%, realizam a graduação na Universidade Estadual Paulista (UNESP), distribuídos nos três campus participantes da pesquisa, o campus de Marília, Presidente Prudente e Assis. Logo após, o segundo maior número de estudantes, 22,6% realizam o curso na Universidade de Passo Fundo (UPF). Finalmente, 18,9% dos respondentes cursam a graduação na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); um dos sujeitos deixou essa questão em branco.

No que diz respeito à idade dos graduandos, entre os quatrocentos e cinquenta e cinco (455) indivíduos participantes, as respostas mais expressivas foram “até 18 anos”, com duzentos e nove (209) ocorrências – o equivalente a 45,9% –, e “entre 19 e 23 anos”, com cento e quarenta e seis (146) ocorrências, ou seja, 32,1%. A soma das porcentagens representativas das frequências de respostas nessas duas opções corresponde a 78% do total de respostas. Os outros 22% estão distribuídos em 8 grupos: “entre 24 e 28 anos”, com 11,2%, “entre 29 e 33 anos”, com 4,6%, “entre 34 e 38 anos”, com 2%, “entre 39 e 43 anos”, com 1,8%, “entre 44 e 48 anos”, com 1,3%, “entre 49 e 53 anos”, com 0,2%, “entre 54 e 58 anos”, com 0,2% e 0,7% corresponde às respostas que foram deixadas em branco. Não houve nenhuma ocorrência de resposta “a partir de 59 anos”. Nota-se que as licenciaturas analisadas nas universidades que fazem parte da pesquisa seguem a tendência geral dos cursos superiores de comportar, em quase sua totalidade, alunos jovens que saem do ensino médio e vão direto para o nível superior.

Os dados apontam para outra tendência muito abordada nos estudos sobre as licenciaturas no Brasil: a maioria feminina. A resposta “feminino” para a pergunta sobre o gênero apareceu trezentas e setenta e cinco (375) vezes – 82,4% – e “masculino” apareceu setenta e uma (71) vezes – 15,6% –. Do total, 9 respostas ficaram em branco, o correspondente a 2%.

É sabido que diversos são os fatores que influenciam as condições de permanência e de qualidade de aprendizagem na universidade. Uma questão que

pode afetar diretamente as práticas de leitura dos ingressantes no curso é a distância de suas moradias em relação à universidade. Por isso, buscamos obter informações sobre a moradia desses estudantes, questionando-os sobre a cidade em que vivem e qual a distância aproximada entre de suas residências e a Universidade.

Questionados sobre a cidade em que estudam, 25,9% moram na cidade de Assis (São Paulo); 16,9% residem em Marília (São Paulo), 15,2% em Presidente Prudente (São Paulo). No município de Passo Fundo (Rio Grande do Sul), residem 22,4% dos respondentes, enquanto na cidade de Vitória (Espírito Santo), esse quantitativo é de 18,9% dos respondentes. Três questionários foram deixados em branco. Em seguida, a questão foi sobre a distância existente entre a cidade em que estudam e a cidade em que residem.

Realizando o somatório de estudantes que moram a uma distância a partir ou superior a vinte e um quilômetros, esse quantitativo chega a 50,6% do total de respondentes, ou seja uma grande porcentagem dos estudantes residem muito distantes das universidades em que estudam. Essa constatação tanto pode representar muitas horas de leitura para aqueles que aproveitam o momento da condução para realizá-las, quanto pode significar horas perdidas durante um longo trajeto, para aqueles que preferem ou não se sentem confortáveis ao ler durante o percurso de locomoção. Além disso, essa questão pode influenciar também a vida acadêmica desses licenciandos, pois dificulta a participação dos estudantes em atividades de ensino, pesquisa e extensão, atividades artístico-culturais, além da vivência universitária, espaços esses de grande potência na complementação da formação acadêmica e pessoal.

A questão sobre a existência ou não de necessidades especiais foi composta por parte objetiva, “sim” ou “não”, e parte discursiva, o “qual?”, caso o “sim” fosse marcado. De tal maneira, quatrocentos e quarenta e três (443) indivíduos responderam “não” – 97,4% – e dez (10) responderam “sim”, isto é, 2,2%. Os que não responderam correspondem a 0,4%. Entre os 2,2% de alunos que responderam “sim”, a maior ocorrência de resposta para a pergunta “qual?” foi “visual”, com 3 respostas e o equivalente a 0,7%. Exceto 2 pessoas que haviam marcado “sim” e não responderam “qual?” e 1 que deu uma resposta incompreensível (“toda”), as demais respostas têm relação com a resposta “visual” (miopia, miopia e astigmatismo, problema de vista, uso óculos). Entretanto, a maioria das respostas não se configura exatamente como necessidade especial, salvo o caso de algum seríssimo problema visual

que impeça ou dificulte muito os processos de leitura, o que não foi possível identificar com êxito através das respostas fornecidas.

Sobre a renda mensal familiar dividida pelo número de pessoas que dela usufruem, sete (7) eram as opções de resposta e todas obtiveram pelo menos uma ocorrência. “Até meio salário mínimo por pessoa” corresponde a 25,3% do total – cento e quinze (115) indivíduos –, “acima de meio salário mínimo até o limite de dois salários mínimos por pessoa” obteve 38,5% das respostas – cento e setenta e cinco (175) pessoas –, “acima de dois salários mínimos até o limite de cinco salários mínimos por pessoa” recebeu 19,8% das respostas – noventa (90) pessoas –, “acima de cinco salários mínimos até o limite de oito salários mínimos por pessoa” equivale a 5,1% – vinte e três (23) indivíduos –, “acima de oito salários mínimos até o limite de dez salários mínimos por pessoa” corresponde a 0,9% – quatro (4) pessoas –, “acima de dez salários mínimos por pessoa” recebeu 0,4% das respostas – duas (2) pessoas – e “não sei” obteve 9,5% – quarenta e três (43) indivíduos –. Foram encontradas três (3) respostas em branco, isto é, 0,7% do total.

A pergunta sobre a escolarização familiar na época da infância dos respondentes é importante para o perfil que tentamos traçar do graduando iniciante dos cursos de licenciaturas em Letras e Pedagogia porque a família é fonte primária de influência e transmissão de valores e saberes, inclusive da leitura. A maior parte das respostas, 24,8%, corresponde à opção “ensino médio completo”. Em seguida aparece “ensino fundamental incompleto”, com 23,3% e “ensino superior completo”, com 16%. Com 12,3% do total de respostas está “ensino fundamental completo”, “ensino médio incompleto” com 9,2%, “pós-graduação completa” com 5,5%, “ensino superior incompleto” com 4%, “eram analfabetos ou semialfabetizados” com 3,1% e “não sei” com 1,3%. Duas (2) pessoas não responderam a essa questão e representam 0,4% do total.

Em relação à língua materna/primeira língua, quatro (4) são as possíveis respostas: português, libras, língua indígena brasileira e outra (com espaço em branco para ser preenchido). O expressivo número de quatrocentos e cinquenta e três (453) indivíduos, equivalente a 99,6% das respostas, marcou a opção “português”. Uma (1) pessoa respondeu “outra”, uma (1) pessoa não respondeu e não houve ocorrências para “LIBRAS”. A única resposta discursiva para a alternativa “outra” foi “alemã”. Como a pesquisa é um trabalho realizado em conjunto por três universidades, a UFES, em Vitória, no Espírito Santo, a UNESP, nas cidades de Marília e Presidente Prudente, no estado de São Paulo,

e a UPF, em Passo Fundo, no Rio Grande do Sul, a resposta língua alemã como língua materna não causa estranhamento, já que o Rio Grande do Sul possui grandes centros de povos com descendência alemã que falam fluentemente e se comunicam através do idioma alemão.

A religião faz parte da construção social de uma comunidade e, como tal, faz parte, também, da construção de leitores. Entendendo a religião como responsável pelo incentivo ao contato de seus adeptos com os manuscritos que regem suas doutrinas, quando eles existem em formato escrito, é objetivo das duas questões sobre religião do questionário entender se de fato há relação entre leitura e religião.

Em “você pratica/é adepto a alguma religião?”, trezentas e cinquenta e três (353) pessoas responderam “sim” – 77,6% – e noventa e cinco (95) pessoas responderam “não” – 20,9% –. Sete (7) foram os questionários sem resposta para essa pergunta, o que equivale a 1,5% do total. Os participantes que marcaram “sim” deveriam responder à pergunta “qual?” em seguida. Por ser uma questão aberta, surgiram muitas respostas, mas destaca-se, numa primeira análise, que das trezentas e cinquenta e três (353) pessoas que afirmaram ter religião, cento e noventa e seis (196) denominam-se católicos, sessenta e oito (68) evangélicos e vinte e duas (22) não responderam. Esses foram os números de maior expressividade. No que diz respeito à relação da leitura com a religião, na pergunta sobre a leitura religiosa frequente, duzentas e vinte e sete (227) indivíduos responderam “sim” – 49,9% –, cento e noventa e cinco (195) responderam “não” – 42,9% – e trinta e três (33) pessoas não responderam – 7,3%. Os dados mostram que metade dos respondentes realizam práticas de leitura em função de sua adesão a uma dada religião.

A leitura se transformou com a transformação do mundo globalizado e tecnológico e atualmente existem diversas formas de ler que não exigem a presença de um livro impresso. A presença do computador e da Internet em casa muda a relação dos leitores com os seus objetos de leitura e facilita o acesso e busca. Sobre isso, quatrocentas e três (403) pessoas – 88,6% – responderam “sim” para a pergunta “você tem computador com Internet em casa?”. Quarenta e nove (49) – 10,8% – marcaram “não”; e três (3) pessoas não responderam, o que equivale a 0,7%. Apesar da maioria “sim” ser a resposta esperada, a quantidade de respostas “não” merece destaque: aproximadamente 10% dos entrevistados não possuem computador com Internet em casa no ano de 2015 (quando o questionário foi aplicado).

Os participantes foram questionados sobre a quantidade aproximada de livros impressos que tinham em casa e a porcentagem de respostas mais expressiva foi “até 20 livros”, com 42,4%. Em seguida aparece “de 20 a 50”, com 23,5%, “de 50 a 100”, com 18,9%, “de 100 a 500” com 7,3%, “não tenho”, com 5,5% e “acima de 500”, com 1,8%. Três (3) estudantes não responderam a essa pergunta, totalizando 0,7%. Nota-se que um número razoável (5,5%) de estudantes de cursos de licenciatura diretamente vinculados à prática de leitura, letras e pedagogia, não possuem livros impressos em casa e a grande maioria (42,4%) possuem até 20.

Para traçar o perfil dos ingressantes nos cursos de Letras e Pedagogia, foram desenvolvidas questões visando entender o percurso de formação dos sujeitos, tanto na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), quanto na Educação Superior. Em relação à frequência na Educação Infantil (Pré-escola), 87,5% afirmam que frequentaram essa etapa de ensino. 11,6% revelam que não frequentaram e 0,7% não souberam responder. Um questionário foi deixado em branco nesse item.

Os dados nos mostram que boa parte dos sujeitos da pesquisa (87,5%) tiveram acesso à Educação Infantil (EI), confirmando a expansão da EI nos últimos anos no Brasil, resultado de luta dos movimentos sociais, entidades, fóruns e campanhas. A ampliação da EI é um importante marco para a consolidação do direito à educação de crianças de 0 a 6 anos garantido pela Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Questionados sobre o Ensino Fundamental, obtivemos o dado de que 78,5% dos ingressantes nas licenciaturas frequentaram a Rede Pública de Ensino, enquanto 21,3% realizaram o Ensino Fundamental em Rede Privada. Um questionário foi deixado em branco nesse item. No Ensino Médio a mudança é muito pequena, tendo frequentado a Rede Pública de Ensino 78,7%, dos respondentes e 20,7% a Rede Privada. Apenas um dos sujeitos frequentou ambas as redes. 0,4% dos questionários foram deixados em branco. Percebemos que a grande maioria dos ingressantes nos cursos de Letras e Pedagogia são advindos de Redes Públicas de Ensino. Esse dado converge com diversas pesquisas realizadas sobre o perfil dos estudantes de licenciaturas no Brasil (GATTI; BARRETO, 2009 e GATTI, 2010).

Sobre a etapa de ensino do Ensino Médio, obtivemos o dado de que 91,0% dos estudantes realizaram o Ensino Médio Regular, enquanto 8,8% realizaram

o Ensino Médio na modalidade de curso técnico. Um ingressante preferiu não responder essa questão. Por meio de questões abertas obtivemos os cursos técnicos realizados por estudantes que fizeram o Ensino Médio integrado. O curso de Administração aparece doze vezes, onze vezes o curso de Magistério, duas vezes o curso de Agropecuária, duas vezes o curso de Contabilidade, três vezes o curso de Informática e duas vezes o curso de Mecânica. Os cursos de Edificações, Elétrica, Eletrônica, Enfermagem, Gestão Empresarial, Meio Ambiente e Química aparecem apenas uma vez. Um respondente indica “supletivo” como curso técnico.

Com o intuito de saber se alguma parcela desses estudantes realizou seus estudos básicos por meio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), o antigo supletivo, também levantamos essa questão. Obtivemos o dado de que apenas 2,4% desses estudantes realizaram parte ou todo o Ensino Médio nessa modalidade de Ensino. A grande maioria, 94,3% realizaram seus estudos básicos no Ensino Regular. 2,2% dos ingressantes não responderam a essa questão.

O acesso regular a bibliotecas e/ou salas de leituras durante do percurso de escolarização também desempenha uma importante função na formação de leitores. Dos ingressantes nos cursos de Letras e Pedagogia pesquisados, a maioria (57,8%) deles afirmam ter tido acesso a esses espaços de leitura. 10,1% afirmam ter tido acesso apenas em alguns momentos no Ensino Fundamental, 13,4% em alguns momentos no Ensino Médio e 13,0% em alguns momentos no Ensino Fundamental e em alguns momentos no Ensino Médio. 3,7% não tiveram acesso a esses espaços.

Em relação ao Ensino Superior, quatrocentos e vinte e sete (427), ou seja, 93,8% dos respondentes nunca fizeram outra graduação. Os estudantes que já realizaram outro curso superior completo foram vinte e quatro (24), ou seja, 5,3% dos respondentes. Quatro (4) (0,9%) dos sujeitos deixaram esse item em branco.

Os dados a respeito dos cursos já realizados foram obtidos através de questão aberta, aparecendo assim apenas uma vez os cursos de Administração, Agronegócio, Análise de Sistemas, Ciências Biológicas, Educação Artística, Educação Física, Estética e Cosmética, Filosofia, Jornalismo, Letras, Licenciatura em Educação Física, Licenciatura em Música, Magistério, Pedagogia, Psicologia, Publicidade e Propaganda e Tecnologia em Alimentos. Duas vezes o curso de Design Gráfico e três vezes o curso de Direito.

Considerações finais

Os resultados parciais discutidos fazem parte de um esforço coletivo de descrever o perfil de universitários ingressantes nos cursos de Letras e Pedagogia de três universidades brasileiras.

Uma iniciativa piloto havia sido desenvolvida há alguns anos em Dalvi (2011), e, no tocante às práticas de leitura, ainda não é possível comparar os resultados obtidos. Entretanto, parece comum, pelos dados preliminares, o fato de os estudantes iniciantes serem predominantemente jovens, oriundos de classes populares, estudantes das redes públicas e de realizarem práticas de leitura que excedem às exigidas pelo curso universitário (como ocorre com as leituras feitas por razões religiosas, por exemplo).

Como destacado no decorrer do texto, consideramos que os resultados preliminares dialogam com pesquisas que caracterizam o perfil de licenciandos sendo estes em sua maioria do gênero feminino, de baixa renda e advindos do sistema público de educação. (GATTI; BARRETO, 2009; GATTI, 2010).

Os primeiros dados da pesquisa nos ajudam a dar início ao delineamento do perfil leitor dos ingressantes a fim de caracterizar e dar visibilidade às práticas de leitura na universidade com o objetivo de pensar um plano de ações político-pedagógicas que contribua com a formação inicial dos professores de língua materna.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.
- DALVI, Maria Amélia. O perfil de professor que ingressa e que se forma no curso de Letras-Português na Universidade Federal do Espírito Santo. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 14, p. 173, 2011.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. 1. ed. Brasília: Editora da UNESCO, 2009.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Edu. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez, 2010.

10

Ensino de leitura literária no ensino médio e superior: memórias docentes no Espírito Santo (1985 - 2010)

Ana Cristina Alvarenga de Souza
Daiane Francis F. Ferreira
Maria Amélia Dalvi

Considerações iniciais

As pesquisas que embasam este texto foram originalmente intituladas “Ensino de literatura e leitura literária no 2º Grau/Ensino Médio: cultura, história e memória no Espírito Santo (1985 – 2010)” e “Ensino de literatura estrangeira e leitura literária na Universidade Federal do Espírito Santo (1985 - 2010)”. Ambas desenvolveram-se no âmbito do Programa Institucional de Iniciação Científica e estudaram o ensino de literatura e leitura literária, a partir de entrevistas semiestruturadas gravadas em vídeo e executadas com o auxílio de um roteiro focalizado na memória cultural do ensino de literatura.

Foram entrevistadas duas professoras do Ensino Superior: uma que atuou no período de 1985 a 2010 (como marco simbólico da redemocratização política

brasileira), mas que não está mais em exercício, e outra que ainda atua na elaboração e execução de disciplinas literárias. Estas serão identificadas como Professora 1 e Professora 2. Do mesmo modo, entrevistaram-se dois professores de língua portuguesa e literatura do Ensino Médio, que atuaram no referido recorte temporário e continuam em exercício. A estes, nos reportaremos como Professor 3 e Professora 4.

Uma vez consideradas as memórias destes docentes como fonte da pesquisa, atentando-se para que fossem estabelecidos os devidos paralelos entre o pensamento individual e o pensamento de um grupo, dentro da perspectiva da memória como fonte histórica e, simultaneamente, fenômeno histórico, identificaram-se, no tocante ao ensino de Literatura e leitura literária, questões referentes às práticas didático-pedagógicas e à formação docente, abarcando aspectos de cunho político, social e econômico, inseridos em diferentes níveis temporais.

Associando essa perspectiva à história cultural, a fim de também compreender a prática da leitura, o texto literário, a figura do leitor e a as influências socio-culturalmente construídas (CHARTIER, 2001), buscou-se investigar a hipótese que constata um círculo vicioso de ações observadas na graduação e repetidas no ensino médio, sobretudo quanto à predileção pelos clássicos e a desvalorização das preferências de leitura dos alunos, em específico a literatura comercial – os chamados *bestsellers*. Para tanto, além da contribuição dos professores, dispôs-se do aporte teórico sobre leitura, literatura, e ensino, visando a contribuir para as discussões acerca destas temáticas e para os estudos sobre a formação do professor de língua portuguesa e literatura.

O ensino literário no Ensino Médio e Superior

Constata-se, ainda hoje, professores depreciando a leitura dos discentes, a ponto de julgá-los como não leitores por não lerem o que é recomendado para eles. Estima-se que tal ação se dê em função da formação docente, que, ao ter tido contato, em sua maioria, apenas com clássicos durante a graduação, entende que são eles que devem ser lidos, ensinados e recomendados.

É claro que os livros que durante todos estes anos foram denominados clássicos possuem uma mensagem que perpassou décadas, encantando os seus leitores, e, por isso, são denominados clássicos. No entanto, é importante lembrar que estes clássicos, frequentemente, são literaturas estrangeiras, que muitas

vezes são levadas à sala de aula acompanhadas de um discurso meramente repetitivo, que não passa de uma reprodução e tem demonstrado diversas dificuldades.

No Ensino Médio, estas dificuldades iniciam-se antes mesmo de os alunos ingressarem nele, uma vez que nas séries anteriores (Ensino Fundamental) não existe uma disciplina específica de Literatura, fazendo com que suas possíveis abordagens restrinjam-se às aulas de Língua Portuguesa (embora, na maioria dos casos, sequer existam). Além disso, nesse período, é comum imputar aos alunos a equivocada ideia de que a leitura diz respeito somente ao entretenimento – em outras palavras, “ler por prazer” – o que acarreta o “falseamento ou mascaramento do papel social, ideológico, histórico, político e cultural da literatura” (DALVI, 2013, p. 74).

Ao chegarem ao Ensino Médio e depararem-se com a estrutura de ensino baseada nas escolas literárias, com tratamento conteudista e enciclopédico da disciplina, preconizando a cronologia dos movimentos, gerações e autores de destaque com suas principais obras (CEREJA, 2004), além das cobranças dos métodos avaliativos e do pouco tempo dedicado às atividades de leitura e compreensão textual na sala de aula, os alunos, muitas vezes, criam uma postura de resistência em relação à literatura, considerando-a desinteressante e, até mesmo, desnecessária.

Esta estrutura de ensino baseada nas escolas literárias é destacada pela Professora 1, que, ao relembrar as suas experiências como docente do Ensino Médio, compartilha que ensinava literatura por meio de gráficos que ela fazia no quadro, de fragmentos textuais, de exercícios de memorização de alguns textos e por meio da leitura de livros, a qual era cobrada com perguntas escritas e orais. Com o passar do tempo, ao mudar de contexto, ou seja, migrando para a universidade, a professora nos faz concluir, em respostas posteriores, que a literatura não era ensinada de forma diferente no ensino superior. Segundo a Professora 1 “[...] aqui / (na universidade) / fazíamos também com os alunos questões orais / eram provas individuais e orais / o aluno tinha que ler a obra e a gente fazia questionamentos sobre a obra / era assim”.

A professora encerra a fala se referindo a esta prática de ensino como passado, por não estar mais em exercício, porém, após 63 anos, esta prática ainda é muito familiar no Ensino Superior e para muitos adolescentes que ainda estão na Educação Básica também. Assim, dá-se a entender que o que se espera

do aluno é uma interpretação premeditada, engessada, que não pode fugir do pretendido pelo professor, mas, ao mesmo tempo, que leve em consideração a imaginação, a magia e o encantamento, por vezes associados à literatura. Essas expectativas, de certo modo, parecem contraditórias diante do que observamos ser praticado na sala de aula e do que vem sendo dito acerca da literatura, pois a imaginação não tem limites e nem fronteiras, diferentemente das barreiras que são postas às interpretações e às predileções dos alunos.

Questionando a Professora 4 sobre tal aspecto, a mesma responde que seu principal desafio, sobretudo na primeira série do Ensino médio, é justamente engajar os alunos na disciplina que está sistematizada nessas séries. O Professor 3, em contrapartida, destaca o baixo índice de leitura das turmas para as quais leciona, associando-o ao fato social: “talvez a resistência dos nossos alunos ela / ela tenha um cunho muito mais social / eu acredito / muito mais de costume / de família / do que de escola”.

A partir desses posicionamentos, é possível depreender a necessidade de a prática docente contemplar tanto a realidade do ambiente escolar – nos âmbitos socioeconômico, cultural e institucional –, como o aluno de modo particularizado, considerando seu contexto de vivência fora do estabelecimento de ensino. Se, por um lado, recomenda-se evitar o extremismo a respeito do paradigma de que ler literatura deve ser uma atividade exclusivamente prazerosa, também não é razoável que a mesma seja institucionalizada a ponto de se reduzir a um instrumento reprodutor de valores e ideologias. Quando isso ocorre, a leitura literária torna-se cada vez mais irrelevante para os estudantes, uma vez que o ensino e a crítica vêm funcionando como armas de manutenção da ordem das relações sociais, limitando-os a posição de espectadores do conteúdo oferecido pelas instituições de ensino (LEAHY-DIOS, 2000) e que frequentemente visam apenas à aprovação em processos seletivos, como o vestibular, ou ao sucesso em avaliações em larga escala, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Esta realidade, encontrada frequentemente no espaço da escola, constitui, muitas vezes, um obstáculo à identificação do estudante com a leitura literária, o qual é impulsionado pela demasiada valorização do clássico, gerando uma pressão sobre os alunos acerca do que eles “devem” ler e intensificando a equivocada premissa de que literatura de qualidade é apenas o que se insere em determinada categoria e que quem não se enquadra nesse perfil de leitor encontra-se em um patamar inferior. Logo, muitas práticas de leitura são desconsideradas, assim

como a própria condição do estudante, desencadeando um processo de exclusão em função da desarticulação dos textos literários com o contexto social, principalmente dos menos favorecidos economicamente, quando, na verdade, o contrário deveria acontecer, como pontua Dalvi:

No entanto, a escola se esquece de que talvez fosse o caso de apurar o olhar para a análise de formas literárias populares, como a música que toca nas rádios, a novela, o filme de Hollywood, o grafite como poesia visual etc., buscando nessas manifestações seus pontos de contato com a dita alta literatura, a fim de mais construir pontes que erguer muros (DALVI, 2013, p. 75).

Em concordância com esse posicionamento, o Professor 3 mostra uma postura favorável à leitura de obras literárias que não sejam unicamente clássicas – inclusive em seu aproveitamento na sala de aula –, atentando para os alunos como sendo, de fato, leitores:

[...] eu acredito que a metade deles (os livros) não são / não são literatura nem brasileira / são / são os modismos né? / e que tem uma resposta interessante até / assim / da parte deles (os alunos) porque / quando você pergunta / às vezes eles leem às vezes mais do que eu sobre isso e: eu vejo uma alegria muito grande / eh: / assim / em relatar sobre isso / então eu acredito que / que talvez a escola ela tenha que se moldar / eu enquanto professor tenho que / eh: / procurar uma forma de tá / né: / talvez algumas pessoas não gostem [...] da palavra / mas talvez seja uma que eu / que a gente tá: aproximando um pouquinho / que é: / é: mediando isso / essa leitura né [...] / talvez seja isso né / eu acredito muito na leitura voluntária / independente do cânone ou não.

O aproveitamento dessa literatura de mercado, principalmente em língua estrangeira, representa uma possibilidade de constituição inicial de um sujeito-leitor, também funcionando como estratégia para que o aluno tenha contato com a leitura literária na forma de textos mais básicos e, posteriormente, com o cânone, não pensando apenas nos objetos lidos, lugares sociais e lugares

de frequência, mas na própria operação do ler, no consumo como forma de criatividade (pois é impossível prever ou controlar como a obra de massa vai funcionar, com a mediação docente), considerando, por fim, sua estreita relação com a atividade de escrita (DE CERTEAU, 1998).

Não se trata de supervalorizar tal modalidade literária, mas entendê-la como inerente ao contexto de vida dos estudantes, que, por diversos fatores (identificação, fácil acesso, linguagem simples, abordagem de temas populares entre os jovens, etc.), mostram interesse e disposição em lê-la. Ademais, utilizá-la como forma de promover o incentivo à prática da leitura, desconstruindo as ideias de que a maior parte dos alunos não lê nenhum tipo de literatura ou é incapaz de fazê-lo por conta própria.

Precisa-se, entretanto, compreender que, para promover o interesse e o incentivo à leitura literária a partir da escolha dos jovens, deve-se repensar práticas que enquadram, classificam, e periodizam as obras literárias, pois são práticas meramente pensadas para a elaboração de exercícios, de provas e de outras avaliações, que parecem contribuir para o sentido contrário do que se diz a respeito do importante papel que a literatura pode exercer, tanto intelectualmente, quanto culturalmente e socialmente. Ao invés de permitirem que o aluno viva uma experiência individual e depreenda sua própria interpretação e que poderá, posteriormente, ser compartilhada com a turma e enriquecida pelo professor, elas inibem o leitor, que já começa a leitura com conceitos e conclusões pré-concebidas, sendo, muitas vezes, até impedido de continuar a leitura.

Logo, tanto a escola como a universidade não podem permanecer omis-
sas às questões relacionadas à literatura, pois são ambientes privilegiados para a formação do leitor. No caso da universidade, em especial nos cursos de Letras-Português e demais Licenciaturas Duplas da Universidade Federal do Espírito Santo, trata-se de um ambiente para a formação do mediador da literatura, ou seja, do professor, conforme menciona o Manual do aluno de Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas da própria Universidade:

O curso de Letras-Português da UFES é um curso de licenciatura, que tem como objetivo formar professores que trabalharão no ensino fundamental (do sexto ao nono ano) e médio [...] que visa não somente melhorar seu próprio desempenho nas mais diversas situações sociais que envolvem a linguagem verbal,

como também a apresentar maneiras de ensinar a língua e a literatura que contribuirão com o planejamento de seu trabalho como professor (2012, p. 04).

Mais uma vez, deparamo-nos com questões contraditórias, pois, conforme mencionado pelo Manual do Aluno, um dos objetivos do curso de Letras é apresentar maneiras de ensinar a literatura, maneiras que contribuirão com o planejamento do trabalho do professor, ou seja, com sua prática docente. Todavia, as aulas de literatura na universidade ainda estão muito distantes dessa abordagem pedagógica que apresenta maneiras de ensinar. Não que exista uma maneira única que mereça ser considerada a principal, pois não existe – o que temos são várias maneiras, vários caminhos, porém, o que os futuros professores presenciam na graduação é quase, em alguns casos, a mesma abordagem que foi adotada com eles no Ensino Médio e, posteriormente, observamos ser reproduzida por eles ao lecionarem na educação básica.

Visto isso, empreende-se um questionamento não sobre como os professores da Educação Básica ensinam literatura, mas sobre como eles foram ensinados, ou seja, sobre como eles foram preparados na graduação para ensinar. E é diante deste questionamento que nos deparamos com uma das primeiras respostas da Professora 2, que respondeu à pergunta sobre como foi sua transição da educação básica (na época, composta pelas Escolas Polivalentes) para o Ensino Superior, da seguinte forma:

[...] nosso curso não tem vocação de educação / nosso curso / ele tem uma vocação para o bacharelado
[...] eu acho que a gente ainda tem essa coisa filosófica demais / de não levar em conta a educação / de não levar em conta o aspecto didático e pedagógico / Lá no polivalente / no primeiro grau ou no segundo grau / pra entrar no polivalente nós tivemos toda uma preparação [...] uma espécie de atualização / então nós tínhamos um aspecto bem didático / bem pedagógico com uma carga forte do aspecto educacional dessa escola polivalente / então nós tínhamos uma escola / uma direção / uma orientação didática / pedagógica [...] Com a minha vinda para a universidade / isso / eu senti uma quebra desta orientação / essa volta para o aluno / do didático / do pedagógico [...] eu senti / eu senti uma / um baque bem grande /

neste aspecto de que já se dava tanto / já se dava tanta orientação pra isso / né? / Você é que vai pra sala de aula e lá você resolve.

Esse descompasso entre a ausência de uma formação pedagógica, aliado à expectativa sobre as habilidades de leitura e escrita dos universitários, além das exigências sobre o desempenho acadêmico que se materializam na avaliação, fazem com que a tarefa de formar o mediador de literatura passe despercebida entre os três principais blocos disciplinares de literatura que estão presentes na Matriz curricular do curso de Letras da Universidade Federal do Espírito Santo. Divididas em 1, 2 e 3, são elas: Estudos Literários, Literatura Portuguesa e Literatura Brasileira. E são elas que precisam marcar a permanência dos universitários de forma que eles consigam enxergar novos caminhos de ensinar e, principalmente, de ler literatura, pois, segundo Amarilha

[...] ler literatura é compartilhar da cultura de uma sociedade por meio da linguagem verbal em que se testemunha a inventividade da língua; é interagir com a língua em sua manifestação social e individual [...] Ler literatura é experimentar trajetórias do destino humano para além de sua contingência (AMARILHA, 2011, p. 185).

Portanto, partindo da premissa de que ensinar literatura é ensinar a ler textos literários, entende-se que o discente do curso de Letras deve exercitar-se como leitor para se permitir ser desafiado por qualquer texto e dialogar com ele, para que no futuro consiga ensinar aos seus alunos como iniciar este diálogo e como deixar o posto de mero leitor para escrever sua própria história. Isso porque o ensino de literatura no curso superior necessita de um olhar mais apurado, a fim de não se deixar de lado a leitura da literatura em prol dos textos meramente técnicos, que apesar da sua indiscutível importância, só alertam sobre as experiências que a literatura pode oferecer, entretanto não as proporcionam. Além disso, é importante que as aulas assumam caráter pedagógico, de forma que não tenha somente o objetivo de apresentar o conteúdo literário, mas que este conteúdo seja confrontado sobre por que ele chegará até a escola.

Considerações finais

Existe uma importância em fazer com que o aluno seja capaz de perceber na literatura uma forma de compreender o mundo que o cerca, bem como sua condição de sujeito dentro de uma sociedade marcada por padrões, convenções e estigmas, já que ela apresenta “dimensões fundamentais do ser humano, às quais, por definição, somos sempre sensíveis” (JOUVE, 2012, p. 123).

Todavia, para mediar a percepção dos alunos de modo que a literatura, conforme mencionado, se torne uma forma de compreender o mundo, é necessário que o professor receba uma formação que lhe proporcione caminhos para cumprir esta tarefa. Caso contrário, continuaremos a observar práticas que se repetem e, conseqüentemente, enfrentam os mesmos desafios no ambiente escolar.

No tocante ao estudo das memórias docentes dos 4 professores aqui mencionados, foi flagrante a coerência: a escola e a universidade não respeitam as experiências de leitura dos alunos; a licenciatura conserva um perfil formativo que não habilita para o trabalho pedagógico na educação básica.

Referências

- AMARILHA, Marly. **Educação para a sensibilidade: a leitura multimodal do poema e do livro de poesia para a infância.** Revista Educação em Questão, Natal, v. 41, n. 27, p. 139-163, jul./dez. 2011.
- CEREJA, William Roberto. **Uma proposta dialógica de ensino de literatura no Ensino Médio.** 2004. 330 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 2004.
- CHARTIER, Roger. **Cultura escrita, literatura e história:** conversas de Roger Chartier com Carlos Aguiere Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antônio Saborit. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (org.). **Leitura de literatura na escola.** São Paulo: Parábola, 2013. p. 67-97.
- DE CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** Petrópolis: Vozes, 1998.
- JOUVE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marciolino. São Paulo: Parábola, 2012.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social: desvios e rumos**. Niterói: Eduff, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Manual do aluno de Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas**. Vitória, 2012.

11

Olimpíada de Língua Portuguesa e formação de professores para o ensino de Literatura: representações e práticas

Joana d’Arc Batista Herkenhoff
Magda Simone Tiradentes

Introdução

O estabelecimento da formação continuada como direito do professor, a partir da Lei de Diretrizes e bases da educação de 1996, levou à criação, em âmbito nacional, de programas oficiais de formação, materiais de apoio e orientação para sua implementação nas instâncias estaduais e municipais, por meio das secretarias de educação e mesmo por iniciativa das próprias escolas.

Como parte desse complexo de políticas públicas, para os professores de Língua Portuguesa, podemos citar os “Parâmetros em ação”, programa oficial de formação nos anos subsequentes ao lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1998, bem como o “Gestar”, de 2006.

Assim também se apresenta a Olimpíada de Língua Portuguesa - Escrevendo o Futuro (OLP) que foi criada em 2002¹ e desenvolve ações de formação de educadores, presenciais e a distância, e promove um concurso bienal de textos, no qual alunos, professores e escolas são premiados. O concurso, cujo tema é “o lugar onde vivo”, é voltado para alunos do 5º ano ao Ensino Médio da rede pública de ensino. A participação é voluntária, cabendo ao professor inscrever seus alunos. Essa participação, entretanto, depende da adesão do município.

O município de Serra (ES) aderiu a todas as edições da Olimpíada, desde 2008, oferecendo aos professores de Língua portuguesa formação² suplementar para o desenvolvimento das atividades com os alunos e apoio para adesão ao concurso. Essas ações são desenvolvidas pela Coordenação Municipal da OLP, assumida por professor de Língua Portuguesa efetivo da rede de ensino, responsável por organizar todos os encontros de formação continuada para os professores da área e não apenas a formação para a OLP. Os encontros ocorrem em uma quinta-feira do mês, no Centro de Formação de professores, nos turnos matutino e vespertino.

O objetivo desse trabalho é refletir em que medida a Olimpíada de Língua Portuguesa, como programa de formação, contribui para a o ensino de literatura do 6º ao 9º ano, uma vez que o concurso contempla em suas categorias os gêneros poema, crônica e memórias literárias. Na primeira parte, analisaremos o caderno do professor **Poetas da escola** (doravante Cadernos), sua linguagem e aspectos ligados à sua materialidade, apoiando-nos em categorias do pensador da história cultural, Roger Chartier, em especial no

[...] conceito de *representação*, que possibilita articular
[...] as representações coletivas e as formas de exibição da
identidade social ou os signos do poder [...] a categoria

-
1. O Programa foi criado em 2002, mas somente em 2008 foi firmada parceria com o Ministério da Educação, ampliando sua abrangência.
 2. A Secretaria Municipal de Educação da Serra, em atendimento ao que determina o Estatuto do Magistério Público da Serra, Lei nº 2172/99, nos seus artigos 80 a 85, o Plano Nacional de Educação, o Plano Municipal de Educação, o Decreto nº 8752, de 09 de maio de 2016, tem oferecido formações continuadas aos profissionais da educação, cursos de extensão em parceria com instituições de ensino federais. E cumprimento à Lei nº 10.639/03, oferece o curso Educação para as Relações Étnico-raciais e Diversidade. Atendendo ao decreto nº 5.626/05, oferece o Curso de Capacitação Inicial da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para servidores que atuam na Secretaria Municipal de Educação.

de *prática* que designa a irredutibilidade das maneiras de fazer aos discursos que as prescrevem, ou as proscvem, as descrevem ou organizam; enfim, o conceito de *apropriação*, entendida ao mesmo tempo como controle e uso, como vontade de posse exclusiva pelas autoridades e como invenção pelos consumidores comum” (CHARTIER, 2011, p. 26).

Em seguida, apresentamos relato de experiência da coordenadora municipal³ da OLP de 2014 sobre os encontros de formação continuada e reunião de trabalho da comissão julgadora municipal, por compreendemos que entre o discurso oficial e a prática docente existem recusas, tensões e negociações, já que entendemos que o professor não é consumidor passivo das representações forjadas por programas oficiais e que

As representações não são discursos neutros: produzem estratégias e práticas tendentes a impor uma autoridade, uma deferência, e mesmo a legitimar escolhas. Ora, é certo que elas colocam-se no campo da concorrência e da luta. Nas lutas de representações tenta-se impor a outro ou ao mesmo grupo sua concepção de mundo social: conflitos que são tão importantes quanto às lutas econômicas; são tão decisivos quanto menos imediatamente materiais (CHARTIER, 2002:17).

Desse modo, consideramos ser interessante refletir sobre esse programa de formação, buscando compreender suas orientações teórico-metodológicas e suas implicações na prática docente. Na perspectiva teórica pela qual nos orientamos a história cultural, isso implica compreender que representações esses programas trazem de literatura e seu ensino e como essas representações são apropriadas pelos professores em contextos histórico-sociais específicos.

3. Magda Simone Tiradentes.

Uma chama olímpica contra o “iletrismo” (?)

O título acima foi retirado da apresentação do caderno do professor feita por Joaquim Dolz, que inicia seu texto falando dos antigos jogos olímpicos como uma festa cultural e religiosa de grande relevância, enfatizando a competição e o treino, elementos que ainda permanecem nos jogos olímpicos atuais, acrescidos dos ideais de igualdade social e democratização. O autor relaciona essa representação olímpica ao contexto do ensino de leitura e escrita no Brasil:

Os organizadores da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*, imbuídos desses mesmos ideais desportivos, elaboraram um programa para o enfrentamento do fracasso escolar decorrente das dificuldades do ensino de leitura e de escrita no Brasil. Ao fazer isso, não imaginaram que, alguns anos depois, a cidade do Rio de Janeiro seria eleita sede das Olimpíadas de 2016. Enquanto se espera que os jogos olímpicos impulsionem a prática dos esportes, a Olimpíada de Língua Portuguesa também tem objetivos ambiciosos.

Quais são esses objetivos? Primeiro, busca-se uma democratização dos usos da língua portuguesa, perseguindo reduzir o “iletrismo” e o fracasso escolar. Segundo, procura-se contribuir para melhorar o ensino da leitura e da escrita, fornecendo aos professores material e ferramentas, como a sequência didática [...] (Cadernos, p. 9)

Dando continuidade a esse percurso figurativo, o professor seria o “treinador” de seus alunos, os “atletas”, que precisam desenvolver habilidades e competências que lhes permita superar o “iletrismo”, para assim serem condecorados como campeões. O professor também participa do concurso, sendo avaliado na sua atuação como “treinador”, sendo incentivado a registrar seu percurso, uma vez que concorre a medalhas na categoria relato de experiência:

“Há palavras que o vento não leva

O registro é muito importante para você aperfeiçoar o seu trabalho. Ele nos ajuda a fazer questionamentos e descobrir soluções que nos fazem crescer. Sabemos que é mais uma tarefa. Mesmo assim, precisamos desenvolver essa prática e vencer a falta de tempo. Anote, no seu Diário da Olimpíada, as atividades desenvolvidas, suas impressões e dificuldades e as reações do grupo. Como diz a educadora Madalena Freire (1996): ‘O registrar de sua reflexão cotidiana significa abrir-se para seu processo de aprendizagem.’

O professor de aluno semifinalista da Olimpíada deverá, com base em seus registros, apresentar por escrito o relato de experiência e do percurso vivido em sala de aula” (CADERNOS, p. 29).

O caderno do professor faz parte do material de apoio enviado às escolas públicas que atendem um ou mais anos escolares entre o 5º ano do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio. Trata-se de uma coleção com quatro pastas, contendo: 1 Caderno do Professor para cada gênero, 10 exemplares idênticos da Coletânea de textos e 1 CD-ROM, com objetivo de “colaborar com o professor no ensino da leitura e da escrita em um gênero textual.” (Cadernos, p. 3). Esse mesmo material também se encontra disponível no site da OLP para *download*.

Desde seu início, a OLP mantém o mesmo tema, “O lugar onde vivo”, apresentando nos cadernos uma seleção de poemas bem representativa sobre o tema com grande variedade de autores da literatura brasileira, de diversas épocas, locais e estilos, tais como Casimiro de Abreu, Alvares de Azevedo, Cruz e Souza, Machado de Assis, Carlos Drummond de Andrade, Manuel Bandeira, Sidônio Muralha, José Paulo Paes, Sergio Caparelli, Ângela Leite de Souza, Ricardo Azevedo, Patativa do Assaré, Manoel de Barros, Vinicius de Moraes e também Fernando Pessoa e seu heterônimo, Alberto Caeiro. A publicação apresenta uma concepção de poesia, apoiada em aspectos relacionados à linguagem e à maneira singular do poeta ver as coisas, (p. 9). Ressalta a grande variedade de estilos dos poetas, mas fixa essa diversidade na distinção entre

o que chamam “poetas consagrados” (Gonçalves Dias) e “poetas populares” (Patativa do Assaré).

Os cadernos apresentam ilustrações de Criss de Paulo que também é responsável pelo projeto gráfico e capa, junto com Walter Mazzuchelli. A apresentação do material é bem cuidada, com evidente apelo estético para promover a adesão do professor. Esse apelo se estende à linguagem que, por vezes, beira o tom da propaganda, ao expor as vantagens do material e da proposta:

“Professor, inscreva-se!

Sua escola recebeu esta Coleção que poderá ser permanentemente utilizada, não apenas na preparação para a Olimpíada. Para seus alunos participarem do concurso é imprescindível que você faça sua inscrição. Ao se inscrever, **passará a integrar a rede** Escrevendo o Futuro e a receber **gratuitamente** a revista Na Ponta do Lápis – uma publicação periódica com artigos, entrevistas, análise de textos e relatos de prática docente. (grifos nossos) (CADERNO, p. 4).

Na situação interlocutiva dos cadernos, os “produtores” do material, assim identificados, se colocam como um “nós” que conversa com “pessoas que pesquisam, discutem ou discutiram a escrita e seu ensino” para trazer esse conhecimento ao professor representado como um “você” que está na sala de aula, “com a mão na massa” (Caderno, p. 8). Os produtores consentem, antes, imperam ao professor que “Aproprie-se dos objetivos, providencie o material e estime o tempo necessário para que sua turma faça o que foi proposto.” (Caderno, p. 10) A apropriação prevista limita-se então ao âmbito do operacional, como o controle do tempo para realização das atividades propostas.

A concepção teórica que embasa a OLP coaduna-se com a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de trabalhar com os gêneros dos discursos, com foco no desenvolvimento de habilidade e competências na esfera comunicativa. A metodologia adotada, na perspectiva da escola genebrina de Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, é a sequência didática, com ênfase na escrita:

Nesses Cadernos você encontra uma sequência didática, organizada em oficinas, para o ensino da escrita de um gênero textual. As atividades propostas

estão voltadas para o desenvolvimento da competência comunicativa, envolvendo leitura e análise de textos já publicados, linguagem oral, conceitos gramaticais, pesquisas, produção, aprimoramento de textos dos alunos etc. Consiste em material de apoio para planejamento e realização das aulas (CADERNO, p. 3).

A maioria dos gêneros contemplados pela OLP é do domínio literário (Poema para 5º e 6º anos do Ensino Fundamental; Memórias literárias para 7º e 8º anos do Ensino Fundamental; Crônica para o 9º ano do Ensino Fundamental e 1ºano do Ensino Médio), excetuando o Artigo de Opinião para 2º e 3º anos do Ensino Médio. Entretanto, observa-se, entretanto, no caderno **Poetas da escola**, que a palavra “literatura” aparece apenas 4 (quatro vezes⁴) ao longo das 144 páginas do livro. Em nenhuma dessas ocorrências, o tema é desenvolvido, ou se estabelece relação entre os gêneros propostos e a literatura. Sequer aparecem informações sobre o contexto de produção dos poemas⁵, ou maiores informações sobre os autores ou livros de onde os poemas foram extraídos.

Relato de experiência da coordenação municipal da Olimpíada de Língua Portuguesa de Serra (ES) em 2014

Comecei a atuar no município de Serra em 2009. Em 2010 inscrevi meus alunos para participarem das OLP e comecei a ter contato com o material impresso. Nessa época, eu participei das formações voltadas para a OLP oferecidas pela Serra e executei as oficinas propostas no caderno *Poetas da Escola* (eu lecionava para a 5ª série, atual 6º ano).

4. Nas páginas 20, 43, 96, referindo-se a título de obras (p. 20 e 96) e uma vez relacionado ao objetivo da Oficina 4 “Dizer poemas” que apresenta dentre seus objetivos, “Conhecer alguns poetas e poemas consagrados da literatura brasileira”

5. Há uma exceção para a recomendação de que o professor apresente o poeta Fernando Pessoa (p. 54-55), antes de desenvolver atividades sobre as quadras deste autor. Aí encontramos um box que apresenta o poeta e o fenômeno da heteronímia.

Esse contato prazeroso com a OLP foi o fator decisivo para que eu aceitasse o desafio de coordenar os trabalhos da Olimpíada na Serra em 2014. A experiência foi muito satisfatória, apesar dos percalços, e me impulsionou a continuar contribuindo para a formação dos professores de Língua Portuguesa, o que continuo fazendo mesmo estando licenciada para estudos.

Na OLP de 2014, a primeira formação foi feita em abril com o objetivo de apresentar o início das atividades relacionadas à Olimpíada aos professores de Língua Portuguesa de 6º ao 9º ano. Nesse encontro, pude perceber certa resistência de alguns professores em participar do programa. Seus argumentos eram vagos, mas demonstravam a carência de uma sensibilização, não só do professor, mas de toda a comunidade escolar quanto à importância do trabalho com a produção de textos literários.

A partir dessa percepção, comecei o trabalho de sensibilização para as adesões. Entre visitas às escolas e e-mails, tentei conscientizá-los de que o trabalho com a Olimpíada poderia ser inserido em qualquer situação que já estivesse sendo feita em sala de aula. Os professores veem os projetos propostos isoladamente, ou seja, como se cada um tivesse que ser feito separadamente. Não pensam em uma maneira de incorporar uma proposta em outra que já esteja em andamento.

Percebi que os trabalhos da Olimpíada foram mais bem aproveitados por professoras do 5º ano. É possível que isso se deva ao fato de elas terem um maior tempo com sua turma, podendo explorar melhor o material da OLP e ter um olhar mais apurado quanto às produções de texto de seus alunos. Mas não é uma regra. Alguns professores do 6º ao 9º fazem trabalhos excelentes de produção de texto, mas nesse percurso com a OLP conheci poucos.

Quando as inscrições das escolas terminaram (15 de maio), havia 29 escolas do município inscritas. Ao todo eram 52 professores e 81 textos deveriam ser entregues⁶. Foram acontecendo situações adversas: professores inscritos que saíram da sala de aula (assumiram coordenações, etc.), professores que saíram de licença médica entre outras coisas.

6. Esses números referem-se somente às escolas municipais. A coordenação da OLP em 2014 também era responsável por receber e avaliar os textos das escolas estaduais inscritas no programa.

Nas formações, alguns professores do 6º ao 9º comentavam que desenvolviam o trabalho com seus alunos, outros diziam ter feito a inscrição, mas que não iriam entregar textos, por serem muito ruins. Eu tentava ajudar enviando por e-mail material com sugestões de trabalhos (apesar de já terem recebido o material do MEC), orientando-os a enviarem os textos para serem avaliados, pois os julgadores poderiam ter um outro olhar sobre eles.

Preparei vários “guias” com informações sobre o regulamento, tentando sanar possíveis dúvidas em cada etapa do processo. Na etapa da Comissão Julgadora Escolar, preparei um guia com a tabela dos descritores para que os participantes da comissão pudessem se orientar e indiquei o curso de avaliadores do portal. Houve um encontro em junho exclusivamente para tratar do tema da OLP.

Eu já tinha consciência de que o número total de textos entregues seria pequeno, mas imaginei pelo menos metade dos textos inscritos. Foram entregues 30 textos (somados os municipais e estaduais).

Em setembro (04/09), a Comissão Julgadora Municipal, da qual participamos, se reuniu, no Centro de Formação, para a escolha dos textos finalistas. Dos 30 textos entregues, quatro foram considerados plágios. Entre os demais, alguns não se enquadravam no gênero proposto, apresentando uma escrita pouco criativa, sem originalidade. Entretanto encontramos também textos que revelavam potencial criativo, jogo com as palavras e humor. Percebemos, durante a leitura e análise dos textos, que faltou, por parte dos professores, maior investimento no processo de produção dos alunos.

Ao todo foram nove encontros de formação em 2014, perfazendo uma carga horária de 45 horas. Tais encontros foram muito bem avaliados, com grande aceitação dos participantes. A impressão que ficou para mim desse trabalho é de que o professor tem vontade de participar desse tipo de programa (ou projetos), mas sente que seu trabalho é solitário. Muitos se queixam de que, quando se inscrevem para a OLP, assumem sozinhos todas as etapas do processo. Até mesmo a Comissão Julgadora Escolar, cuja proposta é a interação entre os atores do contexto escolar e a comunidade, fica a cargo somente do professor. Isso faz com que as atividades na sala de aula fiquem comprometidas, uma vez que o professor tem tantas atribuições que não sobra tempo hábil para planejá-las.

Algumas considerações

Esse breve estudo sobre a Olimpíada de Língua Portuguesa mostra o descompasso entre a ambição do projeto e o pouco engajamento dos professores, revelando-nos também que, embora o trabalho da OLP seja majoritariamente com gêneros literários, isso não está expresso claramente nos cadernos, assim como a OLP, que se apresenta como concurso, mas é também um programa de formação. Perguntamo-nos: será que isso está claro para o professor? Como ele poderia formar alunos leitores e escritores de literatura a partir de uma proposta que exclui a literatura de seu horizonte teórico? Como se dá a apropriação desses cadernos pelos professores? Como obter a adesão a uma proposta, a do concurso, que por si só é classificatória e excludente? Não estariam aí alguns dos motivos para a desmotivação do professor? Essas e outras questões indicam a necessidade de outras pesquisas que possibilitem uma avaliação mais sistemática desse programa, seu aprimoramento e um melhor aproveitamento de suas propostas para que, mais do que ter a pretensão de contribuir para formar leitores e escritores, possa favorecer a constituição de um número cada vez maior de sujeitos leitores e sujeitos escritores de literatura, tanto alunos quanto professores, numa caminhada quiçá menos solitária e mais feliz na escola.

Referências

- Poetas da escola: caderno do professor: orientação para produção de textos.** [equipe de produção Anna Helena Altenfelder, Maria Alice Armelin]. São Paulo: Cenpec, 2010. (Coleção da Olimpíada). Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/colecao-da-olimpiada/artigo/232/cadernos-do-professor>. Acesso em: 23 jun. 2016.
- CHARTIER, Roger. Uma trajetória intelectual: livros, leituras, literaturas. In: ROCHA, João Cezar de Castro (org.). **A força das representações: história e ficção**. Chapecó: Argos, 2011. p. 21-54.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Séries Finais do Ensino Fundamental: terceiro e quarto ciclos). Brasília: MEC/SEB, 1998.
- _____. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico]: **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 10. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.
- _____. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília, DF: MEC/ SEF, 1999.

ESPÍRITO Santo. Serra. Lei nº 4.432, de 04 de novembro de 2015. **Aprova o Plano Municipal de Educação da Serra – PMES e dá outras providências**. Disponível em: <http://legis.serra.es.gov.br/normas/images/leis/html/L44322015.html>. Acesso em: 21/06/2016.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

PORTAL da Olimpíada de Língua Portuguesa. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br>.

TRENTIN, Andréa Cristina Barbosa. **As contribuições da “Olimpíada de Língua Portuguesa - Escrevendo o futuro” para a formação contínua, para o trabalho e o bem-estar docente: a experiência nas escolas públicas de Bandeirantes/MS**. 2014. 95 f. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco.

12

Memórias de leitura de professores: concepções do leitor que forma leitores

Letícia Queiroz de Carvalho

Introdução

No conjunto dos discursos vivos, a linguagem literária se constitui, em meio às suas particularidades e recursos estéticos, como um espaço em que se encontram vozes, mundos e provocações ao leitor, cuja memória intertextual vai se construindo entre as relações estabelecidas nos espaços educativos diversos que perpassam suas práticas sociais.

As memórias escolares de leitura resgatam experiências, concepções e valores que inspiram a docência da língua e da literatura, a partir do reconhecimento dos processos sociais e dos contextos que fomentaram o acesso do professor - leitor que se constrói ao longo da vida, seja na escola, seja em situações concretas de linguagem na vida social.

Partindo desses pressupostos iniciais, o artigo apresenta a experiência de leitura dos professores discentes do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, do Ifes - Instituto

Federal do Espírito Santo – campus Vitória, a partir das suas memórias escolares como leitores na educação básica, momento em que se descortinaram possibilidades de contato com o texto ficcional e com as práticas leitoras.

O texto se organizará em três seções: a primeira, “Leitura do mundo e leitura literária: memórias que se constituem”, na qual serão destacadas algumas concepções dos discentes do Profletras sobre o ato de ler em diálogo com os conceitos de memória do passado e do futuro (BAKHTIN, 2000, 2002, 2006 e 2010) e narração (BENJAMIN, 1996). Em seguida, na segunda seção, “Do livro à sala de aula: o leitor que se torna professor” serão analisadas as experiências de leitura presentes nas memórias dos professores e as suas possíveis relações com as questões teórico-práticas que permeiam as suas atividades pedagógicas para a formação do leitor da educação básica.

Por fim, nos “Apontamentos para discussão”, terceira e última seção do texto, pretendem-se apontar possíveis caminhos para a formação do leitor literário na educação básica, a partir das concepções sobre leitura presentes nas memórias produzidas pelos mestrandos do Profletras – campus Vitória.

Nossas análises iniciais sobre o tema proposto serão apresentadas na seção que segue, a partir do diálogo entre as experiências, discursos e valores constituídos na história de leitura dos professores em questão e a noção de memória do futuro que subjaz no texto bakhtiniano.

Leitura do mundo e leitura literária: memórias que se constituem

Os homens são sujeitos sociais e, mediados pela linguagem, quando dizem alguma coisa, qualquer palavra, dizem de um lugar social e, portanto, ideológico. Esses lugares que ocupam na sociedade são variados e podem revelar a pluralidade desses sujeitos nas diferentes esferas pelas quais circulam: a vida profissional, o contexto familiar, uma comunidade religiosa e os espaços citadinos nos quais se educa, consome e diverte-se.

Nesses diferentes espaços por onde o sujeito social circula é que realiza a produção de conhecimento e linguagem, consequentemente partilha suas

experiências, enunciados, discursos e valores, a partir do que o filósofo russo Bakhtin (2010) denomina memória de futuro e memória de passado, noções extremamente relacionadas ao tempo, espaço e à interação dialógica que constitui a experiência linguística concreta dos homens.

Mediante a presença do outro, vamo-nos fazendo presentes no mundo, em meio às nossas experiências e recordações, ou seja, na “recordação que temos habitualmente de nosso passado, esse outro é muito ativo e marca o tom dos valores em que se efetua a evocação de si mesmo (nas recordações da infância, é a mãe incorporada a nós mesmos)” (BAKHTIN, 2000, p. 167).

O pensamento bakhtiniano destaca, pois, a forte presença dos nossos interlocutores na constituição das nossas lembranças, de modo que a nossa memória do passado, portanto, é a história a qual pertencemos e na qual os muitos “outros” com os quais convivemos guardam de nós elementos essenciais para a formação da nossa unidade (AMORIM, 2009), traço presente nos caminhos da leitura de professores:

Foi a contação de histórias na educação infantil, na minha época o “Jardim de infância”, que desenvolveu a vontade imensa em aprender a ler sozinha. Que sabedoria da minha primeira mestra Glorinha! Andava com livros e revistinhas, histórias em quadrinhos, para cima e para baixo tentando ler sozinha... (Soraya Ferreira Pompermayer).

A literatura como experiência, portanto, configura-se como elemento nuclear na formação leitora na escola. Narrar, compartilhar experiências e fazer do contato com os livros e textos ficcionais espaço de dialogicidade na sala de aula são práticas em que o leitor se reconhece em um espaço coletivo na relação direta entre a experiência e o ato narrativo, ou ainda segundo Benjamin (1996), em seu texto “O narrador”, a narração é cada vez mais escassa na contemporaneidade como resultado da pobreza das experiências e da ausência do sentimento coletivo no ato de narrar.

Desse modo, a recordação das práticas de leitura na educação infantil, pela professora Soraya reitera a necessidade da troca entre os sujeitos envolvidos no ato de ler. Kramer (2006, p. 48), ao analisar a concepção de história em Benjamin nos lembra que para esse autor, “não é o passado que ilumina o

presente, nem é o presente que ilumina o passado; passado e presente se conectam e se reorganizam sempre em novas constelações”.

Tanto a concepção bakhtiniana da memória, quanto o conceito de narração em Benjamin reafirmam a à ideia de incompletude e inacabamento de um sujeito que vai se construindo a partir das suas incursões na vida concreta, na qual afeta e é afetado constantemente. Por isso, ao falar sobre memória, o filósofo russo explica que ela é sempre de passado e de futuro, pois ambas se complementam, uma vez que quando o sujeito social enuncia, resgata crenças e valores já estabelecidos, no entanto a partir dessas lembranças passa a reinventar novos sentidos e projetar ações futuras:

Tanta revistinha à disposição em minha casa, tantos jornais e revistas diversas. Tanta informação nos sacos de cimento, tintas e pacotes espalhados pelo depósito onde eu morava. Não, definitivamente não foi na escola que aprendi a ler. Ali eu aprendi a fugir, a voar. Aprendi que o devaneio é cura. Aprendi o verdadeiro significado da palavra utopia, uma palavra que eu nem conhecia à época, mas que faço questão de ensinar a meus alunos. Amo trabalhar na periferia ou com aqueles que se sentem lá, porque todos nós estamos na periferia de alguma coisa e no centro de outras. Sei que jornais e revistas espalhados pelas carteiras significam mais do que técnicas ilusionistas de aprendizagem. Jornais podem tirar e colocar pesos em lugares diversos (João Bosco).

A memória do passado, desse modo, tem a ver com a estética, com a constituição do indivíduo, tal qual nos relata o professor João Bosco, ao reconstituir em suas recordações o cenário de leitura anterior à escola, espaço que não limitou suas leituras escolares. Ainda em seu relato, o docente também apresenta a memória de futuro que o coloca como a imagem de um sujeito criativo, logo com responsabilidade moral. Ou seja, a memória do futuro mostra a sua incompletude, exige uma realização futura para além de uma relação temporal.

Do livro à sala de aula: o leitor que se torna professor

O mundo da leitura é anterior ao mundo escolar. Freire ao longo das suas reflexões sobre a leitura destaca reiteradamente que o ato de ler “não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (1989, p. 11). Dessa maneira, a leitura da vida - dos seus sons, das suas cores, dos seus cheiros, dos seus signos e dos seus múltiplos discursos que se entrecruzam na interação entre os homens via linguagem – precede a leitura da palavra, estabelecendo uma relação dinâmica entre textos e contextos.

Como elemento da comunicação verbal, o livro é constituído por enunciados que, independentes da sua dimensão, são dialógicos por trazerem em seu bojo a palavra dialogizada, sempre atravessada pela palavra do outro. Enquanto as unidades da língua são neutras e não são dirigidas a ninguém, os enunciados têm um destinatário e carregam consigo emoções, opiniões, valores e crenças. Quando a palavra é assumida por alguém e ganha um acabamento específico ela se converte em enunciado e, portanto, passa a ser dirigida a alguém. Os enunciados têm sentido, que é sempre de ordem dialógica, enquanto as unidades linguísticas podem ser compreendidas em relação às outras unidades estruturais com as quais se relacionam no texto (BAKHHTIN, VOLOCHINOV, 2006).

Por isso o mundo dos livros e da leitura assume uma dimensão significativa na formação do leitor literário e até mesmo na escolha pela docência da língua e da literatura e pelos desdobramentos pedagógicos que irão compor a prática de muitos profissionais da área, seja pela presença constante dos livros entre esses sujeitos, seja pelos valores disseminados pelas histórias e pelas descobertas que elas podem proporcionar à comunidade leitora:

A leitura fazia parte da minha humilde vida. Meu pai, Seu João, havia estudado em Seminário, queria ser padre, mas meu avô o colocou para trabalhar na roça. O resultado disso foi que, Seu João, meu pai, nunca deixou de ler e ganhava muitos livros, os quais eu lia e amava tanto as histórias, viajava com elas. Lá em casa, quando éramos todos pequenos, papai contava histórias e nos ensinava por meio delas, os valores que trago comigo. O valor da amizade, do respeito, do estudo, da gratidão, da solidariedade, da genero-

cidade e tantos outros e tão importantes! Hoje, sou professora de Língua Portuguesa e conto as histórias de Seu João para meus alunos e ouço as histórias que por meio das leituras eles me contam e descobrimos juntos que ensinar faz parte do aprender (Maria de Lourdes Marques Lélis).

Ah, o encontro real com a literatura

A leitura marcante

Predominante em minha vida

“A Ilha Perdida”

Minha mãe, coitada, pouco estudo

Não sabia a importância da literatura

Mas eu entendia que era cultura

“Filha minha não vai

estudar em outra cidade,

não tem essa liberdade!

Mas venci...estava na faculdade.

Ser professora... (Josiani Louzada da Silva)

Minha mãe é professora alfabetizadora. Por isso, desde muito cedo os livros faziam parte dos meus brinquedos. Mesmo antes de ser alfabetizada, as figuras já me instigavam a desvendar aquelas histórias tão coloridas. Depois de ser alfabetizada, meu passatempo era ler e reler aqueles livros. Lembro-me de Os meninos verdes, de Cora Coralina, e tantos outros títulos clássicos ou não. De repente, eu descobri as histórias em quadrinhos. Foi paixão à primeira vista. Guardava todo dinheiro que ganhava, que não era muito, para comprar HQs numa banquinha no centro da cidade. Devorei centenas dessas histórias durante o primário (Suéllen Pereira Miotto Lourenço).

Em meio a esses relatos docentes, claramente marcados pela presença de tantos outros – pais, professores, colegas - destaca-se que a realização das nossas singularidades se dá na relação de alteridade, no conflito e confronto com outros sujeitos, o que transforma nossa posição no mundo em uma participação responsável e ética, pela qual nosso ato singular é também algo que completa o outro, algo que produz sentido e se efetiva na articulação de diferenças.

Segue-se, pois, que a memória de futuro relaciona-se à necessidade ética de se reconhecer incompleto e prescindir da presença e do discurso do outro a partir das relações resgatadas do passado em diálogo com projetos futuros, pois no dizer bakhtiniano

O simples fato de que a partir de meu lugar único no ser eu veja, eu conheça o outro, eu pense nele, eu não o esqueça, o fato de que para mim também ele é, eu sou o único a poder fazê-lo para ele em um momento possível em todo o ser. É precisamente o ato do vivido real em mim que completa seu ser, ato absolutamente aproveitável e novo, e que eu sou o único a poder efetuar (BAKHTIN, 2010, p. 58).

Apontamentos para discussão

Nas memórias de leitura dos discentes do Profletras do Ifes – campus Vitória – as obras literárias e as relações com os contextos em que viveram as suas experiências de leitura são prova incontestável da importante dimensão que a Literatura assume no processo formativo não apenas do leitor, mas também nos projetos futuros desses sujeitos como docentes.

Em suas recordações, reafirmam o constante diálogo entre passado e futuro, para além das relações temporais, uma vez que comprovam o tom valorativo e emocional das muitas vozes e discursos que atravessaram suas práticas de leitura, bem como a importância da presença do outro – professor, pai, amigo – para que se efetivassem as palavras do mundo e as palavras do texto ficcional como elementos essenciais para os processos interlocutórios entre textos e contextos.

A Literatura é um dos objetos de conhecimento fundamentais ao processo de formação humana, possibilitando, através de suas obras, a discussão, na comunidade de leitores, de certos preconceitos e atitudes vigentes, numa

dinâmica em que prevalece o sentimento de liberdade sobre o leitor, à medida que lhe dá o direito de fazer seus próprios juízos sobre os fatos que apresenta e permite a criação de suplementos de leitura (PEREIRA; SILVA, 2010, p. 4).

Por isso, o contato com a “palavramundo”, no dizer freireano, é muito anterior à escola que, por sua vez, pode e deve, sempre que possível, reafirmar o lugar da leitura e da Literatura não como um luxo, nem tão pouco um componente curricular restrito aos estreitos círculos da sala de aula, pois o universo dos livros e o universo social se entrecruzam nas relações que as palavras estabelecem com o contexto e com as situações de leitura que fazem emergir a natureza da linguagem literária, a partir dos seus espaços de interação subjetiva entre autor e leitor.

Por não ser uma atividade mecânica ou de mero reconhecimento de sinais, a leitura nos educa no sentido de nos fazer “aprender a interpretar símbolos, analisar personalidades, captar sentidos, criar mundo tendo como ponto de partida os mundos criados pela palavra literária” (PERISSÉ, 2006, p. 130).

Enfim, que as experiências docentes de leitura por meio das narrativas e memórias de professores de língua e literatura possam contribuir para a revisão crítica das práticas de leitura na escola, afinal a leitura e compreensão de textos, literários ou não, precisam possibilitar uma postura crítica e dinâmica do leitor frente à realidade da qual participa. Assim, lê-se também para entender o mundo e viver melhor (LAJOLO, 1993).

Referências

- AMORIM, Marília. **Memória do objeto – uma transposição bakhtiniana e algumas questões para a educação**. Bakhtiniana, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 8-22, 1º sem. 2009.
- BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e Estética: A teoria do romance**. 5. ed. São Paulo, Hucitec, 2002.
- _____. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João, 2010.
- BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2006.

- BENJAMIN, Walter. O Narrador. In: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- KRAMER, Sônia. **Por entre as pedras**. Arma e sonho na escola. São Paulo: Ática, 2006.
- LAIJOLA, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. Série Educação em Ação. São Paulo: Ática, 1993.
- PERISSÉ, Gabriel. **Literatura & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SILVA, Maria Valdenia; PEREIRA, Jaquelânia Aristides. **O ensino da literatura e a condição humana**. Texto disponível em: <http://www.uece.br/setesaberes/anais/pdfs/trabalhos/387-08082010-001342.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2016.

13

Literatura: contextualizando e integrando dimensões no processo de alfabetização

Elis Beatriz de Lima Falcão

Introdução

A implantação da Lei Federal nº 11.274 (BRASIL, 2006) que tornou obrigatório o Ensino Fundamental de 9 anos e promoveu a inserção das crianças de 6 anos de idade nesta etapa da educação básica tem trazido muitas indagações e tensões tanto para os sujeitos que atuam na educação infantil quanto para os que atuam no ensino fundamental. Estas inquietações são derivadas especialmente no que diz respeito ao currículo que deve ser praticado com as crianças e às expectativas em relação aos conhecimentos/ experiências vivenciadas pelas crianças na educação infantil para a continuidade do processo no ensino fundamental.

A transição entre a pré-escola e o ensino fundamental é um momento crucial na vida das crianças, e suas implicações têm sido objeto de estudo ao longo das últimas décadas. Na produção nacional dentre os estudos que buscam compreender

os significados da transição entre os distintos espaços de socialização da criança, destacam-se Kramer (1992) e Castanheira (1991).

O atual sistema educacional não tem favorecido o diálogo entre os dois primeiros níveis da educação básica o que pode ocasionar um desencontro entre o lúdico, a imaginação, o jogo e a brincadeira como atividades fundamentais na apropriação do conhecimento para as crianças. Nesse sentido, torna-se imprescindível dialogar acerca da transição educação infantil e ensino fundamental organizando o trabalho pedagógico priorizando as necessidades das crianças por aprendizagens significativas, visto que, o brincar e linguagem escrita são dimensões centrais da cultura infantil contemporânea.

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa ação desenvolvido via o projeto de Ensino “Transição educação infantil e ensino fundamental”. O referido projeto integra o Programa Institucional de Apoio Acadêmico (PIAA)¹ da Universidade Federal do Espírito Santo e tem como objetivo geral o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contribuam para a articulação entre as etapas da educação básica, educação infantil e ensino fundamental e, portanto, para a transição das crianças, tendo em vista a continuidade no processo de apropriação de saberes na leitura e na escrita e do direito a aprender brincando.

Os sujeitos desse projeto são uma docente do Centro de Educação Infantil Criarte/ UFES, foram duas alunas bolsistas da graduação em Pedagogia e vinte alunos voluntários, também do curso de pedagogia. O projeto foi desenvolvido em parceria com uma escola pública de ensino fundamental localizada no município da Serra, em duas turmas do primeiro ano e do Centro de Educação Infantil (CEI) Criarte, em uma turma de grupo 5, vinculado ao Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES.

Apresentamos neste trabalho práticas de leitura desenvolvidas no ano de 2015, pelos integrantes do projeto de ensino nas turmas de 1º ano da escola de ensino fundamental.

1. O PIAA visa ao acompanhamento acadêmico dos estudantes de graduação, tendo em vista a promoção do sucesso acadêmico e o combate à retenção, ao desligamento e à evasão nos cursos de graduação da UFES. O programa tem como proposta a criação de atividades que propiciem: a) uma melhor inserção do estudante no ambiente acadêmico; b) o acompanhamento de seu desempenho durante o curso, e; c) a preparação de sua passagem para a vida profissional.

Referencial teórico metodológico

Estamos concebendo neste trabalho a linguagem uma prática social e cultural, assim sendo, nossos estudantes necessitam da mediação do outro para consolidar e dominar autonomamente as atividades e operações culturais. Nesse sentido, destaca Vygotsky (1984), que a educação escolarizada e o professor têm um papel singular no desenvolvimento do indivíduo.

A partir das orientações da perspectiva histórico-cultural Gontijo (2008), defende que a alfabetização “[...] é o processo de inserção no mundo da linguagem escrita” que se inicia na vida das crianças muito antes delas entrarem para a escola. Como é uma forma especial de linguagem, o seu aprendizado constitui o processo mais amplo de desenvolvimento da linguagem na criança e integra vários aspectos.

É importante esclarecer que partimos do princípio de que a alfabetização é uma prática histórica e cultural que envolve várias dimensões. Assim a alfabetização é concebida nos limites deste trabalho, como:

[...] uma prática sociocultural em que as crianças, jovens e adultos, por meio do trabalho integrado com a produção de textos orais e escritos, a leitura, os conhecimentos sobre o sistema da língua portuguesa e com as relações entre sons e letras e letras e sons, desenvolvem a criticidade, a criatividade e a inventividade (GONTIJO, 2008).

Sendo assim, no desenvolvimento desse trabalho nos apoiamos na filosofia bakhtiniana de linguagem que evidencia as relações entre a linguagem, a vida e os sujeitos e a constituição desses últimos a partir de suas interações verbais com os outros (BAKHTIN, 1999). No contexto da produção bakhtiniana considera-se que os indivíduos se comunicam por meio de enunciados produzidos nas diferentes situações de comunicação verbal. Consideramos, portanto, que essa perspectiva teórica vai ao encontro das culturas infantis por favorecer um compartilhar de experiências cotidianas e históricas.

Considerando o nosso objeto de estudo orientamo-nos por essa abordagem, pois concebe a leitura como um processo de construção de sentidos. Assim, partilhamos também da ideia de Koch e Elias (2006), de que na leitura

deve acontecer um diálogo entre o leitor, o autor e o texto, mediado pelo professor. De acordo com essas autoras a leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos.

Considerando o diálogo autor-texto-leitor, acreditamos que precisamos vivenciar com os alunos estratégias de leitura e de compreensão dos textos. Segundo Solé (1998), constituem estratégias de compreensão leitora, atividades que realizamos antes, durante e depois da leitura. A referida autora destaca que o ensino das estratégias de leitura contribui para que os alunos ativem conhecimentos prévios, realizem inferências para compreenderem textos, identifiquem e esclarecerem o que não entendem.

Baseando-nos nesses pressupostos, para realização deste trabalho, seguimos os procedimentos metodológicos da pesquisa-ação. Segundo Moreira e Caleffe (2006, p. 89), “a pesquisa-ação é uma intervenção em pequena escala no mundo real e um exame muito de perto dos efeitos dessa intervenção”. A pesquisa ação foi realizada em etapas, mas articuladas entre si. Primeiramente, aconteceram observações de práticas desenvolvidas com a leitura literária na escola de ensino fundamental e no centro de educação infantil que sediaram a pesquisa e estudos acerca das concepções de infância, linguagem e leitura; posteriormente, foram orientados planejamentos de estratégias de leitura com literaturas e, por fim, considerando o referencial anteriormente destacado, promoção de vivências desses planejamentos com as crianças.

Primeiros resultados

Nos meses destinados à observação participante nas turmas de 1º da escola municipal que aceitou participar do projeto, observamos que, as professoras desenvolviam atividades tendo em vista ao ensino da leitura e da escrita. No entanto, as dimensões da alfabetização eram trabalhadas de forma isoladas com prioridade na dimensão do sistema de escrita, com ênfase em palavras e sílabas.

Considerando o conceito de alfabetização que orienta o estudo é possível identificar que as possibilidades de leitura e produção textual devem ser trabalhadas de forma articulada com as atividades de reflexão sobre o sistema de escrita e as relações entre sons e letras e letras e sons. Assim, o trabalho com a leitura e a escrita deve tomar esses gêneros como respostas a um contexto de interação verbal.

Assim, não basta levar textos para a sala de aula e deixar de lado o trabalho de reflexão sobre a língua. Por outro lado, o texto não pode ser apenas pretexto para o ensino do sistema de escrita, sem a necessária relação com seus aspectos discursivos. Leitura e produção de textos integram o trabalho com a língua e são dimensões imprescindíveis em qualquer etapa do processo de alfabetização, inclusive no 1º ano do Ensino Fundamental.

A proposta do projeto foi vivenciar planejamentos que fossem ao encontro dessa perspectiva teórica. Iniciamos um trabalho sobre o surgimento da escrita e que a invenção do alfabeto possibilitou aos homens a escrita de várias palavras com apenas 26 letras. Assim, com a literatura objetamos a compreensão de que com as letras do alfabeto escrevemos nomes das pessoas e também os sobrenomes que servem para singularizar cada pessoa.

Desenvolvemos uma proposta a partir da música do Toquinho, “Gente tem sobrenome”, adotamos algumas estratégias de leitura como conversar sobre o gênero textual, apresentar a biografia do compositor e cantor da música, conversar sobre o assunto tratado na música, qual a importância dos sobrenomes e também sobre apelidos.

Nessa perspectiva processo de produção de sentidos na leitura não passa apenas pelo reconhecimento dos sentidos do texto, mas, conforme aponta Geraldi (1997), pela tecedura dos fios que se realiza num processo dialógico com o texto, no qual os leitores também entrelaçam as suas experiências, as suas ideias e opiniões acerca do que quis dizer o autor.

Cabe destacar que observamos as crianças bastante motivadas com a prática de leitura vivenciada e com o fato de participarem ativamente da mesma. Durante o período de observação na turma não presenciamos práticas de leitura com estratégias e, observamos práticas não muito discursivas e dialógicas nas quais as crianças fossem solicitadas a exporem suas opiniões e participar ativamente dos diálogos acerca de textos lidos.

Como nosso objetivo era vivenciar as possibilidades da leitura integrando e estabelecendo relações de sentido com outras dimensões da alfabetização, realizamos várias atividades, além das estratégias de leitura e a produção textual oral acima, agora pensando na articulação com a dimensão do sistema de escrita, conforme podemos acompanhar nas atividades abaixo.

GENTE TEM SOBRENOME

TODAS AS COISAS TÊM NOME:

CASA, JANELA E JARDIM.

COISAS NÃO TÊM SOBRENOME,

MAS A GENTE SIM.

TODAS AS FLORES TÊM NOME:

ROSA, CARMÉLIA E JASMIM.

FLORES NÃO TÊM SOBRENOME,

MAS A GENTE SIM.

(TOQUINHO, GENTE TEM SOBRENOME)

2. PINTE NO TEXTO:

- A) O QUE NÃO É LETRA .**
- B) OS VERSOS QUE SE REPETEM .**
- C) OBSERVE OS VERSOS DA MÚSICA. PINTE OS ESPAÇOS EM BRANCO .**

3. AGORA FOI INVENTADA UMA ESTROFE PARA QUE VOCÊ PREENCHA COM O SEU NOME E SOBRENOME E APENAS O NOME DE DOIS COLEGAS.

TODOS OS ALUNOS TÊM NOME:

_____, _____, _____.

GENTE TAMBÉM TEM SOBRENOME,

E O(S) MEU(S) ESCREVO ASSIM:

_____.

7. VOCÊ GOSTA DO SEU NOME?

SE VOCÊ PUDESSE ESCOLHER SEU NOME ... COMO ELE SERIA? ESCREVA - O ...

A partir das reflexões executadas acima, continuamos as atividades com o objetivo de introduzir a análise sobre as relações sons e letras e letras e sons a partir dos nomes dos alunos da turma e compreender que as letras podem representar mais de um som, e que um som pode representar mais de uma

letra. Propomos como atividade a realização de um corpus de pesquisa. Assim, solicitamos que recortassem de jornais e revistas algumas palavras que tivessem as letras A, E, I e O.

Figura 1 – Crianças realizando atividade em grupos para corpus de pesquisa



Imagem sem condições de ser utilizada, mesmo para e-book. E está distorcida também. Favor providenciar outra.

Fonte: acervo do projeto de ensino.

A partir dos recortes em jornais e revistas, feitas em grupos, propomos a confecção de um cartaz com os diferentes sons das letras conforme o som da letra em estudo nos nomes deles. Fazíamos a leitura em voz alta da palavra encontrada e dos nomes de cada coluna para identificarmos qual palavra tinha o mesmo som da letra que estava sendo estudada.

Figura 2 – Criança realizando atividade corpus de pesquisa

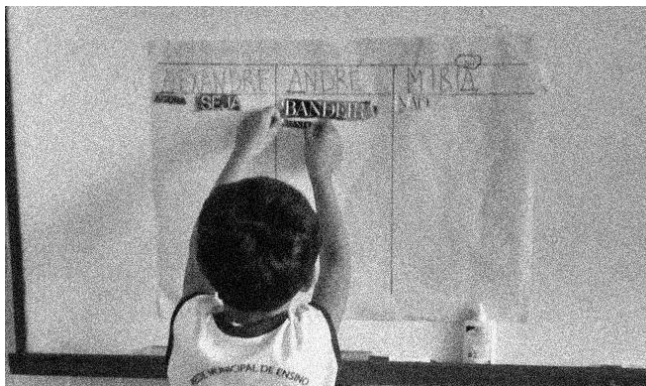


Imagem sem condições de ser utilizada, mesmo para e-book. Favor providenciar outra.

Fonte: acervo do projeto de ensino.

Reflexões sobre sons da letra A

Escrevemos os nomes Alexandre, André e Miriã no cartaz. Pedimos que os alunos pronunciassem os três nomes. Refletimos sobre os sons da letra A nos nomes, falamos em voz alta para perceber a diferença.

Refletimos que a letra A pode representar mais de um som e que o som nasalizado pode acontecer quando tem o acento ou quando acompanhado de N e M. Realizamos o estudo com as demais letras que representam as vogais.

O trabalho com os diferentes sons que uma letra pode representar é imprescindível no processo de alfabetização. Gontijo e Schwartz (2009) ressaltam que o fato de o alfabeto ter apenas cinco letras para representar as vogais pode não acarretar problemas para um adulto letrado, mas é extremamente complicado para as crianças aprendizes da leitura e da escrita, principalmente se os professores não apontarem que um símbolo do alfabeto pode representar mais de um som e uma letra pode ser lida de mais uma forma.

Algumas considerações

A leitura, o texto, deve ser o fio condutor de todo o processo de ensino da língua portuguesa, pois é articulador no trabalho com as diferentes dimen-

sões da alfabetização, além de ser elemento articulador das diferentes áreas de conhecimento, uma vez que as práticas que envolvem a linguagem é que determinam a utilização dos gêneros discursivos.

A alfabetização é uma atividade que precisa ocorrer vinculada às práticas sociais de leitura e escrita considerando as especificidades do processo. Não se trata de reinventar um conceito de alfabetização, mas de conceber um conceito abrangente de alfabetização que considere este processo como prática “[...] sociocultural em que se desenvolvem as capacidades de produção de textos orais e escritos, de leitura e de compreensão das relações entre sons e letras” (GONTIJO, 2008, p. 34).

Nessa perspectiva, concordamos com Gontijo e Schwartz (2008) que precisamos pensar a formação inicial e continuada de professores, de modo a contemplar os conhecimentos específicos da alfabetização, o que, como e para que ensinar, considerando as dimensões desse processo inseridas nas práticas sociais de leitura e escrita.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovith. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BRASIL. **Lei Federal nº 11.274**. Brasília: 2006.
- CASTANHEIRA, M. L. **Entrada na escola, saída da escrita**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1991.
- CORSINO, Patrícia. Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. In: **Literatura: ensino fundamental / Coordenação, Aparecida Paiva, Francisca Maciel, Rildo Cosson**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; SCHWARTZ, Cleonara Maria. **Alfabetização**: teoria e prática. Curitiba, PR: Sol, 2009.
- _____. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.
- KRAMER, S. A política da pré-escola no Brasil: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 1992.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto et alii. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1984.

14

A literatura do Espírito Santo no currículo escolar capixaba

Roney Jesus Ribeiro

Introdução

Este artigo se baseará no currículo básico da escola estadual de nível médio do estado do Espírito Santo, no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa, ao que se refere o ensino de Literatura do Espírito Santo. Objetiva-se aqui apresentar e discutir orientações no tocante as normatizações e prescrições para o ensino de literatura e literatura do Espírito Santo no Currículo Básico da Escola Estadual Capixaba de Ensino Médio (CBEE-ES) ao que se refere a disciplina de Língua Portuguesa.

Essa orientação curricular estadual é analisada a partir de pesquisas contemporâneas que tratam não só da literatura, como também da educação literária, quanto ao ensino de literatura, para em seguida identificar as tensões e divergências residentes no interior desta proposta curricular. Para além do proposto, tentará identificar filiações teóricas e tendências inerentes ao parâmetros curriculares e propostas oficiais para o ensino da literatura no Estado do Espírito Santo e refletir sobre as contribuições de tais práticas de ensino de literatura nas escolas capixabas.

O CBEE-ES e ensino de literatura na escola Capixaba

O Currículo Básico da Escola Estadual Capixaba de Ensino Médio (CBEE-ES) teve sua publicação concretizada no ano de 2009. Conforme lembra Dalvi (2014, p. 141) isso ocorre basicamente “cerca de uma década depois dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, respectivamente, de 1997 e 1998, dedicados aos anos iniciais e aos anos finais do ensino fundamental; e de 2000 os dedicados ao ensino médio)”. Sendo assim, não resta dúvidas de que o CBEE-ES, surge num momento em que já se tinha consistentes orientações inerente aos documentos emendados pelo Ministério da Educação. Sobre isso recordar Dalvi (2014):

[...] mesmo a revisão, pelo próprio MEC, de vários desses documentos (como ocorreu, por exemplo, com a publicação, em 2004, das Orientações Curriculares Nacionais – BRASIL, 2004 – para o ensino médio, que problematizam de maneira bastante crítica os Parâmetros que lhes antecedem, em muitos momentos negando-os), (DALVI, 2014, p. 141).

Em seu formato o CBEE-ES em linhas gerais segue o exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Tal constatação se dá, pelo fato dessa orientação curricular trazer “Guias de Implementação” em todos os níveis educacionais, abordando as todas as áreas do conhecimento e suas respectivas disciplinas. Contou na organização dos CBEE-ES, representantes de diversas ordens do contexto educacional (coordenação geral; comissão curricular; duas consultorias gerais; especialistas em cada área do conhecimento e eixos temáticos; professores referências e colaboradores e técnicos da rede estadual). Quanto a equipe de elaboração da orientação curricular estadual, Dalvi (2014) detalha da equipe da seguinte maneira:

Os documentos foram formulados em conjunto por uma Coordenação Geral (subsecretários, gerentes e subgerentes da secretaria de educação); uma comissão curricular (professores, equipe de apoio e assessora); duas consultoras gerais; especialistas em Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, Educação Ambiental, Educação Especial, Educação Étnico-Racial, Educação Indígena, Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos; professores-referência e colaboradores

da rede estadual; e técnicos das Superintendências Regionais de Educação (DALVI, 2014, p. 141).

O grande número de pessoas envolvidas nesse processo, traz a sensação de um trabalho intenso e colaborativo de corrente de inúmeros encontros e reuniões para formulação do CBEE-ES. A intencionalidade proposital ao arrolamento dos créditos inerentes a autoria do documento em discurso “[...] para além de assegurar documentalmente o trabalho de elaboração de que participaram diferentes agentes, faz parte de uma estratégia utilizada também em outros documentos públicos do campo da educação (DALVI, 2014, p. 142)”. A pesquisadora ainda cita como exemplo analítico um outro documento, o Catálogo do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PN-LEM) e sobre este, ressalta que:

[...] Para além das inelutáveis exigências editoriais, toda essa descrição ou apresentação dos órgãos e equipes responsáveis parecem querer encenar a ideia de um exaustivo trabalho coletivo, que resulta de muitos interesses ou perspectivas em diálogo, embora estejam todos subordinados à mesma hierarquia institucional (DALVI, 2011, p. 162).

Diante de tais colocações, é possível depreender em Dalvi (2009, p. 142) que, “que somos induzidos a cooperar: a) no propósito de legitimação dos documentos; e b) no abalo do discurso que reiteradamente assinala as políticas curriculares brasileiras como oriundas de movimentos verticais (“de cima para baixo”).” No entanto essas constatações sejam provenientes do fato de que, “as representações do mundo social [...] embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza (CHAR-TIER, 1988, p. 17)”.

Com relação aos entendimentos de como deve proceder o ensino de literatura em sala de aula, dispõe o CBEE-ES (Espírito Santo, 2009, p. 68) que é importante “favorecer a produção do *locus* em se compreendam as transformações histórico-socio-culturais pelas quais o homem passa por meio da linguagem literária, de modo a pensar a complexidade do mundo real”. Tal

discurso pode transparecer uma ideia renovada, mas em se tratando da organização dos conteúdos que o CBEE-ES sugerem para sistematização em sala de aula nas aulas de literatura, tem-se a certeza do conservadorismo e fragmentação que ainda se manifesta nesta proposta.

A literatura em sua essência precisa ser aprendida e jamais decorada a partir de esquemas tradicionais com base na periodização da história literária a partir da exposição oral em sala de aula, ou até mesmo com utilização de esquemas explicativos no quadro branco. É necessário se atentar-se ao fato de que “[...], a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso” (BARTHES, 1977, p. 17).

Analisa-se no CBEE-ES que para a Secretária de Educação de Estado (SEDU) “a educação é vista como fundamental na democratização do acesso à qualidade de vida e à consecução de objetivos (DALVI, 2014, p. 142)”. Ainda que se fale muito da educação, transparece nos discursos dessa organização curricular uma educação prática e objetiva. Em consequência disso, não se identifica no CBEE-ES argumentos quanto a importância da educação literária no contexto escolar e sugestões significativas que possibilitam ao aluno do ensino médio de ler, entender, viver e comparar a obra literária (os livros) às outras formas de arte, assim como também conhecer o texto literário em sua materialidade, variedades de suportes e saber como o texto e o livro literário se constitui e seu processo de produção. Sobre a ideia de materialidade Chartier (2007, 12) acrescenta que “[...] a produção, não apenas de livros, mas dos próprios textos, é um processo que implica, além do gesto da escrita, diversos momentos, técnicas e intervenções, como as dos copistas, dos livreiros editores, dos mestres impressores, dos compositores e dos revisores”. O historiador e pesquisador da história cultural ainda acrescenta que:

As transações entre as obras e o mundo social [...] concernem mais fundamentalmente às relações múltiplas, móveis e instáveis, estabelecidas entre o texto e suas materialidades, entre a obra e suas inscrições. O processo de publicação [...] é sempre um processo coletivo que requer numerosos atores e não separa a materialidade do texto da textualidade do livro (CHARTIER, 2007, p. 12).

A literatura enquanto forma de expressão, precisa ser apreciada e fruída [...] “sob multiformes modulações (a literatura), tem exprimido e continua a exprimir, de modo inconfundível, a alegria e a angústia, as certezas e os enigmas do homem.” (LAJOLO, 1995, p. 7). Percebe-se que, da forma como o CBEE-ES sugere o ensino de literatura, não possibilita que o aluno do ensino médio viva a expressão literária como descreve Lajolo (1995).

Percebe-se no CBEE-ES uma proposta de ensino de literatura pouco relevante e fragmentado. Analisa-se ainda, certo interesse moderno nesta proposta curricular quanto a educação literária, uma vez que nesse aparece a sugestão de trabalhar com a literatura feminina, homoerótica, relações entre racismo e preconceito, dentre outros assuntos. No entanto, identifica-se tensões e divergências, porque tais temáticas são de tamanha relevância aos educandos de todas as séries, mesmo assim elas são apresentadas apenas nos conteúdos da última série do médio

A Literatura do Espírito Santo no CBEE-ES: tensões e divergências

Ensinar para além de um ato político é também democrático. Tal ação transcende uma mera transmissão de conteúdo. No entanto ao pensar o ensino, entende-se que este deveria acontecer de modo a propiciar ao sujeito em formação maior liberdade para constituição de seus saberes. Acredita-se que, a leitura literária possibilita que o educando adquira um caráter indagador ao mesmo tempo que desenvolve um comportamento sensível diante dos fatos sociais. Para tanto, pensa-se que, ao educando residente no estado do Espírito Santo, entende-se a necessidade de, além das representações literárias de cunho nacional é importante que se tenha contato com a literatura produzida no contexto onde vive, ou seja, em seu estado. Em complemento a tal discurso, apoia-se ao discurso de Barthes (2007) quando diz que:

Sem dúvida ensinar, falar simplesmente, fora de toda sanção institucional, não constitui uma atividade que seja, por direito, pura de qualquer poder: o poder aí está emboscado em todo e qualquer discurso, mesmo quando este parte de um lugar fora do poder. Assim, quanto mais livre for esse ensino, tanto mais será necessário indagar-se sob que condições e segundo que

operações o discurso pode despojar-se de todo desejo de agarrar (BARTHES, 1977, p. 10).

Pensa-se que, ensinar com liberdade é ponto preponderante no processo de aprendizagem da leitura literária do aluno capixaba onde, o trabalho com a literatura do Espírito Santo em salas de aula seja um importante instrumento. Não se pode esquecer que a leitura é um meio de exercício do senso crítico. A “leitura, enquanto prática circula em meio que supõe a exclusão dos sujeitos postos à parte do mundo do letramento, que se evidencia na qualidade de etapa necessária para sua efetivação (ZILBERMAN, 2012, p. 52).” Assim sendo, é entre livros, leituras e leitores se constituem existências de práticas literárias. Assevera Todorov (2009) que:

Ao dar forma a um objeto, um acontecimento ou um caráter, o escritor não faz imposição de uma tese, mas incita o leitor a formulá-la: em vez de impor, ele propõe, deixando, portanto, seu leitor livre ao mesmo tempo em que o incita a se tornar mais ativo (TODOROV, 2009, p. 78).

De modo geral, aproximar o aluno da literatura do Espírito Santo a partir de práticas de leitura em salas de aula é permitir a esses sujeitos que leiam e compreendam efetivamente a si próprio e seu meio social onde está inserido. Reforça o CBEE-ES, que a literatura propicia, “uma reflexão política ao educando em reconhecimento do ser humano como um ser histórico social que sofre transformações como o decorrer do tempo” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 67). Para além das relações do sensível e questões sócio-políticas e culturais do estado do Espírito Santo que são tratadas a partir de muitas representações literárias, [...] a literatura, não corrompe nem edifica, mas humaniza em sentido profundo, por que faz viver” (CANDIDO, 1972, p. 806). É por esse motivo que considera como importante colocar o aluno em contato com a literatura do Espírito Santo em todas as séries do ensino médio.

Conforme dispõem o CBEE-ES (Espírito Santo, 2009, p. 68) é importante “possibilitar o conhecimento das escolas literárias, obras e autores, inclusive da literatura capixaba” e “ensajar momentos para o estudo das origens da cultura capixaba e da formação da sua identidade histórico-cultural”.

Os discursos incluídos no CBEE-ES comprovam a preocupação por parte da equipe organizadora em ensinar a literatura produzida do Espírito Santo nas escolas estaduais ensino médio. No entanto, ao analisar de forma crítica a forma como orientação curricular sugere o ensino dessa produção literária, depreende-se, pouca preocupação e engajamento.

O CBEE-ES em sua organização, assim como em outras matrizes de orientação curricular, fragmenta o ensino de literatura. Ao que se pode analisar, essa organização divide as escolas literárias em três blocos, sendo cada série um bloco de periodização da história da literatura. Essa forma tradicional de organização da educação literária demonstra que o currículo estadual apresenta filiações teóricas e tendências inerentes aos parâmetros curriculares e propostas oficiais para o ensino da literatura no contexto escolar capixaba. Outro problema que se detecta no CBEE-ES é o fato desse documento sugerir o ensino de literatura do Espírito Santo apenas na série final do médio, limitando os educandos das duas séries iniciais deste mesmo segmento educacional de terem contato com a literatura regional. Sendo assim, restando à primeira e segunda série historiografia literária. No caso da Literatura, conforme dispõe o CBEE-ES (Espírito Santo, 2009):

[...] essa propicia ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, capacita-o a lidar como o simbólico e a interagir consigo mesmo, com o outro e com o mundo em que vive, possibilitando-lhe assumir uma postura reflexiva, tomando a consciência de si e do outro em relação ao universo letrado, tornando-se capaz de ser protagonista de uma ação transformadora (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 67).

Conforme Barthes (2007, p. 18), “A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa”. Pensando nisso, se faz importante refletir sobre: Qual a importância da Literatura do ES na escola de ensino médio estadual? Qual a função do ensino de Literatura do ES? O que ler na Literatura do ES? Para justificar tais argumentos, acrescenta-se que a importância de se ensinar a Literatura do ES no contexto escolar do ensino médio está na ideia de aproximar os sujeitos em formação das história, cultura e arte do estado onde reside. Para além disso, é válido ao educando, conhecer as transformações sociais ocorridos neste estado brasileiro e delas participarem. A função da aprendizagem dessa produção literária se centra na intenção

de melhorar as práticas de leitura literárias e também a tradição de obras de escritores capixabas serem inseridas no vestibular¹ da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). E quanto ao que se ler na literatura do ES, pode-se dizer que a produção literária Capixaba é bem representada tanto pelos principais e novos nomes de escritores² que artisticamente apresentam bom gosto para escrita e indícios de qualidade literária.

Considerações finais

No que tange as reflexões sobre as orientações do CBEE-ES para educação literária no estado do Espírito Santo, percebeu-se que o ensino de literatura no estado do Espírito Santo ainda é pautado em metodologias tradicionais. Tais metodologias se mantêm filiadas às orientações curriculares pouco preocupadas com o ensino de literatura no contexto escolar. Com as análises realizadas no interior do CBEE-ES, percebeu-se também, que esta orientação curricular, em sua estrutura, aproxima-se dos PCNs, pois seguem a mesma linha de pensamento sobre a educação literária, trazendo a literatura divididas por períodos ou escolas literárias.

Numa tentativa moderna de pensar o universo literário o CBEE-ES (Espírito Santo, 2009) sugere o ensino de literatura homoerótica e também feminina, não descartando a literatura africana e afro-brasileira que aparece incorporada nos termos “Racismo, preconceito e discriminação” no contexto escolar. No entanto, um fato que causa estranhamento é o fato de essas abordagens literárias serem sugeridas apenas como conteúdo a serem trabalhado na terceira série do ensino médio. Constatou-se também algumas tensões e divergências no interior do CBEE-ES. Esta orientação curricular

-
1. Vale lembrar que, até o vestibular para acesso em 2016 cobrou-se leitura de obras de escritores capixabas. No entanto, por decisão da UFES a forma de acesso ao ensino superior se dará por meio da nota do Exame nacional do Ensino Médio (ENEM) e Sistema de Seleção Unificada (SISU).
 2. Milson Henriques, Carmélia Maria de Souza, José Augusto Carvalho, Neida Lúcia Moraes, Elisa Lucinda, Reinaldo Santos Neves, Luiz Guilherme Santos Neves, Fernando Tatagiba, Bernadette Lyra, Ivan Borgo, Waldo Motta, Marcos Tavares, Fernando Achiamé, Sérgio Blank, Miguel Marvila, Paulo Roberto Sodré, Flávio Sarlo, Orlando Lopes, Maciel de Aguiar, Francisco Grijó, Pedro J. Nunes, Erly Vieira Jr., Herbert Farias, Saulo Ribeiro, Francisco Aurélio Ribeiro, Renata Bonfim e outros.

frisa a importância da literatura na escola de ensino médio. Acrescenta ainda que é importante aproximar as representações artísticas, culturais e literárias do Espírito Santo ao cotidiano educativo do aluno, mas na disposição de conteúdo a ser trabalhados em cada série do ensino médio a literatura do Espírito Santo aparece apenas na terceira série. Sugere o CBEE-ES (Espírito Santo, 2009) que a literatura do Espírito Santo em sua propicia ao sujeito em formação o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, além de o capacitar para lidar como o simbólico e a interagir consigo mesmo. Diante disso, analisa-se que se a literatura de fato tem o poder de propiciar tais benefícios ao aprendizado do educando, ela não deveria ser limitada apenas a última série do ensino médio e se estendendo a todas igualmente.

Referências

- BARTHES, Roland. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciado dia 7 de janeiro de 1977. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2007.
- CANDIDO, Antonio. Direitos humanos e literatura. In: FESTER, A. C. Ribeiro (org). **Direitos humanos e literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1988.
- _____. **Inscrever e apagar: cultura escrita e literatura**. São Paulo: Unesp, 2007.
- DALVI, Maria Amélia. **Drummond: a invenção de um poeta nacional pelo livro didático**. Vitória: Edufes, 2011.
- _____. Literatura no Currículo da Escola Capixaba de Ensino Médio. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 52, p. 137-153, abr./jun. 2014. Editora UFPR.
- ESPÍRITO SANTO (Estado). **Ensino Médio**: Vol. 01 - Área de Linguagens e Códigos (Currículo Básico da Escola Estadual) / Secretaria de Educação. – Vitória: SEDU, 2009a.
- _____. **Ensino Médio**: Vol. 01 - Área de Linguagens e Códigos (Currículo Básico da Escola Estadual) / Secretaria de Educação. – Vitória: SEDU, 2009b.
- LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009, p. 73-94.
- ZILBERMAN, Regina. Leitura: dimensões culturais e políticas de um conceito. **Nonada Letras em Revista**. Porto Alegre, ano 15, n. 18, p. 47-70, 2012.

15

Leitura e obras literárias, muros ou pontes?

Lucecleia Francisco da Silva

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto. Esta atividade implica compreender um texto literário em sua profundidade, descobrindo e interpretando a história que se lê. Compreender não é apenas uma ação linguística ou cognitiva, mas uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre este mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e de uma sociedade. Neste caso é importante discutir sobre como a literatura pode influenciar a/na construção dos sentidos dos indivíduos.

Discutiremos no presente trabalho, parte da minha monografia, *A importância da leitura e literatura na formação do indivíduo* (2013), três obras que consideramos importantes: a primeira baseada em fatos reais, *O queijo e os vermes* (2006), de Carlo Ginzburg, e outras duas: *O Cortiço* (2001), de Aluisio Azevedo e *Lucíola* (1992), de José de Alencar, para discutir como elas levantam questões do cotidiano em que foram produzidas e que ainda hoje suscitam discussões relevantes sobre o que é objeto de reflexão ao analisarmos a história contada sobre seus personagens. Faremos um breve resumo das obras, mas já discutindo o que pode ser levantando ao se fazer a leitura destas obras. Não podemos deixar de

expor também a importância que estes textos têm para gerar conhecimento, mas sem perder de vista o fato de nos dois últimos casos as obras serem fictícias.

As pesquisas de Regina Zilberman demonstram que o sistema literário pode ser visto como um triângulo em que estão inseridos escritor, obra e leitor e que “o leitor alcançou maior visibilidade a partir do século XVIII” (ZILBERMAN, 2001, p. 73). Ela constata que em Roma houve o nascimento da leitura privada e até mesmo o aparecimento de comerciantes de obras literárias e, nos anos 70 do século XX, aumentaram as várias correntes que estudam a literatura com alusão ao papel do leitor. Outro fato é que:

[...] a audiência cresceu em decorrência da popularização da escola, com efeitos no modo de produção: as obras ficaram mais baratas, o público passou a ter acesso a um universo até então inalcançável e acabou por colocar nas obras escritas seu modo de encarar o mundo (ZILBERMAN, 2001, p. 77).

Essas informações podem nos fazer refletir sobre como a leitura tomou rumos evolutivos ao longo do tempo e, obras e leitores estiveram juntos num caminho de descobertas.

Não menos importante é discutir como as concepções postas em circulação por grupos sociais interferem na maneira como se processa a leitura e essa “apropriação de um discurso leva o leitor a uma nova forma de compreensão de si mesmo e do mundo” (ZILBERMAN, 2001, p. 83). Na interpretação de Roger Chartier, o leitor deixa de corresponder a uma função passiva, ou seja, ele passa a questionar através da leitura de uma dada obra, as questões que esta levanta. Ele pode dar significados aos signos que se expressam nos textos e, portanto, é um ser ativo dentro do universo linguístico. O leitor adquire propriedade de expressar sua compreensão do mundo com a análise que projeta através da leitura.

Nosso corpus aborda temas diferentes e podem ser passíveis de discussão. *O queijo e os vermes* (2006), obra escrita por Carlo Ginzburg, *Lucíola* (1992), de José de Alencar e *O Cortiço* (2001), de Aluísio Azevedo. Estas obras discutem temáticas diferentes, entretanto, suscitam discussões sobre como podem ser agentes de descobertas e indagações para os leitores que tiveram ou podem vir a ter contato com estas.

A leitura pode ser vista como elemento transformador de indivíduos inseridos em nossa sociedade. Exemplo dessa constatação tem-se o famoso caso de Menocchio sobre quem Carlo Ginzburg escreveu o livro *O queijo e os vermes* (2006). Nele, Ginzburg conta sobre os processos que Menocchio sofreu por parte do Santo Ofício da Igreja Católica, tendo em vista que o moleiro defendia ideias que foram consideradas absurdas e hereges sobre a origem do mundo. Em suas pesquisas, Ginzburg constatou que Menocchio teve acesso à leitura de muitos livros e com isso construiu sua própria ideia de criação do mundo, que segundo ele vinha da putrefação.

Este é um dos exemplos que podemos utilizar como argumento de que a leitura pode transformar o pensamento do homem e, neste caso, não é uma mera hipótese, mas, uma constatação de Carlo Ginzburg sobre como este personagem histórico teve sua vida transformada pela acusação da Inquisição tendo em vista que, ela utilizou para acusá-lo, entre outros argumentos, as variadas leituras que ele fizera e de onde teria tirado suas próprias interpretações e conclusões. Destacamos este exemplo sem querer fazer qualquer juízo de valor em relação ao que o moleiro afirmava. Também não vamos julgar certo ou errado as partes envolvidas no processo. Entretanto, é evidente que, graças às suas leituras, Menocchio pôde ter uma visão de mundo muito mais expansiva do que seus contemporâneos.

Na interpretação de Ginzburg, a documentação sobre a vida do moleiro, nos oferece a possibilidade de saber sobre sua personalidade. Ele não era um camponês comum, era um homem ao menos em parte diferente dos outros, pois, foram encontradas páginas escritas por ele mesmo com uma lista parcial de suas leituras, ele, portanto, como já dissemos sabia ler e escrever. “Com rara clareza e lucidez, Menocchio articulou a linguagem que estava historicamente à sua disposição” (GINZBURG, 2006, p. 20-21).

Outra informação de relevância no livro de Ginzburg é a questão de que o momento histórico em que o moleiro estava inserido era o período da Reforma Protestante, que trouxe como um de seus resultados, o fim do monopólio dos letrados sobre a cultura escrita. Menocchio acabou literalmente queimado pela Inquisição, isto porque suas ideias abstraídas de suas leituras e suas interpretações sobre elas lhe possibilitou fazer sua própria leitura do que ocorria à sua volta. Ele era, segundo Carlo Ginzburg, “um fragmento perdido que nos alcançou por acaso, de um mundo obscuro, opaco...” (GINZBURG, 2006, p. 26). Este é um personagem de nossa história que nos possibilita ver como a

leitura e as variadas formas de ler podem transformar mentes e, sem querer fazer juízo de valor sobre estas ideias, não podemos deixar de discutir sobre sua importância.

Outras duas obras de extrema importância para a literatura brasileira, *O Cortiço* (2001) e *Lucíola* (1992), trazem para nosso foco a continuação da discussão sobre como a leitura desses textos tem um “peso” sobre seus leitores, haja vista a abordagem que fazem de assuntos que pertencem ao nosso cotidiano. Elas tratam de duas temáticas parecidas e momentos históricos próximos. As histórias de moradores de um cortiço no Rio de Janeiro e a história de uma cortesã de luxo que vivia na corte da mesma cidade. Personagens que trazem à tona problemas sociais vividos na época em que foram retratados, sentimentos humanos e condutas que mesmo num contexto literário, estes personagens criados pelos escritores, não deixaram de contar sobre uma realidade não muito distante dos nossos olhos, pois, muito do que foi dito nestas obras, permanece cristalizado na sociedade contemporânea.

José de Alencar escreveu várias obras com variadas temáticas tendo a figura feminina como centro de histórias sobre seu universo. Em *Lucíola*, prostituta famosa na corte carioca, ele fala sobre Maria da Glória, uma moça pobre que acaba por se ver obrigada pela situação social de sua família, a ganhar a vida vendendo o próprio corpo. Na melhor tradição romântica, *Lucíola* é um livro onde se debatem paixões contraditórias. O amor entre a cortesã e um jovem advogado não resiste às barreiras sociais e morais da época. Assim é o romance entre Lúcia, a mais rica e cobiçada cortesã do Rio de Janeiro, e Paulo, um jovem modesto e frágil. Um romance que sacode a corte e provoca um excitado burburinho na sociedade. De um lado a mulher que, sendo de todos, jurava não prender-se a nenhum homem, de outro o homem em dúvida entre o amor e o preconceito.

Há em *Lucíola*, um clima de sensualidade constante combinado com sofrimento, seguindo o estilo da literatura romântica que predominava na segunda metade do século XIX, quando foi escrito. É um romance romântico-urbano publicado em 1862. Um dos eixos centrais da narrativa é saber se uma mulher que adere à prostituição como meio de ganhar dinheiro tem sentimentos honestos, tem pureza suficiente para viver um grande amor e até mesmo transformar-se em esposa. Este pensamento reflete o caráter conservador, machista, patriarcal e religioso da sociedade carioca no período do Segundo Império. Após a publicação do livro, a temática acabou por gerar alguns debates sobre prostituição social, chamada assim quando uma pessoa é levada a praticá-la

sem vontade própria. Para uma sociedade com valores conservadores, mesmo se uma mulher fosse levada a se prostituir por falta de alternativa, dificilmente teria o direito à redenção de viver como uma mulher de família.

Mas será que é possível esta obra literária nos fornecer algum tipo de informação sobre a época em que foi escrita? A principal personagem, Lúcia, que se torna uma famosa prostituta de luxo e sua história de amor com Paulo, que no final das contas acaba por não ser vivida – pois, a cortesã morre como único destino que a levaria a se libertar dos seus “pecados” – pode deixar pistas de como funcionava a sociedade naquele período? Ao fazer uma análise do discurso do autor em sua obra e comparar com os fatos históricos sobre as mentalidades, cultura e formas de enxergar o mundo no Brasil Império, podemos traçar uma linha de discussão sobre como Lucíola nos fornece sim dados sobre a vida não só de uma cortesã, mas do comportamento esperado das moças de família, mulheres que se casariam, seriam mães e esposas.

Também podemos observar o comportamento em relação às mulheres, traçando um paralelo até mesmo como esta história do universo feminino ao longo do tempo, se transformou. O tema da prostituição ainda é assunto polêmico e com o texto de José de Alencar voltamos ao século XIX, viajamos no tempo, o leitor pode fazer esta viagem de descobertas e discussões de um passado de tantas peculiaridades no que diz respeito aos sentimentos e comportamentos humanos.

Outra obra não menos importante no que tange ao cotidiano, os sentimentos e modo de vida de indivíduos na sociedade brasileira, *O Cortiço*, permite ao leitor verificar as histórias de personagens que trazem à tona problemas sociais do contexto no final do século XIX. Representante do Naturalismo na literatura brasileira, Aluísio de Azevedo aborda a realidade social brasileira, destacando a vida nos cortiços, os preconceitos, a diferenciação social, entre outros temas. O personagem principal em *O Cortiço* é João Romão, português que pode ser encarado como metáfora do capitalismo selvagem, pois tem como principal objetivo na vida enriquecer a qualquer custo. Ambicioso ao extremo, não mede esforços, sacrificando até a si próprio. Veste-se mal, dorme no mesmo balcão em que trabalha e das verduras de sua horta, come as piores e vende o que produz de melhor.

Sua ascensão não vai basear-se apenas no que podemos chamar de uma autoflagelação, ele explora sem pudores o próximo, ou seja, os que para ele

trabalham. Mas o mais sintomático de seu caráter está na sua relação com Bertoleza, uma escrava que ganhava a vida vendendo peixe frito diante da venda de João Romão. Os dois tornam-se amantes e o protagonista aproveita as economias dela e, mentindo que havia comprado a sua carta de alforria, investe em seus próprios negócios. Ele acaba por construir várias pequenas casas que darão origem ao Cortiço São Romão, onde morarão vários indivíduos que compõem a história daquele cortiço.

Os moradores do cortiço vão formar uma galeria de tipos extremamente rica. Encontramos inúmeras figuras, cada uma representando um mergulho nas diferentes facetas humanas, com patologias sexuais, apresentando o homem como um prisioneiro de seus instintos. Há vários exemplos, como Neném, adolescente negra de libido explosiva que acaba perdendo a virgindade nas mãos de um empregado de João Romão. Ela acabará tendo a prostituição como destino final. Existem também Albino e Machona, representando as tendências homossexuais. Botelho, homem corroído pelas hemorroidas, é uma menção que o autor faz da condição degradante dos indivíduos, típica também do Naturalismo. Pombinha, moça e afilhada da prostituta Léonie, que é responsável também por sua iniciação sexual. A menina é noiva e seu casamento seria a garantia de saída daquela moradia pobre. Entretanto, enquanto não tivesse sua primeira menstruação não poderia casar-se, drama acompanhado pelos moradores do cortiço.

Uma das poucas alfabetizadas dedica-se a ler e a escrever as cartas dos diversos moradores do cortiço, entrando em contato com as paixões humanas dos moradores. No fim, “torna-se” lésbica e “cai na vida”, principalmente por influência de sua iniciadora, Léonie. É um surpreendente mundo de personagens ricos em uma análise que não caberia em nossa discussão. Contudo, o contato que o leitor faz ao dirigir sua atenção para a leitura desta obra, pode levá-lo a um universo de conhecimento das mentalidades humanas que não foram deixadas lá no final do século XIX. São ações e reações que estão em voga na contemporaneidade. Na obra de Aluísio de Azevedo, portanto, há uma riqueza de detalhes descritos que levam o leitor para os corredores daquele cortiço que emanava os mais diversos tipos e entendimentos humanos¹.

1. As informações sobre as obras literárias foram retiradas após a sua leitura. Sobre análise do Naturalismo e Romantismo, pesquisamos em alguns sites da Internet, descritos nas referências bibliográficas.

Segundo Robert Darnton, ao longo do tempo os leitores desenvolveram formas e maneiras especiais de absorver a palavra impressa e, “ler e escrever eram atividades inseparáveis” (DARNTON, 2010, p. 164). Temos então que, o leitor passa por um processo de contato com a obra e retém formas de absorvê-la. Para Regina Zilberman, o leitor é responsável pela atualização dos textos, garante a historicidade das obras literárias (ZILBERMAN, 2001, p. 73). Mas como podemos descrever este processo? Segundo a autora:

Ignora-se a intimidade e disposições do leitor, mas reconhece como se realiza o processo de sua leitura, graças ao exame de normas conhecidas por ocasião da produção do texto e da poética imanente do gênero. Identificam-se as demais obras que circulavam naquele contexto histórico-literário, o modo de compreensão da oposição entre ficção e realidade, bem como as concepções atribuídas às funções da linguagem, com fito de definir o horizonte que abriga o leitor e faz com que, sintetizando o comportamento da sociedade ou de seus grupos, acolha de modo distintos e singular os textos escritos postos à sua disposição (ZILBERMAN, 2001, p. 89).

Cada criação literária tem suas peculiaridades que suscitarão reações específicas de cada leitor e ele será responsável por sua crítica. (ZILBERMAN, 2001). A reconstrução das ideias cabe ao leitor, ele precisa compreender a obra com todas suas contradições tanto no passado quanto no presente. No caso, por exemplo, da obra de Aluísio de Azevedo, entender o contexto da obra e que ela foi escrita segundo a estética do Naturalismo, tem relevante importância para que o leitor compreenda a mensagem que o texto literário carrega. No entanto, mesmo que com poucas informações, este leitor pode perceber que os fatos narrados pertencem a um outro momento histórico e que suas personagens representam determinada camada da sociedade do século XIX.

De outro lado, as obras literárias não devem ser vistas como um espelho da realidade, mas como mecanismo para ampliar o processo de percepção do mundo do leitor. “A literatura desempenha papel fundamental, até educativo, mas nunca meramente reprodutor, porque modifica as percepções e rompe com o automatismo” (ZILBERMAN, 2001, p. 90). Estas obras podem gerar novas indagações e inquietações ao leitor, pois segundo a autora supracitada,

as obras literárias não são inalteráveis, ao contrário, os textos são flexíveis e caberá a cada leitor ter a habilidade de perceber e interferir em sua interpretação. A leitura dos indivíduos passa, portanto, por sua recepção, aceitação e interferência no que diz respeito ao texto. Esse triângulo é fundamental no processo de análise das obras com que se tem contato.

Conclusão

Podemos articular que a leitura é no fim das contas, um instrumento que pode e deve ser utilizado contra a manipulação. Nosso objetivo foi explicar como a leitura foi ponte para a inserção dos indivíduos na sociedade e como ela tornou-se fundamental para levar o homem a pensar e repensar o mundo através da leitura.

Ao exemplificarmos através de três obras as consequências que a leitura destas pode significar, intentamos demonstrar o quanto é necessário ter acesso à leitura de obras escritas em outros tempos históricos para nos transportarmos através delas para outros séculos. O leitor, colocado como ser social e pensante, que deve ser reconhecido como peça fundamental para dar novos sentidos e significações para aquilo que lê, foi colocado num patamar de suma importância para a continuidade do consumo de livros e da literatura. O que este leitor pode adquirir ao ler textos literários, o contato com outras formas e pensar e mesmo com um mundo não muito distante do seu, tem papel de destaque na sua formação e no seu modo de interpretar este mundo.

É de extrema importância, nós educadores, nos questionarmos sempre: A leitura de obras literárias tem nos permitido construir muros ou pontes para que o aluno/leitor se legitime no seu lugar?

Portanto, devemos continuar a discussão e a busca por incentivar este ato que transforma e pode promover indivíduos letrados, interrogativos, transgressores e questionadores.

Referências

- AZEVEDO, Aluísio. **O Cortiço**. São Paulo: Martin Claret, 2001.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Trad. J.Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- CAVALLO, Guglieno, CHARTIER, Roger. **História da Leitura no Mundo Ocidental**. São Paulo: Ática, 1999.
- CHARTIER, Roger (org.) **Práticas de Leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. 2. ed. São Paulo: Liberdade, 1996.
- DARNTON, Robert. História da Leitura. Trad. Magda Lopes. 3. ed. In: BURKE, Peter. **A Escrita da História: Novas Perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992.
- _____. **A Questão dos Livros**. Trad. Daniel Pellizzari. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- DE ALENCAR, José. **Lucíola**. São Paulo: Ática, 1992.
- GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**. Trad. Maria Betânia Amoroso. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- ZILBERMAN, Regina. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: Senac, 2001.

Sites pesquisados

- www.recantodasletras.com.br. Acesso em: 20 dez. 2012.
- www.literaturaemfoco.com. Acesso em: 17 jan. 2013.
- <http://artehistoriaepci.blogspot.com.br>. Acesso em: 04 fev. 2013.

16

Comunicação e Linguagem: novas perspectivas para a formação de leitores

Wendel Vasconcelos
Sarita Erthal

O desafio da leitura literária na escola

Lidar com o texto literário em sala de aula, mesmo diante da certeza do seu valor, é um permanente desafio tanto para professores quanto para estudantes. Com o apelo da tecnologia e da valorização de uma cultura voltada para o consumo, a prática da leitura literária, em especial, dos clássicos, vem se tornando cada vez mais afastada do universo escolar, o que torna inviável a formação de um leitor competente, como preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 70), um leitor “capaz de ler nas entrelinhas identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos”.

Se, em muitos casos, a leitura literária é desvalorizada e se restringe a fragmentos de textos em materiais didáticos, em direção oposta, Roland Barthes (in

LAJOLO, 2000, p. 11) diz que, se um dia for preciso eliminar todas as disciplinas do ensino, a disciplina literária deveria ser salva, visto que a literatura compreende uma infinita gama de saberes. É fato, ainda, que é nela que a língua assume diversas nuances e extrapola significados em prol de uma estética artística. A partir do texto literário, uma multiplicidade de mundos pode ser explorada, no entanto a questão que permeia muitos docentes hoje é justamente sobre como fazer isso sem que o texto sirva apenas de suporte para questões de gramática e ensinamentos morais, como acontece com significativa frequência.

Sobre a leitura literária na escola, Marisa Lajolo (2000, p. 12) destaca que a má iniciação na leitura é uma das maiores causas do desprezo pela literatura. Se a escola é o ambiente propício ao desenvolvimento dessa habilidade, cabe aos mestres a tarefa de mediar o contato com o texto a fim de propiciar maior intimidade entre este e o aluno. Em uma pesquisa com professores, Lajolo relata que os que dizem estimular seus alunos a ler usam termos como “ler” e “estudar” como se estes pertencessem ao mesmo campo semântico de “obrigação” e “cobrança”, já que, na maioria dos casos, são as editoras que decidem o que o professor fará com o livro literário em sala de aula. De acordo com a pesquisadora, enquanto a prática docente for guiada por esses manuais, esse cenário não será modificado.

Caso a habilidade leitora não seja bem desenvolvida, o processo de aprendizagem como um todo sofrerá consequências. No que tange à escrita, pelo menos, Othon M. Garcia (2006), Alcir Pécora (2011) e Maria da Graça Val (1999) demonstram, em algumas de suas publicações, que problemas como falta de continuidade, progressão, articulação, informatividade e presença de contradição não são sanados até o fim da educação básica. Parte das pesquisas dos autores citados foi realizada com redações de vestibular, ou seja, textos de estudantes que mal concluíram o ensino médio. Além disso, Pécora analisa a escrita de graduandos no final do curso de linguística, pela UNICAMP, e ressalta o fato de que aqueles universitários ainda não dominavam preceitos suficientes a uma escrita que fosse compatível com sua formação.

Quando da publicação dos livros de Garcia, Pécora e Val, nas décadas de 60, 70 e 80, respectivamente, cartas pessoais, telegramas e cartões postais eram tão comuns nas caixas de correio quanto as atuais trocas de mensagens eletrônicas, o que descarta a justificativa do senso-comum sobre o uso exagerado dos meios de comunicação virtual por crianças e adolescentes como a causa de uma escrita repleta de falhas. Entre as hipóteses de Pécora (1983, p. 7) para o fracasso, destaca-se a desvalorização da área de humanas, reflexo de uma política educacional que

valorizava o meio técnico, o que fez com que o campo dessas ciências sofresse com a redução de verbas e o pouco público interessado. Além disso, há outras questões referentes ao ensino médio que, em parte, justificam o preparo ineficaz do aluno. Bastante atuais, apesar da distância temporal, especialmente no que tange à educação pública, estas versam sobre a falta de material didático, precária infraestrutura da escola, profissionais inadequados às suas funções e burocratização. De acordo com o relato, é bem possível que esse cenário não fosse propício à prática efetiva da leitura. Atualmente, o panorama não sofreu grandes alterações, e a leitura literária na escola, que já era precária, tende a ser realizada por resumos, quando não, por filmes.

Os exemplos acima contemplam a escrita, em especial, de textos dissertativo-argumentativos, mas não é difícil imaginar as lacunas em todas as disciplinas escolares. Com essa preocupação, Gustavo Bernardo (2007) propõe uma *Educação pelo argumento* (2007), a qual pressupõe a integração entre as disciplinas que ensinam linguagens, sobretudo, o português e a matemática, em prol de “ensinar a pensar”, como defende Othon Garcia (2006). A interdisciplinaridade, de acordo com Bernardo, para que os objetivos sejam alcançados, é primordial. Nesse sentido, voltar ao pensamento barthesiano pode ser a chave para uma proposta inovadora para a formação de leitores, já que “todas as ciências estão presentes no monumento literário”¹.

Resumidamente, esse é o pensamento em torno do qual o trabalho para a formação de leitores competentes vem acontecendo na Cooperativa de Trabalho Educacional Colégio Professor Clóvis Tavares Pró-Uni, em Campos dos Goytacazes, no estado do Rio de Janeiro, escola em que a disciplina Comunicação e Linguagem foi criada para suprir necessidades históricas tanto com relação ao ensino da língua materna quanto com as antigas metodologias de ensino.

Prática docente

Concomitante ao desafio da leitura de literatura na escola, verifica-se que a formação do profissional de letras, muitas vezes, assim como os currículos e materiais didáticos, condiciona a prática docente ao ensino da gramática.

1. BARTHES, Roland. Aula. São Paulo, Cultrix, 1980. p. 18.

Como vem demonstrando a sociolinguística desde o século XX, o ensino de língua pautou-se, especialmente no Brasil, como ferramenta colonizatória – disposta a se perpetuar por meio da conservação e atuar a favor de mecanismos de distração –, o que, de forma manifesta, impede que os objetivos alistados nos quatro pilares da educação, propostos no relatório para a UNESCO (1999) da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI sejam alcançados. A saber: *aprender a conhecer* (adquirir instrumentos de compreensão), *aprender a fazer* (para poder agir sobre o meio envolvente), *aprender a viver juntos* (cooperação com os outros em todas as atividades humanas), e finalmente *aprender a ser* (conceito principal que integra todos os anteriores).

Sendo assim, a primeira premissa a ser considerada é que, enquanto o ensino de Língua Portuguesa continuar acalanhado nessa tradição, sempre haverá a necessidade de reformulação e estratégias que contemplem uma abordagem epilinguística, isto é, aquela que não recorre ao traço normativo e taxonômico. Para que então isso se efetive, o texto literário situa-se como o mais autêntico para a busca de um percurso, como demonstra Bagno (2011), de uso > reflexão > uso, do qual poderá se depreender o funcionamento da língua de forma mais significativa e interdisciplinar.

É importante reconhecer também que por trás do rótulo genérico língua se esconde um universo multidimensional de saberes, práticas, crenças, histórias, ritos, instrumentos, mecanismos de poder, papéis sociais, tradições culturais, etc. Também sistematizado como Capital Cultural (BOURDIEU, 1986), esse universo, para não continuar a ser usado como um sutil artifício de perpetuação e reprodução de estruturas sociais, precisa ser explorado de modo a potencializar uma interação entre texto e leitor, capaz de levar o último à percepção da trama discursiva e da textualidade, com habilidades críticas para a liberdade da participação ou não dessa trama. Como dificilmente o texto literário terá seu universo multidimensional superado por outro texto, a abordagem por meio dele justifica-se como imprescindível para a prática docente.

Em contrapartida, para que a prática docente não seja prejudicada, a definição de texto literário deve ser feita de modo a desconsiderar os livros e textos produzidos pela Indústria Cultural (ADORNO, 1947), recentemente atualizada para Indústria da Civilização do Espetáculo (VARGAS LLOSA, 2013), a qual se beneficiou do discurso educacional do ocidente de transmissão de cultura à totalidade da sociedade, através da democratização, que por sua vez empobrece a cultura para globalizá-la. É o verdadeiro texto literário que pode

preservar a cultura e, à vista disto, torná-la lugar especial para que um indivíduo sinta-se não somente cidadão de uma nação particular, mas também cidadão de um lugar específico, e conseqüentemente desenvolva a habilidade *aprender a ser*.

Por fim, para que a prática docente seja suficientemente capaz de transcender os desafios impostos à leitura literária e o ensino de língua, é necessário que se ancore no desenvolvimento de habilidades e competências concernentes a cada etapa do ensino de língua, de modo a propiciar os gêneros textuais que circulam socialmente e dentro dos textos literários.

Do Programa de Leitura à disciplina Comunicação e Linguagem

Embora seja corrente em educação dizer que a leitura exerce papel crucial para a aprendizagem, no Brasil há evidências sociais que ou esse dito é negligenciado pelos sistemas educacionais ou não se acredita nele. É consensual que um aluno com dificuldades de leitura e escrita terá todo seu percurso acadêmico de construção de raciocínio prejudicado ao longo da vida. Mas, ao contrário do senso comum, o ato leitor – em especial do texto literário – é um processo de aprendizado longo, que exige esforço coletivo, o qual envolve, primeiro, pais e docentes, e depois o próprio leitor.

A primeira proposição que deve ser quebrada é de que a leitura é algo maravilhoso, prazeroso ou entretenimento. Ainda que também o seja, a leitura deve ser entendida como uma prática que requer esforço intelectual, habilidades e competências que precisam ser desenvolvidas na escola, para enfim chegar ao maravilhamento que descrevem aqueles que leem.

A neurociência já constatou em diversos estudos que a leitura, antes da escrita, requer conexões neurais tão sofisticadas quanto às necessárias para o processamento da matemática ou da música. O ler para além da decodificação das palavras requer ainda mais especificidades neurológicas, as quais são acionadas por habilidades leitoras que as áreas do conhecimento muitas vezes não conseguem alcançar, já que o modelo escolar engessado que se impõe à escola leva a uma cisão incontornável entre o que é oferecido e o interesse do discente.

Se a escola pode mudar as pessoas que podem mudar a sociedade, e se a sociedade está dentro da escola e a escola dentro dela, justifica-se, portanto, a

criação de metodologias para contornar os problemas citados anteriormente. A escola deve se comprometer com a formação de público leitor, tarefa que hoje é responsabilidade formal das aulas destinadas também à produção de texto em língua portuguesa. A gestão escolar, reconhecendo a relevância da leitura, deve articular esforços e ações para transformar as práticas escolares com todos os docentes, funcionários e comunidade.

Em 2014, foi implantado, no Colégio Pró-Uni, o Programa de Leitura (PL), com vistas a suplantar inúmeras necessidades, mas, principalmente, intermediar um diálogo entre literatura e outras artes. O objetivo era sistematizar o hábito da leitura buscando desenvolver um olhar sensível para a formação do aluno como leitor, potencializando suas capacidades físicas, científicas, culturais e linguísticas. Além disso, havia ainda o interesse de aplicar a transversalidade e a interdisciplinaridade.

Na Cartilha Institucional de 2015 do Colégio Pró-Uni, o PL foi descrito como uma atividade que busca a promoção do hábito de leitura e a reflexão crítica sobre temas pertinentes a cada faixa etária. Para isso, o aluno era levado a participar do processo de seleção das obras, que lhes eram apresentadas de maneira atrativa. A avaliação era feita de modo interdisciplinar, valorizando, sobretudo, a interação da literatura com a arte.

De fato, se o contexto de valorização da leitura fosse favorável, conseguir promover a leitura e levar o aluno a refletir sobre temas diversos constituiriam objetivos iniciais do projeto, e não últimos. Porém, as experiências, desde a implantação do PL, revelaram dificuldades que impediram até mesmo que a maioria dos objetivos mínimos fosse cumprida.

Com vistas a suplantar as dificuldades ligadas ao processo de execução, em 2016, o PL foi inserido na matriz de disciplinas, incorporado ao Ensino de Língua. Com vistas a desenvolver as habilidades e competências, na matriz de referências disponibilizada pelo sistema de ensino, e compensar o método de ensino pautado na regularidade da gramática, o projeto foi renomeado, passando a ser chamado de Comunicação e Linguagem.

Breve referência para o planejamento

1- Ensino Fundamental I

O objetivo central dessa etapa é desenvolver e consolidar a fluência na língua e compreensão leitora, além de contribuir para que o interesse do discente esteja voltado para literatura significativa.

Reconhece-se que, já no EF1, muitos alunos buscam ler literatura que os façam pertencer a um grupo, o que na adolescência se intensifica. Como muitas vezes a literatura significativa está em um nível muito distante da literatura comercial, aquele aluno que lê repele a primeira. Esse afastamento não se deve somente aos fatores sociais como o citado, mas, especialmente ao fato de que durante a infância não se desenvolveu habilidade leitora suficiente para atingir um nível maior.

Nessa fase, temas que envolvem natureza, animais, mistérios e fantasias são os indicados. Para as séries iniciais, o professor pode priorizar obras que contribuam para a alfabetização (sílabas bem marcadas e rimas). É importante a escolha de obras literárias que tenham projeto gráfico, pois a ilustração tem papel fundamental para a faixa etária em questão. É recomendável também o uso de gibis e HQ's.

No primeiro bimestre, o aluno deve ser sensibilizado pelo professor com textos literários diversos. Como é importante a estimulação da leitura em voz alta, é recomendável a realização de círculos de leitura. Quando possível, o aluno deve ser estimulado com a leitura de obras locais. É importante o contato com autores, noites de autógrafa e palestras de escritores. Os alunos também devem ser estimulados a visitar a biblioteca, a qual deve promover atividades semanais como reprodução de curtas e longas e contação de história.

2- Ensino Fundamental II

O objetivo central dessa fase é consolidar o aluno como leitor crítico. É preciso promover a avaliação sobre o que se está lendo. Os *best-sellers* podem ajudar a consolidar o interesse, mas o clássico tem que ser inserido pouco a pouco e sua leitura ser o objetivo maior. A literatura comercial poderá ser

usada como contraponto, não como fim. As sugestões para essa fase estão em torno da fantasia, da ficção científica, da aventura e dos romances.

O professor precisa estar atento na sugestão de obras, mas a avaliação tem que se mostrar ainda mais significativa. Comunicação e Linguagem deve trabalhar habilidades e competências no domínio cognitivo evitando as avaliações tradicionais. Para isso, saraus temáticos são atividades que podem ser avaliadas.

3- Ensino Médio

Nesse período, a literatura deve ser utilizada como uma aliada na organização das ideias, no raciocínio lógico e na compreensão dos sistemas simbólicos de várias disciplinas, e ainda deve ser utilizada como ferramenta para o desenvolvimento de múltiplas habilidades de leitura. Seguindo as habilidades e competências que pautam a prova do ENEM, é preciso que a leitura seja mediada por um professor. Os círculos de leitura podem analisar várias obras em paralelo ou aquelas que dialogam com a obra escolhida. Filmes podem auxiliar na compreensão de obras que tenham linguagem menos acessível. Saraus também podem ser utilizados como atividade avaliativa.

As habilidades de leitura mencionadas pela matriz de competências do Saeb/Inep evidenciam não só o novo papel atribuído à leitura como construção e produção de sentidos (Koch, 2002; Koch; Elias, 2006), mas, sobretudo, demonstra a nova perspectiva de enfoque dado ao texto a partir de múltiplas e diversificadas estratégias de leitura.

Referências

- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. In: _____. **Dialética do esclarecimento**. 2. ed. Trad. Guido Antonio Almeida. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1986,
- BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2012.
- BERNARDO, Gustavo. **Educação pelo argumento**. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.
- BOURDIEU, P.; BOLTANSKI, L; SAINT-MARTIN, M. As estratégias de reconversão: as classes sociais e o sistema de ensino. In: DURAND, J. C. (org.). **Educação e hegemonia de classe**. Tradução Maria Alice Machado de Gouveia. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

- COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- DELORS, Jacques. Educação: Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 6. ed. São Paulo: UNESCO, MEC, Cortez, Brasília - DF, 2001.
- GARCIA, Otton Moacyr. **Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever aprendendo a pensar**. 26. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- PÉCORRA, Alcir. **Problemas de redação**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- VARGAS LLOSA, Mario. Tradução de Ivone Benedetti. **A civilização do espetáculo: uma radiografia do nosso tempo e da nossa cultura**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

17

Memórias literárias da escola: viver, resistir, escrever¹

Maria Amélia Dalvi

Considerações iniciais

É um aparente consenso crítico a importância da memória, da terra natal e da infância no conjunto da produção poética de Carlos Drummond de Andrade (GLEDSON, 1981; ARRIGUCCI JR., 2002; SECCHIN, 2003; SANTOS, 2006; VILLAÇA, 2006). Desse modo, não foi uma novidade temática a publicação, com *Boitempo*, de memórias poéticas que recuperam, à maneira de um livro de “poesia de formação” (PEREIRA, 2008), a trajetória do sujeito lírico.

O que hoje nós reconhecemos como a obra poético-memorialística *Boitempo* foi publicado por Carlos Drummond de Andrade inicialmente em três partes: *Boitempo I – (In) Memória* (1968), *Boitempo II – Menino antigo* (1973) e *Boitempo*

1. Versões anteriores parciais desse texto foram apresentadas e publicadas como parte das atividades de estágio pós-doutoral desenvolvidas entre 2015 e 2016.

III – *Esquecer para lembrar* (1979). Para Candido (1987), consigna “um tipo especial de memorialística”, de “verso seco e humorístico”, “firme golpe de vista” e com “capacidade de escorço” (p. 57); Pereira (2008) destaca um “tom cético, pessimista com a condição humana” (p. 118); Dias (2010) destaca a opção pelo estilhaço, pela incompletude, por imagens que “parecem irromper desagregadas de seu tempo” (p. 157) – o que em certa medida difere da leitura de Yokozawa (2009, [s. p.]), para quem, em *Boitempo* “[...] o poeta recupera, com um grande prazer, quadros da meninice e da mocidade. [...] Posta como uma atitude vital da madureza, a recuperação do passado em poesia se processa sem problematicidade, voluptuosamente [...]”.

Essa multiplicidade de perspectivas nos parece indiciar a complexidade da obra. Outro ponto que merece atenção é o fato de o gênero memorialístico autobiográfico convencionalmente recorrer à prosa, no entanto, *Boitempo* ser todo construído em versos. Para Costa Lima (1989), a condensação metafórica da linguagem poética, com suas figuras e símbolos próprios, poderia funcionar à maneira de um anteparo ficcional à ilusão de factualidade discursiva.

A estrutura da obra se apresenta com subdivisões internas, havendo inicialmente três poemas de abertura (“Documentário”, “(In)memória”, “Intimação”), e, em seguida, as seções “Pretérito-mais-que-perfeito”, “Fazenda dos 12 vinténs, ou do Pontal, e terras em redor”, “Morar nesta casa”, “Notícias de clã”, “O menino e os grandes”, “Repertório urbano”, “Primeiro colégio”, “Fria Friburgo” e “Mocidade solta”. Cada seção constitui uma espécie de “capítulo”, organizado em torno de um eixo ou dimensão das experiências formativas do sujeito lírico.

Duas das nove seções tematizam a escolarização. Particularmente, nos veremos nos poemas “A banda guerreira”, “Orquestra colegial” e “Artistas adolescentes”, da seção “Fria Friburgo”, que problematizam a questão temática da educação musical, no bojo de memórias poéticas da escolarização. A escolha pelo recorte em torno da educação musical explica-se pela suposição de que, mesmo a arte – no caso, a música – pode ser instrumentalizada, no contexto da escolarização formal de perspectiva autoritária e conservadora, para a consecução de objetivos controle, docilização e punição (FOUCAULT, 1986).

Neste estudo, pois, a partir do recorte da educação musical, procuramos captar como os professores (ou maestros de banda e orquestra), os alunos e suas famílias se relacionam mutuamente a partir do espaço-tempo escolar,

recuperando, em alguns momentos, como inspiração para sua dinâmica social instituições como, por exemplo, a igreja e o exército. Nossa hipótese é de que pelo estudo das memórias poéticas consignadas em *Boitempo* possamos captar indícios de uma educação fortemente assentada no autoritarismo e fortemente corrupta e corruptora; esse traço evidencia um processo formativo em que são frágeis a mútua responsabilidade, solidariedade e ética de grupo.

Essas questões foram problematizadas, por exemplo, por Freud (2011), no ensaio “Psicologia das massas e análise do eu”. O pensador austríaco pontua que instituições como o a igreja e o exército (e, acrescentaríamos, o corpo discente de uma escola) são massas *organizadas, duradouras e artificiais* (ou seja, requerem uma coação externa para se manterem íntegras). Ao problematizar a natureza de tais massas, o autor defende: a) que sua há uma ligação libidinal dos indivíduos aos líderes e aos outros indivíduos das massas; e b) que o principal fenômeno da psicologia das massas seria a não liberdade do indivíduo – de tal forma que, ocorrendo uma ligação afetiva *pródiga* do sujeito com os líderes e com os outros indivíduos da massa, constatar-se-iam mudanças e limitações de sua própria personalidade (FREUD, 2011, p. 49).

Contrariamente àquilo que criaria coesão no corpo escolar, as relações intersubjetivas delineadas a partir dos poemas de *Boitempo*, de nossa perspectiva, conforme demonstraremos adiante, são vincadas pela competição e pela inveja, de modo que a trapaça e a ironia constituem táticas de reinvenção da dinâmica sociocultural; também, a se tomar a reflexão de Freud (2011), de preservação do indivíduo em face de um tipo de relação imposto ao sujeito em processo de escolarização.

Talvez essa leitura se coadune com a tese de que a instituição escolar lance bases para a permanência de uma razão fascista (em que o sujeito e as liberdades individuais são tolhidos em favor do funcionamento de um todo social, identificado com projetos como nação e raça, coligado pela figura de liderança autoritária), que, por sua vez, nem possibilita o desenvolvimento do sujeito de maneira integral (no que incluímos o desenvolvimento de relações sociais de mutualidade), e nem permite a emancipação pela via do esclarecimento não ressentido (ADORNO, 1995).

Memórias poéticas e memória escolar

No que tange à literatura e especificamente à poesia, Souza (2007) argumenta que:

[...] a poesia coloca em questão a temporalidade historicista, recuperando elementos desprezados pelo processo histórico. Ao reorganizar os fatos de forma não-linear, o texto poético se contrapõe a uma concepção que vê a história linearmente [...]. A poesia [...] busca uma verdade que corresponda ao “não-esquecimento” social e histórico [...] Assim, ao recuperar informações perdidas, a poesia teria a função de falar a “verdade” que fora esquecida (SOUZA, 2007, p. 127).

Embora atravessada pela história, a poesia produziria uma visão de mundo que fratura e torna problemática a ideia de progresso no tempo e a identificação afetiva com os objetos do passado “como são”, exigindo que se reconheça que a versão poética do passado carregaria uma concepção dinâmica da realidade (e, portanto, dos discursos sobre a história):

Apesar de a poesia se configurar em parâmetros culturais definidos, e ainda que suas fontes sejam eclipsadas por uma dicção marcadamente individual, é preciso notar que, na elaboração poética, os eventos sociais são ressignificados, obtendo sentidos não compartilhados por um olhar eminentemente historiográfico. A herança do passado é recuperada pela memória inscrita na poesia como memória literária que produz um trabalho de redescoberta de visões que teriam sido obliteradas [...]. (SOUZA, 2007, p. 128-129).

Desse modo, a memória é entendida como elaboração subjetiva construída no processo de produção de sentido com/para a realidade sociocultural e histórica. Noutras palavras, a memória poética de um Eu (que se assume como sujeito-autor de uma elaboração discursiva do domínio literário) é uma construção social: resposta do sujeito de memória às interpelações do(s) Outro(s)

e inscrição do(s) Outro(s) no processo subjetivo-identitário do sujeito de memória. Nessa arena de poder, se instauram lutas pelo domínio da memória, pois configurar e pôr em circulação discursos memorialísticos como versões da experiência humana em certas condições referenciais significa empreender disputas pelo espaço simbólico e, com ele, pelo espaço da re(ferenci)alidade.

Quando se pensa a questão da construção de memórias poéticas no conjunto da produção drummondiana, para Yokozawa (2009), as diferentes modulações do passado correlacionam-se a reflexões críticas sobre os conteúdos de representação mnemônica e sobre a linguagem, em atitude crítica que está na base da literatura moderna; no caso de Drummond, sistematizada em três momentos: no de *Alguma poesia*; na poesia mais estritamente social de *A rosa do povo*; e na série *Boitempo*. Sobre esse último momento, a autora defende: “É a consciência da validade da matéria pretérita e do papel do poeta como guardião da memória da família, como cantor da estirpe, que determinará sua forma de lidar com o passado” (YOKOZAWA, 2009, [s. p.]).

Talvez mesmo em razão dessa mudança de atitude, inicialmente, *Boitempo* não contou com uma recepção crítica amplamente favorável. Para Costa Lima (1989), o poeta ter-se-ia afastado de uma pauta poético-literária, “favorecendo, no melhor dos casos, a curiosidade de seu mais fiel leitor, interessado em compreender a engrenagem psíquica de seu produtor” (p. 316). No entanto, no momento presente, parece haver um deliberado esforço de revisão crítica – do que são indícios os estudos de, por exemplo, Souza (1997), que exerga em *Boitempo* uma desarticulação intencional dos limites da escrita autobiográfica, já que o recurso à forma lírica permanecendo no âmbito do narrativo licitaria uma nova concepção formal para as escritas autobiográficas.

Com Certeau (2011), a fim de compreender e interpretar a dinâmica da educação musical na escola, a partir da relação entre sujeitos e entre sujeitos e instituições (formais e informais), optamos por trabalhar com o par de noções conceituais de estratégias e táticas. As estratégias corresponderiam a uma prospecção das relações de forças, empreendida por um sujeito detentor de algum tipo de poder (no caso, a escola, como instituição; os professores-maestros; os próprios alunos pela força das relações desiguais entre si) que, por esta via, “[...] postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta” (CERTEAU, 2011, p. 46). Já as táticas seriam ações desviantes ou “desviacionistas”, gerando efeitos imprevisíveis.

Em diferença em relação às estratégias – que teriam como meta produzir, mapear e impor –, as táticas, como resistência criativa, originariam maneiras de fazer diferentes ou imprevistas para a situação. Embora as táticas não planejem qualquer posição de poder e tenham como perspectiva não incorrer em faltas que possam ser sancionadas, evidenciam como os sujeitos “fracos” ou “subalternos”, em relações assimétricas, participam do jogo de corrosão e redistribuição do poder, obrigando-o a reconfigurar-se. Resultam das capacidades inventivas e das astúcias dos consumidores (como opostos aos “produtores”), o que permite aos sujeitos escaparem às tentativas de controle, participando, de modo não obediente ou submisso, no jogo em questão.

Desde nosso lugar de interlocução teórica, procuraremos entender como sujeitos (criativos, críticos, inventivos) entendem e subvertem a escola, e como produzem discursos memorialísticos a partir dela.

Os poemas: escola e música

Os três poemas em questão aparecem em sequência, em *Boitempo*. O primeiro é “A banda guerreira”:

*Maestro Azevedo, em hora de inspiração
compõe a Marcha de Continência
que a banda executa com bravura
dócil.*

*Vêm depois Salut au Drapeau², de Van Gael,
Per la Bandiera³, de Lamberti.*

*Sem esquecer, meu Deus, a Canção do Soldado
que nos acompanha até no passeio geral,
espontânea, sem banda, imperiosa,
no garganteio, no assobio.*

As bandas!

Para isto existem elas

2. Hino de saudação à bandeira; abolido das escolas francesas em 1990, sua execução juntamente com a do hino nacional foi reabilitada em 2015.

3. Hino italiano de saudação à bandeira nacional.

*e também para dispensar de aula
os músicos na hora de ensaiar.
Se eu soubesse tocar alguma coisa
no mínimo instrumento
(ao menos fingir que...)
Nada, rendosamente nada.
Tenho que marchar, canhestro, em continência.
(ANDRADE, 1992, p. 662).*

Nota-se a natureza “militaresca” da banda de música escolar, como se depreende por meio o título (já que a banda é identificada como *guerreira*), do jogo ambíguo da palavra “executa” (no verso “que a banda *executa* com bravura”), e da menção a quatro músicas do universo patriótico ou militar: *Marcha de Continência*, *Salut au Drapeau*, de Van Gael, *Per la Bandiera*, de Lamberti, e *Canção do Soldado*. Destaque-se, ainda, a conexão “internacionalista” (mas não “universalista”), haja vista a menção a marchas e canções brasileiras, mas, também, francesa e italiana.

O repertório de canções executadas é todo relacionado à influência do exército sobre a vida escolar, já que, além dos hinos à bandeira da França e da Itália e da Canção do Soldado, o próprio maestro (responsável pela formação artístico-musical dos estudantes) compõe uma marcha da continência, que é um cumprimento obrigatório ritualizado, que reconhece e reforça as estruturas hierarquizadas. Isso é especialmente significativo em um contexto histórico de expansão do fascismo, no período entre guerras.

Salta aos olhos a ironia em relação à figura do maestro, já que: “Maestro Azevedo, em hora de inspiração / compõe a *Marcha de Continência*” (ANDRADE, 1992, p. 662) – pois se espera que um sujeito “inspirado” produza uma grande obra de arte, e não uma composição pragmática, cuja finalidade seja acompanhar o cumprimento de um dever soldadesco para com seus superiores. O aparentemente desprezioso comentário informativo (de que o maestro compôs uma música em homenagem ao exército, que é executada pela banda escolar) deixa ver que a educação formal, naquelas circunstâncias, e o maestro como um de seus agentes valorizam práticas que aproximem a escola e a escolarização do exército e da vida militar. O aparentemente desprezioso comentário deixa também entrever, já que a escrita do poema é *a posteriori*, uma tática – na acepção certeuniana – do sujeito lírico.

Outro aspecto digno de nota é a sequência de versos: “Sem esquecer, meu Deus, a *Canção do Soldado* / que nos acompanha até no passeio geral, / espontânea, sem banda, imperiosa, / no garganteio, no assobio” (ANDRADE, 1992, p. 662). O sujeito poético destaca o canto espontâneo da “Canção do soldado” por parte dos estudantes, mesmo depois que a banca para de tocar: pois ele continua, fora do espaço escolar (já que no “passeio geral”), espontâneo (sem que se trate de uma imposição) e ainda que sob condições adversas (contando apenas com a empolgação dos próprios estudantes, já que sem banda, no “garganteio”, no “assobio”). Essa persistência da canção militar merece uma interjeição intercalada do sujeito lírico: “meu Deus”, que, analisando o fato à distância, se espanta com ele – e se coloca, diante do leitor, como se indagasse, interrogante: “Como pudemos? Como isso aconteceu?”.

Há ainda a quebra de versos: “que a banda executa com bravura / dócil”. Nesse contexto, o isolamento do adjetivo “dócil” ganha expressividade, pois, isolado, o adjetivo tanto pode referir-se ao último substantivo (no caso, *bravura*), quanto a todo o sintagma, cujo núcleo verbal está em “executa” – qualificando, assim, o modo como a banda executa a *Marcha da Continência*. As duas leituras possíveis são interessantes. De um lado, a aparente contradição entre “bravura” e “dócil” poderia indicar tanto uma inconsistência na execução da banda, quanto poderia sinalizar que a docilidade tem relação com obediência, servilidade, exigindo uma reflexão sobre a natureza daquela *bravura*. De outro lado, a própria banda é que é dócil, portanto, aceita a ideia de executar uma “*Marcha da Continência*” sem questionamento. Há ainda uma outra leitura possível, que é a rasura (portanto, a resistência, a trapaça, a tática) promovida pela banda aos ideais propostos pelo professor-maestro e pela canção que ser executada: e é pela contraposição a todo o ideário autoritário e violento, com sua doçura, que a banda enfrenta – talvez mesmo sem clareza – a condição posta.

Destaque-se, ainda, a quebra entre primeira e segunda partes do poema. Se, na primeira parte, o poema apresenta uma banda que aparentemente se entrega à inércia (ou seja, segue tocando canções militarescas, com *bravura*, mas *dócil*), na segunda parte lemos: “As bandas! / Para isto existem elas / e também para dispensar de aula / os músicos na hora de ensaiar.” (ANDRADE, 1992, p. 662). Desse modo, fica evidente que participar daquela banda supostamente haurida pelo espírito militar (da ordem, da disciplina, da hierarquia, da defesa dos valores tradicionais, da violência, da autoridade) seria uma forma de – de

dentro do sistema socialmente legitimado – miná-lo, o que nos parece compatível com a concepção certeuniana de tática, com contraposição à estratégia.

Face a tal situação, o sujeito poemático lamenta: “Se eu soubesse tocar alguma coisa / no mínimo instrumento / (ao menos fingir que...) / Nada, rendosamente nada. / Tenho que marchar, canhestro, em continência” (ANDRADE, 1992, p. 662). Vemos, assim, que a reflexão do sujeito reconhece, da parte dos alunos, a instrumentalização da banda para resistência e subversão à instituição, e lamenta não gozar de condições de participar do procedimento. Assim, reitera-se a visão de Candido (1987) e Pereira (2008), que sinalizam, em *Boitempo*, a ironia, o escorço, o olhar crítico para os homens, o mundo e para si mesmo.

O segundo poema conectado à questão da educação musical é “Orquestra colegial”:

*Strutt e Mancini, os dois maestros,
me levam para o outro lado da música.
O cisne de Saint-Saëns⁴ é um lírio no lago
do violino.
Grieg⁵ ressoa em primavera.
Manon⁶
Massenet
minueto⁷
mais a sonata de Corelli⁸, a Berceuse de Weber⁹...
e já bêbados
de celeste piano e de sublimes cordas,*

4. Charles-Camille Saint-Saëns (1835 – 1921), compositor francês da era romântica.

5. Edvard Hagerup Grieg (1843 – 1907), compositor norueguês do período romântico.

6. Ópera em cinco atos e seis cenas, com música de Jules Massenet, inspirada na obra *Manon Lescaut*, de Abbé Prévot.

7. Dança em compasso de 3/4, de origem francesa. De origem aristocrática, foi muito popular na corte de Luís XIV, após o que difundiu-se pela Europa nos séculos XVII e XVIII.

8. Arcangelo Corelli foi um violinista e compositor do barroco italiano.

9. Carl Maria Friedrich Ernest von Weber (1786 – 1826) foi um dos primeiros compositores da Era Romântica alemã.

*ouvimos, cochilando,
o Noturno de Chopin e o noturno de Strutt
pela mesma orquestra, sob a mesma
chuva estrelada de palmas das famílias presentes.
(ANDRADE, 1992, p. 662-663).*

O poema inicia-se com “Strutt e Mancini, os dois maestros, / me levam para o outro lado da música”. A expressão “o outro lado da música” constitui elemento de ligação com poema anterior (pois há um lado já mostrado – como vimos, no poema “A banda guerreira”); assim, a narratividade das memórias poéticas se evidencia na forma de uma espécie diferente de *bildungsroman*, construído em *flashes* e em versos, o que reitera a perspectiva de Dias (2010), que apontou a estética de composição a partir do fragmento, em *Boitempo*, e de Pereira (2008), que propôs a categoria “poesia de formação” para a obra. Como sinalizou Souza (1997), tudo isso evidencia uma desarticulação dos limites da escrita autobiográfica, já que o recurso à forma lírica permanecendo no âmbito do narrativo licitaria uma nova concepção formal para as escritas autobiográficas.

Outro ponto digno de observação é a enumeração não paralelística de referências do universo musical: Grieg, Manon, Massenet, minueto, sonata. Vemos nesse aglutinado de referências de diferentes ordens (um compositor, uma obra que inspirou óperas, um compositor, um tipo de dança e uma forma musical) replicado o mesmo caos do programa do recital e da apropriação dos estudantes, que se evidencia no poema, por meio de versos como “e já bêbados / de celeste piano e de sublimes cordas” (ANDRADE, 1992, p. 662-663).

Outro indício da desestruturação do programa é a inequivalência ou descompasso paralelístico entre a execução de um Noturno de Chopin e de um Noturno de Strutt (o professor). “Noturno”, no universo musical, pode ter pelo menos dois sentidos: tanto pode indicar obras de câmara reunidas, normalmente executadas à noite, por isso conhecidas como “Noturno”; quanto pode indicar composição musical que é inspirada pela noite ou que evoca a noite, com natureza densa, misteriosa, fresca ou mesmo sombria. A referência, aqui, nos parece a esse último tipo – e, assim sendo, cumpre lembrar que os noturnos mais célebres na história da música talvez sejam os 21 compostos por Frédéric Chopin, o que reforça o sentimento de quebra de paralelismo entre o Noturno de Chopin e o Noturno composto pelo maestro da escola.

A evidenciação da falta de noção artística ou discernimento crítico do público se dá a ler no poema porque ambas as obras (o Noturno de Chopin e o do professor Strutt) são executadas pela orquestra colegial “sob a *mesma* / chuva estrelada de palmas das famílias presentes” (ANDRADE, 1992, p. 662-663, grifo nosso), sem diferenciação atinente à qualidade (ou, ao menos, proporcional ao reconhecimento social obtido por ambos os compositores) das peças.

Os versos “e já bêbados / de celeste piano e de sublimes cordas”, além de evidenciarem o torpor ou a ausência de consciência crítica e reflexiva por parte da audiência (pois, mesmo em sentido metafórico, os sujeitos que constituem o público estão “bêbados”), tornam-se altamente irônicos em face do verso subsequente, pois nem o “*celeste* piano” ou as “*sublimes* cordas” tiram os sujeitos de sua experiência letárgica (já que podem afirmar: “ouvimos, *cochilando*”) (ANDRADE, 1992, p. 662-663, grifos nossos). O signo do cochilo parece conectar-se com o signo “dócil”, do poema anterior, co-responsabilizando os sujeitos que participam daquelas experiências rememoradas nos poemas.

Destaque-se, ainda, que o repertório do que parece ser um recital da orquestra colegial aberto às famílias dos alunos é um repertório “*standard*”, anódino, com privilégio da estética romântica, aparentemente “inofensivo” do ponto de vista crítico – o que permite situar, do ponto de vista ideológico, a formação artístico-musical forjada a partir dos espaços-tempos de educação formal, a partir da escolarização.

*O terceiro poema é “Artistas adolescentes”:
O piano de Mário,
o violoncelo de Luís Eduardo,
o violino de Clibas,
quem, entre Grandes, Médios e Menores,
suplantará?*

*O piano, talvez, de Luís Cintra?
O violoncelo de Henrique?
O violino de Vítor Saraiva?
Alguém, ainda, que vai nascer?*

*Empate. Empate. Empate. O jeito
é fazer com que toquem sempre aos pares,
imbatíveis.
(ANDRADE, 1992, p. 663).*

Destaca-se no poema certo tom de ressentimento em face das habilidades musicais aparentemente superiores dos colegas (“o piano de Mário, / o violoncelo de Luís Eduardo, / o violino de Clibas / quem [...] / suplantar?” e “O piano, talvez, de Luís Cintra? / O violoncelo de Henrique? / O violino de Vítor Saraiva? Alguém, ainda, que vai nascer?”, além do veredito-resposta: “Empate. Empate. Empate”), e uma não disfarçada ironia quanto aos “artistas adolescentes” que nomeiam o poema.

Tal hipótese de leitura (tom de ressentimento em face das habilidades musicais superiores dos colegas e uma não disfarçada ironia quanto à nomeação dos adolescentes como “artistas”) poderia ficar ainda mais consistente se: a) recuperarmos a hipótese de Pereira (2008), de que *Boitempo* se filiaria a um gênero híbrido, que poderia ser nomeado como “poesia de formação”, uma espécie de *bildungsroman* em versos, ou seja, um romance de formação estruturado em estrofes; e b) considerando o encadeamento dos poemas, recuperarmos que em “A banda guerreira” o sujeito lírico havia lamentado: “Se eu soubesse tocar alguma coisa / no mínimo instrumento / (ao menos fingir que...) / Nada, rendosamente nada” (ANDRADE, 1992, p. 662) – o que explicaria o mal-estar com as habilidades dos colegas de escola.

Essa ironia à qual aludimos se mostra, também, pela desproporção em relação à situação de polarização entre os talentos de Mário, Luís Eduardo e Clibas e a pergunta colocada (“quem, entre Grandes, Médios e Menores, suplantar?”). Como forte indício da consciência crítica do sujeito em face do ridículo que é identificar os adolescentes-estudantes de música com grandes nomes do universo artístico-musical, podemos destacar o uso expressivo da maiúscula para reiterar a força dos “Grandes, Médios e Menores” contra os quais, supostamente, “o piano de Mário, / o violoncelo de Luís Eduardo, / o violino de Clibas” concorreriam.

É digna de nota, também, a resposta que o próprio poema apresenta para a pergunta inicial sobre quem poderá suplantar o talento musical dos adolescentes Mário, Luís Eduardo e Clibas: primeiro, outros adolescentes,

igualmente em contexto escolar (“O piano, talvez, de Luís Cintra? / O violoncelo de Henrique? / O violino de Vítor Saraiva?”) e, em seguida, “Alguém, ainda, que vai nascer?”. Em relação a este último verso, há também uso expressivo da interrupção do fluxo discursivo pela interposição do “ainda” entre vírgulas: tanto ela produz um efeito retórico de corte no discurso (aumentando a tensão dramática), quanto funciona em analogia com o efeito de rompimento do estado de coisas causado pelo nascimento de um alguém que, supostamente, faria frente ao talento dos “artistas adolescentes”. Outro ponto interessante, no poema, é o efeito expressivo da repetição “Empate. Empate. Empate.” – que, mais uma vez acentua a (irônica) dramaticidade da resposta à pergunta sobre quem poderia suplantar o talento dos “artistas adolescentes”.

Quanto à conclusão do poema, com os versos “[...] O jeito / é fazer com que toquem sempre aos pares, / imbatíveis.”, nos parece significativa a duplicidade de leitura da expressão “toquem sempre aos pares”: “ao pares” poderia ser lido tanto como uma recomendação para tocarem sempre juntos, quanto para tocarem uns para os outros (ou seja, entre iguais, e, por conseguinte, em exercício narcíseo – do qual o sujeito lírico parece se excluir ou se sentir excluído). Assim, ganha força expressiva a quebra de versos “[...] toquem sempre aos pares, / imbatíveis.”, pois o adjetivo “imbatíveis” pode se referir: à maneira de tocar e ao próprio modo de constituição dos pares.

Considerações finais

Conforme as considerações elaboradas neste texto parece clara a desconfiança em relação: a) a uma perspectiva de história total ou totalizante – e, em contraposição, nossa valorização de histórias singulares e locais e, portanto, de memórias de sujeitos singulares sócio-histórico-culturalmente situados; e b) à objetividade e à neutralidade de qualquer fonte e, assim, nossa concordância com a necessidade de formular perguntas impertinentes a documentos improváveis (no nosso caso, poemas memorialísticos) para a produção de narrativas que abalem discursos instituídos.

Na lida com os temas e problemas colocados ao longo deste texto, sinalizamos em direção à defesa de que o estudo de discursos poéticos memorialísticos sobre a educação escolar brasileira (do que *Boitempo* é um exemplo)

deixe vir à tona vestígios sobre a maneira como sujeitos singulares pensaram, sentiram e construíram sua realidade histórica e sobre os modos como essa problematização age na consignação formal de poemas (por meio de cortes expressivos, de uma estética de *flashes*, de quebras e oposições, de ironias).

Outro ponto nodal é atinente à memória como uma atividade intelectual humana intencional não solitária (ou seja, na correlação com o(s) Outro(s), com a historicidade dos sujeitos e instituições, e, enfim, com a vida social). Desse modo, por exemplo, a recuperação do programa de um concerto musical escolar em “Orquestra colegial” soa como uma evidência de que: a) os conteúdos musicais subjacentes à execução daquele repertório eram relevantes naquele contexto educativo; e b) há a expectativa de que os sujeitos leitores iriam produzir sentidos face à enumeração não paralelística de referências musicais (Grieg, Manon, Massenet, minueto, sonata), ao descompasso da aproximação entre os Noturnos de Chopin e Strutt, à mesma chuva de palmas para uma e outra execução (ou seja, à ausência de discernimento crítico) e ao comportamento letárgico dos estudantes em relação à educação musical escolar evidenciada a partir do concerto em questão.

Quanto à relação entre sujeitos, nos poemas, tomados como indícios de relações históricas memorialisticamente elaboradas, notamos que é: de autoritarismo (haja vista o papel unilateral dos maestros/professores na consignação de repertório e na composição de músicas, em “A banda guerreira” e “Orquestra colegial”, e a correspondente postura de docilidade ou ingenuidade dos estudantes que, aparentemente, executam, perpetuam e/ou aplaudem o que é proposto sem evidentes questionamentos); de trapaça (em “A banda guerreira”, por exemplo, o sujeito deseja aprender um instrumento porque as bandas servem para justificar a falta às aulas); de falta de discernimento (haja vista a ausência de perspectiva crítica face ao conteúdo musical pautado, em “A banda guerreira” e “Artistas adolescentes”, e, neste último, também em relação ao talento artístico dos estudantes em comparação com “Pequenos, Médio e Grandes” artistas); e, enfim, de competição (já que se coloca uma disputa em “o piano de Mário, / o violoncelo de Luís Eduardo, / o violino de Clibas” e “O piano, talvez, de Luís Cintra? / O violoncelo de Henrique? / O violino de Vítor Saraiva?”) e de vingança (como se pode ver a partir do ressentimento e da ironia destacados na análise de “Artistas adolescentes”).

A escola, o exército e a família – mutuamente relacionados: já que a banda executa repertório militar e a família aplaude e, assim, legitima aquele modelo

de educação formal – parecem legitimar um processo de educação que reforça a razão fascista, de que faz parte a transformação em conteúdo socialmente legitimado o amontoado caótico de conteúdos e a competição entre os sujeitos em face da instituição formal que os agrupa e garante alguma coesão social.

Em *Vigiar e Punir*, Michel Foucault afirma que, desde o século XIX, os espaços e tempos escolares tiveram como uma de suas funções precípua tanto a criação de mecanismos de controle sobre tudo e todos, quanto a disciplinarização dos corpos e dos afetos, de forma que o castigo com a função de reduzir os desvios é socialmente legitimado. A disciplina dos internatos – dentre os quais aquele em que o sujeito lírico de *Boitempo* encontra-se – “traz consigo uma maneira específica de punir, e que é apenas um modelo reduzido do tribunal” (FOUCAULT, 1986, p. 160). Dessa feita, em lugar de espaço-tempo para a constituição de relações abertas e cooperativas, a escola desenha-se como violenta – em especial em sua dimensão simbólica, mas não somente –, de competição e, portanto, de conflito.

Isso porque se, *de um lado*, Cançado (2006, p. 67) acrescenta que a disciplina e pedagogia do medo, de natureza jesuítica, era uma forma de mergulhar os alunos “no meio das sombras mais espessas”, pois a legitimação simbólica do valor do medo, da obediência e da tradição para a educação jesuítica se evidenciava já “na entrada do colégio, na portaria”; *de outro lado*, a relação entre o processo de escolarização e a vida social vincada por instituições disciplinares como a família e o exército é de tensionamento subjacente (ou seja, pacificado aparentemente, enquanto não houver resistência explícita): em nenhum dos três poemas o sujeito evidencia uma punição explícita por parte da escola; contudo, a ausência de fraternidade, solidariedade, liberdade nos processos pedagógicos e artísticos reconstruídos pela via da elaboração de memórias poéticas se dá a ver o tempo todo, face ao discurso sempre distanciado e cáustico que se elabora nos poemas, em que o sujeito não pode manifestar-se subjetivamente de modo pleno; esse discurso, esteticamente, constrói sua manifestação formal-conteudística por meio de enumerações não paralelísticas e de quebras de verso, como pontuamos em diferentes momentos ao longo das análises.

Contrariando o que, para Freud (2011), criaria coesão no corpo escolar, as relações intersubjetivas delineadas a partir dos poemas de *Boitempo* são vincadas, principalmente, pela competição e pela inveja, o que corrói e fragiliza os laços de agregação daquela massa, de modo que a trapaça e a ironia (como

atitude de distanciamento) constituem táticas de resistência contra o processo de controle e disciplinarização e, assim, de reinvenção da dinâmica sociocultural: ou seja, de enfrentamento seja à dimensão reprodutivista da escola, seja à legitimação da razão fascista (ADORNO, 1995).

Noutras palavras, pelos poemas, evidencia-se que não há apenas rendição. Embora a relação entre sujeito e instituições formais (como a escola, sob inspiração da igreja e do exército) pareça ser de submissão, há, ao mesmo tempo, elaboração de táticas de resistência, conforme pontuado no desenvolvimento do texto – e a própria elaboração *a posteriori*, desde um lugar crítico, de memórias poéticas da escolarização faz parte desse movimento: o que obriga os discursos historiográficos a ser perguntarem, doravante, não apenas sobre como a escola constrangeu os sujeitos, mas também sobre como os sujeitos resistiram, taticamente, à escola, para sobreviverem a ela.

Referências

- ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Poesia e prosa** (obras completas organizadas pelo autor). Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992.
- ARRIGUCCI JR., Davi. **Coração partido**: uma análise da poesia reflexiva de Drummond. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.
- CANÇADO, José Maria. **Os sapatos de Orfeu**. São Paulo: Globo, 2006.
- CANDIDO, Antonio. **A educação pela noite**. São Paulo: Ática, 1987.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Trad. Ephraim Alves. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- DIAS, Márcio Roberto Soares. O almofariz do tempo imemorial. **Sitientibus** (Feira de Santana). n. 42, p. 155-172, jan.-jun. 2010.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1986.
- FREUD, Sigmund. **Psicologia das massas e análise do eu e outros textos (1920-1923)**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- GLEDSON, John. **Poesia e poética de Carlos Drummond de Andrade**. Trad. John Gledson. São Paulo: Duas Cidades, 1981.
- ORLANDO, José Antônio. Memórias do século 20. **O eixo e a roda** (Belo Horizonte). v. 8, p. 195-205, 2002.

- PEREIRA, Kenia Maria de Almeida. Boitempo de Carlos Drummond de Andrade: confluências entre memória, poesia e História. **Cadernos de Pesquisa do CDHIS**. n. 39, ano 21, p. 115-122, jul.-dez. 2008.
- SECCHIN, Antonio Carlos. Drummond: a infância da poesia. In: _____. **Escritos sobre poesia e alguma ficção**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003, p. 167-174.
- SOUZA, Raquel. **Boitempo**: a poesia autobiográfica de Drummond. Tese de Doutorado (Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1997.
- SOUZA, Valmir de. Memória poética e esquecimento em **História do Brasil e Contemplação de Ouro Preto** de Murilo Mendes. **Ipotesi** (UFJF), v. 11, p. 127-136, 2007.
- VILLAÇA, Alcides. **Passos de Drummond**. São Paulo: Cia. das Letras, 2006.
- YOKOZAWA, Solange Fiúza. Tua memória, pasto de poesia: Configurações da memória em Carlos Drummond de Andrade. Disponível em: <http://revistatextopoetico.com.br/index.php/rtp/article/view/154>. Acesso em: 08 dez. 2015.

18

A tradução e a desconstrução do muro entre língua e literatura na esfera educacional¹

Junia Zaidan
Fernanda Nali de Aquino

Contextualização da divisão entre língua e literatura

No conhecido ensaio intitulado “Linguística e Poética”, Jakobson afirma: “Um linguista surdo à função poética da linguagem e um especialista em literatura indiferente aos problemas linguísticos e ignorante dos métodos linguísticos são, um e outro, flagrantes anacronismos” (1970). O poeta da Linguística já se incomodava com a falsa dicotomia – língua/literatura –, que se fortaleceu ao longo da história e que ainda perdura, embora não se possa pensar a literatura fora dos quadros da língua e embora a língua só goze de seu potencial pleno na literatura.

1. Uma versão preliminar deste texto foi apresentada à Revista Percursos Linguísticos (ISSN: 2236-2592), em outubro de 2016.

Se é, portanto, enquanto linguagem poética que a língua comporta a plenitude da funcionalidade da linguagem, compreender a prática histórica de cindir da língua a literatura é um empenho que nos conduz para além da discussão das questões estritamente linguísticas e literárias, levando-nos à análise das políticas linguísticas e educacionais que estão em jogo para que essa separação seja entendida como natural ou necessária. A naturalização dessa cisão é curiosamente reforçada pelo binômio (língua e literatura), no qual língua e literatura são distintas e, ao mesmo tempo, inseparáveis; está na divisão das áreas do CNPq; está nos departamentos das universidades, linhas de pesquisa, nas perguntas que nos fazem, nos formulários que preenchemos. As práticas institucionais têm a distinção na ordem do dia e dela se valem para tornar “produtiva” a “gestão” das pessoas e das coisas. De que falamos neste ensaio, ao indicar como problemática a separação entre esses domínios? Trata-se menos de um incômodo com a organização prática da vida e mais de uma insistência em indicar as determinações que, naturalizando relações com o texto a partir dessa dicotomia, impedem que o processo educativo se constitua como “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, como nos lembra Saviani (1995, p. 17). Como nos lembra Geraldi, na importante coletânea intitulada *O texto na sala de aula – leitura e produção* (1ª Edição em 1984), publicada no início da redemocratização do Brasil e do acolhimento de uma perspectiva discursiva pelos Estudos da Linguagem, a “miséria social e a miséria da língua confundem-se” (GERALDI, 1999, p. 14). A dicotomização de língua e literatura pode ser pensada como parte dessa arquitetura, que, necessariamente, subtrai da prática da leitura sua natureza social, posto que toma a educação como uma questão pedagógica e não sociopolítica.

Em sua tese de doutorado de 2007, Elisabeta Santoro (orientada pelo Professor Luiz Fiorin) faz uma comparação entre o tratamento dado à língua e à literatura no curso de letras da USP. Ela afirma que os cursos de Letras sempre refletiram essa “cultura da divisão” e da “convicção da superioridade dos estudos literários em relação aos estudos linguísticos” (Anuários da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de 1937 a 1952). Além de apresentar excertos de relatórios em que professores de literatura se queixavam do tratamento exclusivamente instrumental que, em sua opinião, os linguistas davam ao texto e de que não valorizavam as “propriedades literárias das obras”, a pesquisadora também afirma que a língua estrangeira, por exemplo,

[...] estava a serviço da literatura [e] era pensada como conhecimento prévio das formas, do léxico, da gramática,

que pudesse permitir compreender os textos de literatura estrangeira, estes sim, vistos como a essência do curso, como aquilo que realmente contava na formação (SANTORO, 2007, p. 16).

Presumia-se, portanto, que o conhecimento de línguas estrangeiras era pré-requisito para estudos mais nobres e elevados de literatura.

Mais resignada do que afirmativamente, as universidades foram, aos poucos, encarregando-se do ensino das línguas estrangeiras, que passaram a ser obrigatórias no currículo da Educação Básica, tendo efeito retroativo na formação para a docência nos cursos de Letras.

Por falta de uma concepção discursiva de língua para o campo do ensino de línguas adicionais – ainda incipiente em meados do séc. XX –, uma concepção discursiva que informasse teoricamente o campo de ensino de línguas, aprender língua estrangeira era sinônimo de aprender sua gramática, fonologia e vocabulário. A abordagem disponível para o ensino de língua estrangeira se denominava *Grammar Translation Method*, traduzido como Método Gramática-Tradução, que se destinava a verter textos de línguas estrangeiras para a língua do aprendiz. Textos literários.

De uma prática riquíssima – que é a tradução literária – nasceu um equívoco, que até hoje perdura: o da tradução como processo supostamente pernicioso para a aquisição de língua. Mas o que nos interessa agora, nesse sentido, é o fato de o texto literário, como a materialidade discursiva-mote para o ensino de línguas, como a referência que deveria ser entendida e imitada, passar a ser associado a uma visão tradicional, ultrapassada de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Naturalizou-se, no ensino de línguas, a ideia de que o recurso ao texto literário exibiria certo prescritivismo, purismo, elitismo, devido à forma como esse campo o inscreveu inicialmente. A divisão entre língua e literatura se acentuou ainda mais na medida em que a Abordagem Comunicativa (LITTLEWOOD, 1981; RICHARDS & RODGERS 1986) se espalhou por todo o mundo. Esta, embora se valha de uma concepção de língua como discurso e promova um ensino pautado na comunicabilidade, em nenhum dos textos teóricos que lhe dão base reconhece a necessária relação entre a língua materna da aprendiz com a estrangeira – e, na medida em que é praticada, tampouco reconhece que uma visão discursiva de língua inscreve a linguagem poética.

Ressalte-se que o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (um guia que estabelece parâmetros para avaliar a proficiência linguística) reproduz o distanciamento entre língua em literatura, inserindo o item avaliativo “conhecimento e habilidades em relação à literatura” apenas nos níveis mais altos de proficiência linguística, o que reforça certo formalismo e postura de veneração em relação ao texto literário.

Língua, literatura e tradução

Sem a pretensão de esgotar uma análise e nem de apresentar uma cartografia da dicotomização língua/literatura, consideremos por ora suficiente a contextualização que fizemos para refletir sobre a possibilidade de superação desta divisão através da atividade tradutória.

Tanto a tradução quanto a literatura ensejam tratamentos do linguístico que superam o tecnicismo na pesquisa e ensino de língua adicional. Traduzir interlingualmente, assim como acolher o texto literário como prática político-pedagógica, não permite o alinhamento com o verificacionismo e o encapsulamento do sentido. Logo, não interessam à cultura imediatista que se presta mais a preparar para o mercado do que para a vida. A tradução desafia o reducionismo da língua a uma função referencial na medida em que a tradutora se depara, por exemplo, com deslizamentos de sentido que cada escolha lexical e sintática implicam.

Traduzir, como modo de afirmar a indissociabilidade entre língua e literatura, na esfera educacional possibilita problematizar e romper com equívocos tais como:

- Pretender “usar” a literatura “para” certo objetivo pedagógico, produzindo a ideia de literatura como apêndice, ou seja, promovendo uma visão liberal da inclusão da literatura na abordagem de ensino, a partir de uma racionalidade instrumental;
- Conceber a literatura como meio para atingir eficaz e eficientemente objetivos estritamente linguísticos ligados às funções comunicativas a serem desempenhadas pelo adquirente de língua adicional;
- Promover o informacionismo – esse ‘uso’ da literatura como oportunidade para “saber mais”, reduzindo o texto literário, de novo, a uma função utilitária;

- Reificar a suposta “autenticidade” da língua-alvo (o original), via texto literário, que, no campo das línguas estrangeiras, investiria de autoridade apenas o texto literário e os falantes de variedades hegemônicas da língua. Nesse sentido, por exemplo, o inglês britânico ou americano seriam epítomes da autenticidade do inglês e não o inglês indiano, como indicamos em outra ocasião:

A política de tradução (do que se traduz e para quais línguas, de como se traduz, quem traduz, o que conta como “boa tradução”, a formação para a docência em língua adicional (estrangeira), o ensino de inglês como língua adicional, o mercado de trabalho para professores não nativos das línguas hegemônicas, sem o capital simbólico da prosódia angloamericana (ou de ter vivido em países anglófonos), entre outros, são temas que não cessam de gestar, no tecido social, a constante produção de mais valias e de violências simbólicas (cf. ZAIDAN, 2015).

- Tomar a experiência literária como uma oportunidade para tornar as alunas “cultas”, reproduzindo a noção de Literatura como *objet d'art* inscrita em uma concepção elitista de cultura, que ignora sua natureza antropológica.

Como força estruturante dos equívocos apontados, o *zeitgeist* neoliberal em nossa estrutura acadêmica (GIROUX, 2014), seja através das agências externas, seja das internas, tem não só suprimido as culturas locais, com suas vivências e perspectivas do que significa produzir conhecimento, como também ocasionado a desvalorização sistemática dos campos que não apresentam resultados imediatos que possam se converter em produtos para manter em funcionamento a grande máquina produtiva, como, por exemplo, o da linguagem. Nesse contexto, uma educação linguística que se queira emancipatória deveria não apenas dar conta de preparar “capital humano” – como é o jargão neoliberal na academia – para o mercado, mas, sobretudo, de formar sujeitos para a vida, o que inclui, necessariamente, recuperar a dimensão humanista da formação há muito abandonada em face das demandas por rapidez, sistematização, metodologização, tecnologização dos processos educacionais.

Em nossa experiência na universidade, a tradução tem sido espaço de confluência de atividades de ensino, pesquisa e extensão, que oportuniza a formação técnica (linguística, didática, metodológica) sem que se resvale para um tecnicismo, escamoteando assim a potência politizadora e emancipatória da formação no campo da linguagem. A partir da promoção do letramento crítico (LUKE, 1997), a atividade de tradução põe em convergência problemas linguageiros e modos de produzir conhecimento que solicitam das tradutoras i. a ruptura com o representacionismo na concepção de língua/linguagem; ii. o questionamento do tecnicismo tanto na formação para a docência em língua adicional, quanto na relação da universidade com a comunidade externa, sobretudo em seu desejo de internacionalização; iii. a constante reformulação de estratégias e modos de lidar com o texto e com o ensino de língua adicional e iv. a assunção de seu papel como agente/interventor na produção e circulação de textos. Assim, a tradução constitui um *locus* em que essas rupturas, questionamentos, reformulações e agência são gestados, provocando uma práxis educacional emancipatória.

Já dissemos que, assim como a literatura, a tradução sempre enfrentou resistência junto às metodologias voltadas ao ensino de línguas estrangeiras, seja pela alegação dos supostos efeitos deletérios que teria sobre o processo de aquisição de língua adicional (BARCELOS, 2004), seja pelo desejo de distanciamento da cultura local e identidade dos adquirentes, um reflexo incontestado do neocolonialismo cultural angloamericano. Observe-se, nesse sentido, que a afirmação de que a tradução inviabilizaria a aquisição de uma língua estrangeira convém, sobretudo, à indústria internacional de ensino de línguas estrangeiras, para a qual valorizar as milhares de línguas-mães dos aprendizes pelo mundo significaria ter que alocar financiamento para as propostas metodológicas de cada nacionalidade, o que resultaria em problemas logísticos inimagináveis. Tem sido, portanto, mais conveniente tratar a tradução como a gata borralheira do ensino de línguas ao invés de promovê-la e continuar exotizando o texto literário.

Contudo, o fortalecimento do campo dos Estudos da Tradução nas últimas décadas pôs a lume a relevância da tradução na aprendizagem pelas razões que indicamos a seguir:

- i O manuseio de textos na língua materna e na língua estrangeira possibilita comparações, cotejos, análises estruturais (lexicais, sintáticas, prosódicas e fonológicas – no caso de textos orais) que nem sempre

- podem ser feitas em abordagens monolíngues (BRANCO, 2009); A disponibilidade de um mesmo texto literário em diversas línguas também reforça essa viabilidade;
- ii A tradução da língua estrangeira para a língua materna promove o aprimoramento da escrita/fala do adquirente na língua materna, possibilitando a simultânea aquisição de itens lexicais e gramaticais da língua estrangeira (DE PAULA, 2014);
 - iii A tradução (literária ou não) está relacionada à valorização da cultura e identidade da aprendiz, o que fortalece sua autonomia e autoconfiança, contribuindo para que sua inserção no mundo acadêmico, no mercado de trabalho e na comunidade mundial se dê a partir de negociações e não de submissão e negação de sua procedência (RAJAGOPALAN, 2009, 2012);
 - iv Ao traduzir, a aprendiz de línguas é levada a refletir sobre o fenômeno linguístico e a desenvolver a metalinguagem do campo da linguagem; se traduz literatura, expande ainda mais a possibilidade de deslocamentos, que fomentam a criticidade por reforçar a capacidade de análise e ampliam a experiência humana (JOUVE, 2012);
 - v A atividade tradutória solicita da tradutora um papel ativo, de produtora de texto e não meramente reprodutora; propicia a experiência de nos tornarmos sujeitos do dizer e do pensar, o que sublinha o caráter político da linguagem e a possibilidade de se vetorializarem transformações sociais (ARROJO, 2007, RAJAGOPALAN, 2006). A agência da tradutora no espaço educacional também se potencializa pela escolha de textos a serem traduzidos. O que se traduz se torna tão importante quanto o modo de se traduzir.

A tradução contribui para essa formação, constituindo-se como prática de letramento crítico e também porque se apresenta como uma possibilidade de expandir a perspectiva que se tem do grande texto que é a escola, que é a universidade, que é a sociedade e que é a vida. Assim, traduzir é também tomado em seu sentido *lato*, ou seja, perceber o mundo circundante, a própria escola, a universidade em sua relação com o mundo e também perceber-se como parte integrante e ativa deste cenário. A tradutora não traduz apenas sentidos “contidos” em textos oriundos de sistemas de signos

(línguas) distintos. A prática da tradução recobre processos intralinguais (na própria língua), intersemióticos (entre materialidades e sistemas semióticos distintos) e interlinguais (o sentido comumente disseminado do que é traduzir). Assim, se traduzir significa dizer novamente em outra língua ou repetir de outro modo, ao traduzir textos orais, verbais e verbovisuais e ao explorar as formas variantes, alternativas de replicar um sentido, a tradutora/pesquisadora expande não apenas o seu repertório linguístico e de estratégias e procedimentos de tradução, mas sobretudo, as perspectivas a partir das quais pode perceber o mundo e também produzi-lo. Na tradução de textos literários escritos, vive-se essa experiência seja com textos de narrativa linear e linguagem objetiva e mais direta, seja com obras literárias com sintaxe e pontuação inusuais, o recurso abundante de onomatopéias, aliteraões, jogos sonoros carregados de sentidos, marcas de oralidade, neologismos que combinam arcaísmos, como se pode ilustrar a partir da tradução de “Grande Sertão: Veredas”.

Tendo esta obra, inclusive, sido traduzida para diversas línguas, gerou discussões que resultaram em uma vasta correspondência entre João Guimarães Rosa e seus tradutores, que pode ser encontrada no Arquivo Guimarães Rosa, no Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo (IEB/USP) como exemplares do processo dialógico e político que é a prática tradutória.

Com a criação de palavras com ritmos e sons, que produzem diferentes sentidos e interpretações, foram grandes os desafios para a tradução da obra de Guimarães Rosa. As soluções, muitas vezes relacionadas à tradução das inúmeras palavras criadas e recriadas pelo autor para expressar a visão de mundo de Riobaldo, revelam por sua vez, também, uma visão de mundo do tradutor, determinante para expressar também sua experiência de leitura na língua do texto fonte. O tradutor alemão Curt Meyer-Clason, por exemplo, optou por não recriar em seu texto muitas das inovações formais do escritor brasileiro e justificou: “Se ousasse dar as mesmas bicicletas e gingados linguísticos e as mesmas piruetas sintáticas como Rosa, cairia com o traseiro no chão”. Ainda nas suas narrativas epistolares a Rosa, pontua que, na Alemanha, não há sertão nem a “fala do matuto” e, seria, portanto, um equívoco “projetar num dialeto de qualquer região rural da Alemanha o linguajar infantil, o enlevo lúdico, a mistura inconfundível de familiaridade e desconfiança, de melancolia e arbitrariedade”. Daí sua opção por um narrador que se expressa com objetividade e fala o “alto Alemão”, que

materializaria a decisão tradutória comprometida com a leitura de aspectos da cultura e identidade alemãs na perspectiva desse tradutor. É interessante notar também como o tradutor afirmou ter tentado ainda preservar três elementos criativos de Rosa, como as aliterações, as expressões idiomáticas e os “trechos de elevada poesia”, e conseguiu soluções, tais como quando no texto fonte os jagunços galopando “feito flecha, feito faca, feito fogo”, foram retratados por Meyer-Clason “*wie der Welle, wie der Wille, wie der Wind* [como a onda, como a vontade, como o vento]”.

Nas cartas, Rosa tece um número sem fim de elogios à tradução de Meyer-Clason, chegando a dizer que o alemão fizera a tradução definitiva. Numa carta de dezembro de 1964, se referiu ao trabalho de Meyer-Clason e de Edoardo Bizzarri como “traduções superadoras, premiadoras, para a gente ler no Juízo Final.” Meyer-Clason, em resposta numa carta de abril de 1965, lembrou que traduções têm prazo de validade e para ele, a única coisa que havia de eterno em seu ofício era o caráter irrealizável, definindo-se como “um maldito iniciado na utopia do ato de traduzir que continuará sendo uma utopia e uma impostura até o dia do Juízo Final”.

Como ofício de caráter irrealizável e ao mesmo tempo com prazo de validade, o comentário de Clason evidencia a contingência histórica de qualquer tradução e também o caráter político da linguagem. Fabio Cecchetto, em artigo de 2010 sobre a tradução de Meyer-Clason, argumenta que, nela, alguns elementos metafísicos do romance ficaram perdidos, com um sertão reduzido a mero cenário da trama e que, ao privilegiar uma dada interpretação em detrimento da gama de leituras possíveis, o texto tornou-se menos polifônico. A construção de um glossário favoreceu a “noção de um sertão geograficamente localizado, direcionando o olhar do leitor alemão mais no meio físico, em vez de funcionar como uma alavanca que o impulsiona para dentro do texto” (2010). Em 2011, o filólogo, linguista e tradutor Berthold Zilly iniciou uma nova tradução do romance para o alemão, prevista para 2015, mas ainda não lançada. Se o tradutor alemão Meyer-Clason recorria à ajuda do autor para dirimir as diversas dúvidas com que se deparava na tradução, como atesta a correspondência entre ambos, que se estendeu por uma década e foi lançada em livro em 2003, Zilly tem facilidades com as quais ele não pôde contar, a começar pela possibilidade de cotejar suas soluções com as de seus antecessores e, por comparação, recuperar elementos considerados ausentes no que há disponível.

Para além da discussão sobre a razoabilidade nas escolhas feitas pelas tradutoras e das críticas que lhes sucedem, o que nos interessa é abrir espaço para a compreensão das relações dinâmicas que constituem a tradução e suas dimensões políticas, que rompem com uma visão da tradução como diálogo pacífico e que permitem reflexões e deslocamentos de todo tipo. As decisões tradutórias não se restringem ao léxico ou à sintaxe, mas recobrem as formas de representação social e cultural. Assim, a perspectiva de tradução como reescrita abrange questões de ideologia e das relações de poder, em que comumente restam subjacentes os problemas inerentes à língua enquanto materialização do comprometimento com um modo de conceber e produzir o mundo. Como consequência da instauração desses diálogos, é possível compreender o modo pelo qual as relações linguístico-culturais e de poder se concretizam no campo próprio da língua – escolhas lexicais, construções sintáticas, padrões retóricos, estilos etc. – como processo político e como potencialidade contestatória e que, portanto, são fecundos para serem pensados enquanto projeto pedagógico e de sociedade.

Insistir na indissociabilidade entre língua e literatura é afirmar um projeto educacional, um projeto de sociedade que não é alinhável à doxa neoliberal vigente. É um projeto de resistência, por natureza; que opera por rizoma, destituído de força molar (para usar alguns conceitos deleuzianos), sem o amparo institucional na vida social. Forjar uma *outra pedagogia* para língua adicional e literatura, como propomos neste ensaio, tem sido uma forma de diluir a dicotomia, borrar as inventadas fronteiras e criar caso com a hierarquização epistemológica, segundo a qual língua tem sinal de menos e literatura tem sinal de mais.

Referências

- ARROJO, R. **Oficina de Tradução: a Teoria na Prática**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- BARBOSA, F. C. Leituras de Grande Sertão: Veredas. Sua tradução alemã e a correspondência de Guimarães Rosa com seu tradutor alemão Curt Meyer-Clason. In: **Signótica**, v. 22, n. 1, Assis: UNESP, jan./jun. 2010, p. 57-68.
- BARCELOS, A. M. F., Beliefs on Language Learning, Applied Linguistics, and language teaching. **Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 1, 123-156, 2004.
- BRANCO, S. O. **Teorias da tradução e o ensino de língua estrangeira**. 2009.
- DEPAULA, L. et ali (org). **Tradução: sobre a quintahabilidade na língua, no outro, na arte**. 1. ed. São Carlos: Pedro e João, 2014.

- GERALDI, João Wanderley. et al. (orgs.). O texto na sala de aula. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- GIROUX, H. A. **Neoliberalism's War on Higher Education**. Haymarket, 2014.
- JAKOBSON, R. **Linguística. Poética**. Cinema. São Paulo: Perspectiva, 1970.
- JOUVE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marciolino. São Paulo: Parábola, 2012.
- LITTLEWOOD, W. **Communicative Language Teaching - An Introduction**. Cambridge University Press.1981.
- LUKE, A. Critical approaches to literacy. In V. Edwards & D. Corson (Eds.), **Encyclopedia of Language and Education**, Volume 2: Literacy. (pp. 143-152). 1997.
- RAJAGOPALAN, K. Traduze-me ou te Devoro: A atividade tradutória como prática de desconstrução. In: FERREIRA, E.; OTTONI, p. (org.). **Traduzir Derrida: políticas e desconstruções**. Campinas: Mercado de Letras. 2006 pp. 61-8.
- _____. For the umpteenth time , the 'Native Speaker': Or, why the term signifies less and less in the case of English as it spreads more and more throughout the world. In: Lima, Diógenes Cândido de. (org.). **Language and its Cultural Substrate: Perspectives for a Globalized World**. Campinas-SP: Pontes, v. p. 37-58, 2012.
- _____. Arundhati Roy: Translation as a way of resistance and self-affirmation in postcolonial writing. **Revista Tradução & Comunicação**. 2009.
- RICHARDS, J. C.; RODGERS T. S. **Approaches and Methods in Language Teaching: A description and analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- ROSA, J. G. **Correspondência com seu tradutor alemão Curt Meyer-Clason (1958-67)**. Maria Aparecida Faria Marcondes Bussolotti (edição, organização e notas); Erlon José Paschoal (tradução), Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- SANTORO, E. **Da indissociabilidade entre o ensino de língua e literatura: uma proposta para o ensino do italiano como língua estrangeira em curso de Letras**. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, 2007.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações**. 5. ed. São Paulo, Autores Associados, 1995.
- ZAIDAN, Junia Claudia Santana de Mattos. A Narrativa Rizomática d'O Evangelho Segundo Satanás, de Luís Eustáquio Soares, em Tradução. In: Soares, L. E., Zaidan, J. C. S. M. e Amaral, S. F. (org). **Marxismo e Modernismo em Época de Literatura Pós-Autônoma**. Vitória: Aquarius, p. 515 a 532, 2015.
- ZILLY, B. Entrevista: Os Sertões e Grande Sertão: Veredas: reflexões do tradutor. Entrevistadora: Carolina Selvatici. In: Germana Sales; Roberto Acízelo de Souza (org.). **Literatura brasileira: região, nação, globalização**. Campinas. São Paulo: Pontes, 2013, p. 311-331.

Esta obra foi composta nas tipologias Minion Pro/Cabin e foi impressa em papel off-white®
80 grs./m², no outono de 2019.

Quando pensamos a educação literária, há algumas questões quase incontornáveis. Isso, claro, considerando que educação não se restringe a aspectos didático-metodológicos e nem à seleção de repertório – que, evidentemente, em si mesmos, já não são aspectos fáceis ou menores.

Reiterando mais uma vez a apresentação do primeiro livro, pensamos que “Educar literariamente a partir da experiência de leitura mediada, da compreensão das relações que a literatura estabelece com a realidade social, da identificação das relações entre textos e da produção de sentidos múltiplos possibilita, progressivamente, que os sujeitos pensem e se posicionem de maneira crítica sobre textos e sistemas literários, o que é crucial para a formação de leitores autônomos – da palavra, e principalmente do mundo.

MARIA AMÉLIA DALVI

ISBN 978-85-5635-091-6



9 788556 350916



www.editorabrasilmulticultural.com.br
www.facebook.com/ibramep
contato@brasilmulticultural.com.br

