



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
Centro de Letras, Comunicação e Artes
Mestrado Profissional em Letras em Rede



ROGER ADRIANO BRESSANI MAZUR

**O MÉTODO COMUNICACIONAL NO ENSINO DE
LITERATURA: PROPOSTA DE LEITURA DE *ERA UMA VEZ
À MEIA NOITE*, DE LUIZ ANTONIO AGUIAR**

ROGER ADRIANO BRESSANI MAZUR

**O MÉTODO COMUNICACIONAL NO ENSINO DE
LITERATURA: PROPOSTA DE LEITURA DE *ERA UMA VEZ
À MEIA NOITE*, DE LUIZ ANTONIO AGUIAR**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Thiago Alves Valente

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

M475m Mazur, Roger Adriano Bressani
O Método Comunicacional no ensino de
literatura: proposta de leitura de Era uma vez à meia
noite, de Luiz Antonio Aguiar / Roger Adriano
Bressani Mazur; orientador Thiago Alves Valente. -
Jacarezinho, 2017.
105 p. :il.

Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade
Estadual do Norte do Paraná, Centro de Letras,
Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em
Letras, 2017.

1. Ensino de Literatura. 2. Formação de Leitores.
3. Literatura Infantil e Juvenil. 4. Método
Comunicacional. 5. Linguagem. I. Alves Valente,
Thiago, orient. II. Título.

ROGER ADRIANO BRESSANI MAZUR

**O MÉTODO COMUNICACIONAL NO ENSINO DE
LITERATURA: PROPOSTA DE LEITURA DE *ERA UMA VEZ
À MEIA NOITE*, DE LUIZ ANTONIO AGUIAR**

Dissertação apresentada ao Mestrado
Profissional em Letras em Rede
(PROFLETRAS) da Universidade
Estadual do Norte do Paraná (UENP),
como requisito parcial à obtenção do
Título de Mestre em Letras

Orientador: Prof. Dr. Thiago Alves
Valente

BANCA EXAMINADORA

Orientador - Prof. Dr. Thiago Alves Valente
Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)

Prof. Dr. Jaime dos Reis Sant'Anna
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Profa. Dra. Vanderléia da Silva Oliveira
Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)

Cornélio Procópio, 18 de maio de 2017.

DEDICATÓRIA

A João, por seus 5 meses de vida conosco; pela alegria, sonhos e esperanças que despertou em todos os que por ele esperavam. Agora, no céu, com o Papai Eterno. Nós permaneceremos firmes, na Esperança de nos encontrarmos face a face, “[...] e assim, estaremos para sempre com o Senhor” – I Tessalonicenses 4.17 - (BÍBLIA, 1999).

AGRADECIMENTOS

A Deus, grandioso Senhor, que foi e é fiel; por Sua presença, poder, fidelidade, graça e misericórdia; por ter me proporcionado mais essa vitória, a Ele toda honra e glória para sempre, “porque d’Ele, por Ele e para Ele são todas as coisas”!

À minha amada e única, Ingrid (esposa, amiga, companheira), pelo amor, cuidado, carinho e proteção em todos os momentos. Amo-te mais que ontem, menos que amanhã! Amo-te não só pelo que tu és, mas pelo que sou contigo.

A meus pais, pelo amor, exemplo, educação e orações. Em especial à minha mãe, Sílvia, que não apenas me mostrou os caminhos das linguagens, mas trilhou comigo os percalços da profissão e da vida; pelo incentivo e encorajamento quando ela não mais trilharia na docência, mas sei que estará sempre a meu lado; sinto você comigo onde quer que eu esteja. Amo vocês!

A minha avó Marli, pelas orações, incentivo e carinho!

A meu orientador, professor Thiago, por tudo o que aprendi com ele; pela paciência, direção, apoio, incentivo e socorro em todos os momentos, inclusive naquele em que desistir parecia a única opção. Serei eternamente grato!

Aos professores do PROFLETRAS da UENP, Campus Cornélio Procopio, em especial aos professores de Literatura, por me darem uma nova visão sobre minha realidade.

Ao PROFLETRAS, seu idealizador e seus coordenadores, em especial à professora Eliana Merlin, por ter proporcionado um meio que não chega a um fim, mas que abre infindas possibilidades de êxitos.

Ao Instituto Federal do Paraná, por ter possibilitado esta conquista por meio de dias e horas em que pude dispende de tempo para pesquisa, leitura, estudo e produção.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro por meio da concessão de bolsa durante o período de realização deste mestrado.

Muito obrigado!

“[...] ser linguista ou gramático, ser professor de Língua Portuguesa tem mais brilho, mais sabor, mais verdade, mais possibilidade quando se acredita, mais ainda, quando se sabe que língua e literatura são uma coisa só e que a segunda é a primeira transformada em arte, que a literatura é o que há de mais livre e, por que não dizer, de mais belo de tudo o que se pode fazer com a língua”. (TRAVAGLIA, 2015, p. 37 e 8)

MAZUR, Roger Adriano Bressani. *O Método Comunicacional no ensino de literatura: proposta de leitura de Era uma vez à meia noite*, de Luiz Antonio Aguiar. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2017.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar o Método Comunicacional e seus pressupostos, como alternativa metodológica para o ensino de literatura, bem como averiguar e confirmar a validade deste método, suas postulações e contribuições face ao cenário contemporâneo. Como resultado de uma intensa pesquisa, o Método Comunicacional foi desenvolvido por Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar, em 1988, e tem como fundamentação as teorias da Comunicação e das Funções da Linguagem, de Roman Jakobson. Buscou-se atualizar seus procedimentos no processo de escolarização da literatura, por meio de três propostas para sua aplicação. Como metodologia deste trabalho, optou-se por uma pesquisa de caráter exploratório, com abordagem qualitativa, partindo de fontes bibliográficas. Como fundamentos teóricos, realizou-se uma busca pelo estado de conhecimento a respeito da formação do professor de Língua Portuguesa e da formação de leitores no Brasil; pelo estado da arte sobre estudos que tenham como foco a abordagem linguística em interface com a literária e, sobretudo, pelo Método Comunicacional, suas investigações e respectivos resultados. Como aporte literário, este trabalho valer-se-á do livro *Era uma vez à meia noite* (AGUIAR, 2012), antologia de contos de Edgar Allan Poe (1809 – 1849), recriados por escritores brasileiros, seguidos dos textos originais, traduzidos (acervo PNBE, 2013¹). A opção por alternativas metodológicas possibilita organizar a prática da escolarização da literatura, a fim de promover a leitura e formação linguística competente. Constatou-se que a adoção da alternativa metodológica em questão pode ser um caminho para promoção de um trabalho eficaz na formação de leitores; uma alternativa para que o professor com formação e atuação mais voltadas para o campo da Linguística possa despertar nos alunos o prazer pelo estético ao explicitar a função poética da linguagem como característica presente no texto literário, assim como a possibilidade de “jogar” com os elementos comunicativos no texto e fora dele. Este trabalho trouxe contribuições significativas para a atuação em sala de aula, devido à importância da literatura na formação não apenas linguística dos alunos, os quais atuam em sociedade por meio de seu discurso. Não há metodologias definitivas, dessa forma, é fundamental questionar modelos dominantes e sua validação na educação por meio de bibliografia específica e também buscar formas de ler, mediar, ensinar e aprender. Constata-se a necessidade de se recuperar a crítica em detrimento das teorias referentes à leitura e literatura, e na formação em Letras. O Método Comunicacional pode ser um caminho para leitura literária, para formar leitores, no entendimento da linguagem como processo sistêmico de criação e recriação de sentidos, que é a literatura.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Formação de leitores. Linguagem. Literatura e Ensino. Método Comunicacional.

¹ Para acesso aos dados, consultar: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola/acervos>

MAZUR, Roger Adriano Bressani. The Communicational Method in Literature Teaching: proposal of reading *Once upon at midnight*, by Luiz Antonio Aguiar. Dissertation (Professional Master in Literature) - Northern State University of Paraná, Cornélio Procópio, 2017.

ABSTRACT

This work aims to analyze the Communication Method and its assumptions as a methodological alternative for literature teaching, as well as to ascertain and confirm the validity of this method, its applications and contributions in the contemporary scenario. As a result of intense research, the Communications Method was developed by Maria da Gloria Bordini and Vera Teixeira de Aguiar in 1988, and is based on the theories of Communication and Language Functions, by Roman Jakobson. It was sought to update its procedures in the process of schooling literature, through three proposals for its application. As a methodology of this work, we opted for an exploratory research, with a qualitative approach, starting from bibliographic sources. As theoretical foundations, a search was made for the state of knowledge regarding the training of the Portuguese Language teacher and the training of readers in Brazil; By the state of the art on studies that focus on the linguistic approach in interface with the literary and, mainly, by the Communication Method, its investigations and respective results. As a literary contribution, this work will be based on the book *Once Upon at Midnight* (AGUIAR, 2012), an anthology of short stories by Edgar Allan Poe (1809 - 1849), recreated by Brazilian writers, followed by the original texts, translated PNBE aquis, 2013²). The option for methodological alternatives makes it possible to organize the practice of schooling of literature, in order to promote reading and competent linguistic training. It was found that the adoption of the methodological alternative in question can be a way to promote effective work in the training of readers; An alternative for the teacher with more training and acting in the field of Linguistics can awaken in the students the pleasure of the aesthetic by explaining the poetic function of language as a characteristic present in the literary text, as well as the possibility of "playing" with the elements Communicative in and out of the text. This work has brought significant contributions to classroom performance, due to the importance of literature in the formation not only of linguistic students, who act in society through their discourse. There are no definitive methodologies, so it is fundamental to question dominant models and their validation in education through specific bibliography and also to search for ways to read, mediate, teach and learn. There is a need to recover criticism to the detriment of theories regarding reading and literature, and in literacy training. The Communicational Method can be a way for literary reading, to train readers, in the understanding of language as a systemic process of creation and re-creation of meanings, which is literature.

KEY – WORDS: Teacher training. Training of readers. Language. Literature and Teaching. Communicational Method.

² For access to the data, consult: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola/acervos>

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A FORMAÇÃO DO LEITOR.....	18
2.1 O PAPEL DO PROFESSOR.....	20
2.2 A LITERATURA EM SOCIEDADE E NA ESCOLA	32
3 LITERATURA, LINGUAGEM E O MÉTODO COMUNICACIONAL	42
3.1 O MÉTODO COMUNICACIONAL.....	50
3.2 O MÉTODO COMUNICACIONAL E AS PRÁTICAS ATUAIS.....	55
4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	69
4.1 APRESENTAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO	69
4.2 ESQUEMAS (ETAPAS E EXEMPLOS DE ATIVIDADES POSSÍVEIS).....	74
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS.....	95

1 INTRODUÇÃO

A Educação no Brasil está em crise. Não apenas pelos embates políticos ou reformas propostas na atualidade, mas também pelo processo de ensino e aprendizagem, em especial na escola pública, também. Neste contexto, a prática docente do trabalho com a língua materna e com a escolarização da literatura – formação de leitores - padecem e carecem de especial atenção, discussão e reestruturação, haja vista os resultados apresentados em diversas avaliações e pesquisas, das mais variadas fontes.

Em 2015, o Brasil participou da sexta edição do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), cujo objetivo é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico. O programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). As avaliações do PISA acontecem a cada três anos e abrangem três áreas do conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências.

Divulgado no dia 06/12/16, o resultado³ deixa o Brasil na 65ª posição entre os 70 países e territórios avaliados, ficando atrás, por exemplo, de México, Colômbia e Albânia. Mais de 70% dos alunos brasileiros não conseguiram alcançar o nível 2 da avaliação, em uma escala que vai até o 6. A maioria dos alunos brasileiros não é capaz, por exemplo, de interpretar e reconhecer situações em contextos que não exigem mais do que uma inferência direta. Entre os países da OCDE, a média tanto em ciências quanto em leitura foi de 493, o que deixa o Brasil abaixo do patamar nas três áreas.

Em leitura, 51% dos alunos não chegaram ao nível dois, assim, a média do país descendeu de 410 para 407. Como o Brasil participa desde a primeira edição do PISA, são 15 anos de estagnação em leitura. Fizeram o teste cerca de 23 mil estudantes de 841 escolas; a maior parte (78%) estava no ensino médio. O teste avalia as redes pública e privada, mas 74% daqueles que fizeram a prova estavam na rede estadual.

³ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>. Acesso em 10 dez. 2016.

Infelizmente, a falta de formação em leitura, a incapacidade de ler, compreender e agir em sociedade, em diferentes contextos, todas estas consequências nefastas da péssima educação brasileira podem ser constatadas a partir de resultados de diversas avaliações e pesquisas na área, como aqueles verificados na 4ª edição (março, 2016) dos *Retratos da Leitura no Brasil* (FAILLA, 2016). Esta pesquisa é o mais abrangente estudo sobre o comportamento do brasileiro em relação à leitura, cuja preocupação é traçar o perfil do leitor brasileiro; constitui-se, também, como um instrumento importantíssimo de avaliação das atuais políticas públicas voltadas à educação e à leitura. O objetivo principal é conhecer o comportamento leitor, medindo a intensidade, forma, limitações, motivação, representações e condições de leitura e de acesso ao livro (impresso e digital) pela população brasileira.

A pesquisa foi realizada em dezembro de 2015, com mais de 5.000 brasileiros, com idade acima de 5 anos. Embora o resultado maior revele que houve um aumento do número de leitores (de 50%, em 2011, para 56%) e de livros lidos por ano (de 4 para 4,96), este aumento se dá em diversos âmbitos e de diversos modos: os livros não são necessariamente literários (revistas e jornais são os mais lidos), tampouco lidos na escola; não são obrigatoriamente propostos por um professor ou acessíveis nas bibliotecas escolares. Quanto à motivação ou escolhas, 55% se deu pelo tema, sendo a figura materna a maior influenciadora (49%); 25% leem por gostar de ler e 32% não lê por falta de tempo. Em relação à prática leitora, a maioria (94%) lê sozinho; a biblioteca é vista por 71% dos entrevistados como um lugar para estudar.

É perceptível que o letramento, como apropriação da escrita e das práticas sociais a ela relacionadas (KLEIMAN, 1995), não tem cumprido seu efetivo papel no contexto escolar, no contexto social, em especial no uso da língua. Não se pretende apontar culpados e tampouco puni-los, mas urge a necessidade de se apontarem caminhos para que esta falácia possa ser traspassada. Além disso, o letramento literário, como uma forma de assegurar o efetivo domínio da língua, precisa cumprir sua função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza (COSSON, 2006, p.12, 23).

Os resultados supra escritos apontam para a urgência de a escola, a grande responsável por promover a formação de leitores, conscientizar-se de seu papel social ao fazer a transposição do texto literário a partir de orientações e caminhos que

orientem a leitura significativa destes textos, em especial, por meio da mediação na figura do professor.

O objetivo deste trabalho, em nível de Mestrado, é apresentar uma proposta atualizada para emprego do Método Comunicacional, conforme Bordini e Aguiar (1988), buscando valorizar o texto literário na sala de aula, sendo este parte integrante e indissociável do currículo geral do ensino de Língua Portuguesa nas práticas regulares da Educação Básica.

Embora a literatura seja o centro das discussões que envolvem a formação de leitores, a prática escolar não mostra resultados convincentes relativos ao processo de apropriação e fruição literária, e um dos sujeitos desse processo - o professor - o principal ator/mediador, em geral não exerce sua função de modo efetivo e competente, no que se refere ao trabalho com a literatura, seja por razões externas ao processo, seja por razões internas, como formação inicial, continuada, capacitação ou mesmo o currículo. Essa falta recai sobre a formação do aluno e, como já expresse, tem diversas consequências em vários âmbitos.

Sobre o perfil dos professores e a prática de leitura em sala de aula, é indispensável refletirmos sobre a formação do professor e, também, considerar hábitos e atitudes deste profissional frente à leitura literária. Diante disso, Barros e Gomes (2008), em seu artigo “O perfil dos professores leitores das séries iniciais e a prática de leitura em sala de aula”, constataram que a grande maioria dos professores não desenvolveu relação afetiva com a leitura e, conseqüentemente, não têm o hábito de ler, ação necessária para formar leitores. A pesquisa revelou que 70% dos professores entrevistados apresentaram um “comportamento pouco favorável” frente ao ato de ler, diante do hábito da leitura e sua influência na prática de formação de leitores.

Sendo a leitura uma habilidade linguística fundamental para o desenvolvimento da comunicação oral e escrita e, inclusive, para o desenvolvimento infantil em várias instâncias, tem-se que o texto literário exerce função cabedal para este desenvolvimento; da mesma forma que o professor é visto como aquele profissional habilitado e responsável para formar, mediar e orientar o aluno a transformar informações em conhecimentos e conhecimentos em aprendizagem (JOUVE, 2012) .

Diante destes e de outros dados alarmantes, dentre todas as discussões que envolvem a formação de leitores bem como a formação e o papel do professor, aquilo

que tem sido o cerne dos debates, o *quid* da questão talvez seja o “para que ensinar” e, conjuntamente, o “como” ensinar. De forma geral, sabe-se “o que” ensinar, já que o texto literário tem – ou deve ter – seu papel em sala de aula, suas peculiaridades que assim o caracterizam; sabe-se “quem” deve ensinar, uma vez que é ao profissional da área de Letras, em especial, que esta missão é atribuída; sabe-se “a quem” ensinar, pois o aluno, sujeito aprendente em construção (FREIRE, 1996), está na escola e, portanto, reconhece-se a escola como o *lócus* da *práxis* de conhecimentos acumulados e sistematizados historicamente; sabe-se que a escola é o lugar “onde” se deve ensinar; e “porque” a literatura age, entre outras funções, na formação humana, social, artística, cultural, política, enfim, ratificando assim seu papel fundamental.

A problematização está no fato de que, segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1997), o profissional de Língua Portuguesa em sala de aula deve trabalhar com duas grandes frentes – gramática e literatura - e talvez uma terceira subdivisão – “redação”; esta concepção encontra suas raízes na *LDB 5692/71* (BRASIL, 1971). Assim, o professor de Língua Portuguesa que atua no Ensino Fundamental deve trabalhar a “língua” e a literatura, mas, em geral, não há formação específica para esta atividade com a literatura e, constata-se, com base em resultados de pesquisas, que a formação das licenciaturas em Letras é falha no que diz respeito à formação para com o trabalho literário do leitor em formação.

Segundo dados da revista *Estudos & Pesquisas Educacionais* (2010)⁴ da Fundação Vitor Civita e Fundação Carlos Chagas, no trabalho de pesquisa “Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos”, (GATTI *et al* 2010), certifica-se que o aporte do profissional de Letras é mais voltado para a linguística de que para a literatura. Dessa maneira, o professor deve exercitar a prática literária em sala de aula, mas tende – por diversas razões – a trabalhar mais com a linguística (muitas vezes entendida como gramática).

O que se vive hoje, com relação ao ensino de literatura, não é muito diferente do que foi o contexto da pesquisa iniciada em 1983, pelo Centro de Pesquisas em Literatura da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CPL/PUCRS), sobre as condições e problemas do ensino de literatura. Constatou-se um

⁴ Disponível em: <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/livro-1-2010.shtml>. Acesso em 15 dez. 2016.

desinteresse crescente pela literatura entre os discentes e um considerável despreparo entre os professores quanto à abordagem da obra literária (BORDINI; AGUIAR, 1988). A partir deste diagnóstico, em 1984 foram feitas propostas que apresentassem alternativas para o ensino, fundamentadas nas práticas de pesquisadores e nas teorias de literatura. Após reformulação, em 1985, foram feitas propostas metodológicas, as quais, em 1986, foram aplicadas, em caráter experimental, envolvendo 362 alunos, 12 professores e 2 monitores. Como resultado, 294 sujeitos mostraram-se mais interessados pela leitura e pela literatura e os 12 professores expressaram haver mais receptividade e rendimento em suas aulas de literatura.

Como sistematização do que se pensou e comprovou naquele contexto, enquanto pesquisadoras preocupadas com a situação do ensino de literatura nas escolas públicas, as professoras Vera Teixeira de Aguiar e Maria da Glória Bordini publicaram a obra *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*, em 1988.

Sendo o "como" tido como o meio, o modo como se fazer, torna-se necessário averiguar quais são as diretrizes dadas para a *práxis* literária em sala de aula. A escolha e as necessidades de um método se justificam pelo fato de tornar o processo de ensino e aprendizagem uma prática de ensino planejada, organizada, sistematizada. Além disso, o "para quê" deve ser a linha mestra do processo de apropriação da literatura como fonte inesgotável de vivências, saberes, sentidos e reflexão, "elementos que intensificam o diálogo, criam novas pontes interpretativas e novas fontes de saber" (MACHADO, 2007, p. 13).

Há propostas metodológicas reconhecidas no meio acadêmico e educacional, de modo geral, para o ensino de literatura, como as de Bordini e Aguiar (1988), Pinheiro (2001), Rangel (2005), Cosson (2006), entre outros estudiosos, bem como o ensino de literatura na perspectiva dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1997) de Língua Portuguesa no Ensino Médio (BRASIL, 2000) e as propostas sugeridas pelas *Diretrizes Curriculares para o Ensino do Estado do Paraná* (PARANÁ, 2008). Embora haja vários modelos, propostas e materiais que incentivam e orientam a prática literária na escola, é relevante avaliá-las e confirmar sua validade, seja pela atualização de procedimentos no processo de escolarização da literatura, seja pela reutilização de métodos para a inserção de textos literário em sala de aula.

A escola é o *lócus* da *práxis* do conhecimento e, em especial de como se concebe, vivencia-se e se promove o texto literário em todas as suas dimensões (ou assim deveria ser). Assim, justifica-se esta pesquisa pela necessidade de se ampliarem e até de se retomarem práticas metodológicas, as quais precisam ser adaptadas, avaliadas, contestadas e revisitadas, com vistas a investigar sua relevância ou não no contexto atual, em especial aquelas que obtiveram êxito em suas aplicações.

Como referência básica, remetemo-nos à obra de Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar, *Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas*⁵. Nesta obra, as autoras orientam o trabalho com a literatura a partir da proposição de cinco métodos: Científico, Criativo, Recepcional, Comunicacional e Semiológico. Cada um dos métodos é embasado em teorias específicas, e também há exemplos de sequências didáticas para serem executadas. Esta obra é, ainda hoje, referência para o ensino de literatura, devido à sua importância para a época em que foi lançada e, inclusive, para a formação de professores atuantes na formação de leitores.

Há diversos trabalhos acadêmicos, científicos, que analisam, defendem e promovem o Método Recepcional, baseado na Estética da Recepção (JAUSS, 1978), inclusive as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008) orientam ao professor de Língua Portuguesa que adote tal metodologia. Quanto aos demais métodos, há poucos ou quase nenhum trabalho que discuta ou promova-os.

Sobre o Método Comunicacional, dos 760 resultados em sites de pesquisa na rede, há centenas de trabalhos que apenas o citam, resumindo-o, ou referenciando-o e sequer uma dezena – entre artigos e dissertações – que busquem (re)avaliá-lo, (re)discuti-lo, (re)revisitá-lo. Diante desta constatação, faz-se necessário avaliar a validade deste método atualmente; bem como, averiguar se é possível promover um ensino de literatura com base em um método pouco utilizado e, se este método ajuda a escolarizar a literatura, sem descaracterizá-la, sem transformá-la e, um simulacro de si mesma.

Acredita-se que o Método Comunicacional promova uma escolarização da literatura a partir de uma abordagem de origem linguística, não desmerecendo a

⁵ BORDINI, M.G.; AGUIAR, V. T. de. A formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Alegre, 1988.

formação de leitores literários e tampouco reduzindo o texto literário à mera ferramenta “linguística”.

Como o perfil do professor da educação básica da escola pública tem sua fundamentação e prática mais pautada na linguística, então, hipoteticamente acredita-se que o Método Comunicacional apresente mais possibilidades que possam atender às necessidades e anseios deste perfil profissional, pelo fato de a metodologia em questão ter esta abertura, este viés para a prática literária por um viés linguístico. Inclusive, quiçá mais interesse para que aqueles professores, com raízes mais linguísticas que literárias, e que desejam trilhar pelos caminhos da literatura, possam desenvolver uma *práxis* para a qual não foram formados.

Defende-se a ideia de que esta alternativa metodológica seja ideal para aquele profissional que reconheça a importância da literatura para a formação holística do discente, que veja na literatura a possibilidade de poder exercer seu papel de mediador e incentivador do conhecimento, em especial o literário, de modo que, a partir deste método, coloque em sua abordagem literária seu aporte linguístico, para um trabalho efetivo na formação literária. Além disso, o Método Comunicacional promove a exploração dos sentidos globais e implícitos do texto, adequando-o às situações reais da vida dos alunos.

Por conseguinte, justifica-se este trabalho pelo fato de os documentos norteadores, as prescrições para o ensino e aprendizagem de língua orientarem que a literatura deva estar como conteúdo a ser ministrado em sala de aula. Porém, poucas – ou quase nenhuma - alternativas metodológicas são apresentadas como auxílio para a escolarização da literatura, pensando naquele profissional sem formação específica ou ao menos capaz de exercer seu papel na formação de leitores literários. O Método Comunicacional, como alternativa metodológica não é expressivamente divulgado, conhecido e discutido, sequer pesquisado, de forma plena e convincente, cientificamente e didaticamente. Discuti-lo e divulgá-lo é, portanto, uma possibilidade de promover a literatura enquanto apropriação do discurso e formação de leitores, além de ser mais uma possibilidade para a *práxis* docente.

Como texto literário, este trabalho valer-se-á do livro *Era uma vez à meia noite*, uma antologia de contos do escritor americano Edgar Allan Poe (1809 – 1849), recriados ou recontados por escritores brasileiros (intitulado pelo autor como o

“extraordinário Clube dos Segredos” AGUIAR, 2012, p. 221), seguidos dos textos originais, traduzidos por Rosana Rios e Luiz Antonio Aguiar. Esta obra faz parte do acervo de 2013, do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), destinado aos alunos de anos finais do ensino fundamental e de ensino médio.

Considerando-se a didatização do gênero conto, na acepção de Bakhtin, os contos são “megainstrumentos”, pois são instrumentos semióticos complexos, ou seja, uma forma de linguagem que permite a um só tempo a produção e a compreensão de textos; são um conjunto articulado de instrumentos que culminam para a produção de outros objetos. Os contos, portanto, são decorrentes das práticas sociais de linguagem e, sendo assim, podem ser compreendidos como modelos de atividade e de atuação discursiva (SCHNEUWLY, 2004, p. 25).

O conto como objeto de ensino-aprendizagem de leitura é relevante na medida em que o conto ou o “contar histórias” está presente nas práticas da humanidade desde os tempos imemoriais: é uma atividade que ainda faz parte da realidade atual. Ademais, a tipologia narrativa expressa em diversos gêneros, geralmente, é mais conhecida pelos alunos, pois faz parte de seu cotidiano, a exemplo das novelas televisivas, dos filmes, das minisséries, entre outros. Vale ressaltar que o aluno frequentemente está contando ou inventando histórias, narrando eventos do seu dia a dia. Constata-se, assim, que o conto é constituído por elementos indissociáveis, ou seja, pelo conteúdo temático, forma composicional e estilo, relacionados às condições de produção e recepção (locutor e interlocutores sócio-históricos) e, também, às esferas da comunicação discursiva, pela visão de Bakhtin (*apud* MAIOLINI, 2013, p. 70).

Buscou-se um material literário cuja escolha se justificasse não apenas pelo gosto do professor, ou por influência midiática, mas que promovesse temas atuais e interessantes aos alunos; composto por intertextualidade rica e que promova a literatura canônica; que resulte ou ofereça releituras significativas. Além disso, a escolha do Método Comunicacional aliado à qualidade da linguagem da obra será a alavanca para a promoção da valorização da linguagem, proposta que coloca a literatura como constituinte dos fenômenos culturais e, portanto, exteriorização do pensar.

O norte desta pesquisa é, então, justamente o de tornar possível, atualmente, a conquista daqueles – ou ainda melhores – resultados alcançados pelas

pesquisadoras Bordini e Aguiar (1988), com adaptações atualizadas – no que diz respeito ao uso de Tecnologias de Informação e Comunicação circundantes na escola – na aplicação do Método Comunicacional, por meio de uma sequência de atividades com os textos literários que levem à conscientização e tomada de atitude do professor, com vistas à formação de leitores e escritores no ensino básico.

Assim, por meio de uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico, visando a proposta de uma prática sistematizada de ensino e aprendizagem de literatura no ensino básico, este trabalho começa por discutir a formação do professor e a formação do leitor; em seguida, apresenta a problematização da relação das abordagens linguísticas face a concepções literárias a partir de autores e pesquisadores na área de Letras; na sequência, (re)toma, (re)apresenta, (re)discute e (re)define o Método Comunicacional e sua possível aplicabilidade no contexto atual. Por fim, apresenta uma proposta de intervenção subdividida em três sequências didáticas, como produto resultante da pesquisa, o qual (re)utiliza tal alternativa metodológica, objetivando contribuir para a discussão atual sobre a escolarização da literatura e formação de leitores.

2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A FORMAÇÃO DO LEITOR

No âmbito das discussões que permeiam os processos de ensino e aprendizagem de língua, do trabalho com a linguagem, em todas suas instâncias e, mais especificamente, na formação de leitores, destacam-se as questões relativas à prática de ensino de literatura, desde a formação de professores, até a consequente *práxis* em sala de aula.

A leitura literária “[...] é o ponto de intersecção entre leitura, literatura infantil e juvenil e ensino de literatura” (COLOMER, 2007, p 14), sendo assim, o que se questiona é justamente o papel do professor no processo, e, sobre esta questão, advêm uma série de outras indagações, em especial a de como promover a escolarização da literatura.

Há diversas diretrizes referentes ao ensino de literatura e práticas de formação de leitores e boa parte destas orientações problematizam a função do professor e até conduzem-no por meio de modelos de ensino literário, caracterizados por inter-relações estabelecidas entre objetivos, programas, corpus, atividades e avaliação.

Segundo relatório da UNESCO (2004), há um descompasso no Brasil quanto à formação de leitores. Barros e Gomes (2008) investigaram hábitos e atitudes dos professores do ensino fundamental perante a leitura e prática de leitura em sala de aula. Segundo as autoras, “[...] a grande maioria dos professores não desenvolveu uma relação afetiva com a leitura na infância e não têm o hábito de leitura, tão necessário para formar pequenos leitores em bons leitores”. Como resultado quantitativo de sua investigação, constataram que 70% dos professores apresentam um comportamento pouco favorável frente ao ato de ler e isso advém do fato de não terem desenvolvido uma relação afetiva com o ato de ler e, conseqüentemente, não apresentam o hábito de leitura.

Por meio de um projeto no Norte Pioneiro do Estado do Paraná, Ferreira e Valente (2015) analisaram a relação entre os professores e a literatura, mais especificamente a relação que os professores de língua portuguesa estabelecem com as práticas de leitura e como a vinculam com as bibliotecas e, conseqüentemente, com os programas institucionais de fomento à leitura e à literatura. Constataram que algumas ações institucionais, em sua maioria, são, na verdade, ações isoladas de professores; há certa imposição para o trabalho com o cânone literário; as orientações

não passam de mero incentivo a práticas superficiais sobre o tratamento do texto literário em sala; as políticas públicas são ineficazes: não aparelham o professor e, também, que não há livros em quantidade suficiente.

Em síntese,

[...] embora o Estado conte com as diretrizes oficiais – as DCEs – as quais, na disciplina de Língua Portuguesa preveem o trabalho com leitura literária, incluindo uma metodologia de base – o Método Recepcional – a escola, como órgão público, não concretiza a própria política de Estado na qual se diz embasada”. (FERREIRA; VALENTE, 2015, p. 80).

Diante destas e de outras constatações, Cosson (2015, p. 61) problematiza ainda mais o papel do professor, ao indagar “qual é o lugar do professor em relação ao texto literário? Ensinar ou mediar a leitura literária”? E, então, orienta que o professor como mediador seja um “animador” e, antes disso, um professor leitor de literatura, alguém apaixonado e capaz de despertar o interesse pela leitura e promover a fruição literária, cuja presença seja atuante, por meio de um diálogo autoformativo.

Pela análise das grades curriculares e ementas dos cursos de licenciatura, Gatti (2010, p. 1373) constatou que

[...] os cursos de licenciatura em Letras apresentam 51,4% de sua carga horária em disciplinas relativas aos conhecimentos disciplinares da área, com predominância de Linguística, e apenas 11% das horas-disciplinas são dedicadas à formação para a docência.

Evidencia-se que as instituições de ensino superior dão preferência à formação linguística e que há poucas horas destinadas à prática docente. Existem, paralelamente, projetos que visam suprir a falta de conhecimentos literários e de docência, como o PIBID⁶, ou ainda projetos de iniciação científica que incentivam a investigação na área da literatura. Porém, ainda se contesta sobre a leitura literária e como essa formação prática leva à escolarização da literatura e formação e leitores na escola.

⁶ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Maiores informações, consultar: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em 17 mar. 2017.

2.1 O PAPEL DO PROFESSOR

A partir da segunda metade do século XX promoveu-se um novo contexto de ensino de literatura, no que diz respeito às práticas de leitura e ao uso social da leitura, sendo que os sujeitos envolvidos nesta dinâmica também passavam por transformações de ordem social e formativa. Com a reivindicação do acesso direto às obras, na década de 60, formalistas e estruturalistas remanescentes pregavam a análise literária a partir de sua construção textual e, por outro lado, filósofos e sociólogos da linguagem defendiam a formação de instrumentos interpretativos a partir da análise dos elementos que configuram as obras literárias (COLOMER, 2007).

O letramento, nas sociedades ocidentais, como inserção dos sujeitos nas práticas sociais letradas no processo histórico planejado no sistema social, está vinculado não apenas às práticas de leitura e escrita, mas também às estruturas de poder sociais; dentre vários tipos de letramento, está o literário, praticado por uma minoria, embora esteja – ou deveria estar – presente em todas as escolas, pois, segundo Magda Soares (2009, p. 39),

Letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.

A partir da década de 1970, o leitor assumiu um papel fundamental na construção dialógica e interlocutória do texto literário. Desde o modo como se escreve, para quem se escreve, o trabalho com a linguagem, os recursos estilísticos, a renovação da linguagem em sua natureza artística, sensorial, plurissignificativa, até o momento da leitura, há o estabelecimento de uma comunhão entre escritor e leitor literário. Daí o caráter estético do texto literário.

O letramento literário, portanto,

[...] configura a existência de um repertório textual, a posse de habilidades de trabalho linguístico-formal, o conhecimento de estratégias de construção de texto e de mundo que permitem a emersão do imaginário no campo simbólico. (PAULINO, 2010, p. 143).

Como um processo aberto de causa e efeito, a aprendizagem literária se dá pela leitura. Este processo não preconiza o apassivamento do sujeito, já que este participa do processo de criação do texto literário por meio do fazer estético.

Entretanto, a banalização de certos procedimentos para com o trabalho literário resulta também nas mazelas ligadas à formação de sujeitos proficientes no uso da língua, ao desinteresse cultural do mercado, ao ínfimo papel da literatura na escola e no ciclo vicioso da formação de professores.

A formação de leitores é uma apropriação pessoal de práticas sociais de leitura e escrita que não se reduz à escola, mas obviamente está nela, passa por ela. Sendo o professor o grande promotor desta apropriação, é importante a discussão sobre o papel da literatura quanto ao repertório do professor.

Sobre esta questão, conforme aponta Paulino (2010), no Brasil, mais especificamente na década de 1970, a formação de professores de linguagem e suas práticas de leitura estavam vinculadas às práticas de leitura literária de formação canônica, pela leitura de obras de autores “canônicos”, clássicos, enfim, autores mais importantes da história literária.

Em sua obra *Das leituras ao letramento literário*, Graça Paulino (2010) constata que nos anos 1980, Calvino, em suas conferências defendia as “coisas que só a literatura pode nos dar”, a partir de qualidades canônicas do texto literário, como a leveza, a rapidez, a exatidão, a visibilidade, a multiplicidade e a consistência. No entanto, nesta mesma época, os cânones de produção e recepção estavam sendo colocados em questão pelos pós-estruturalistas, que apregoavam a “cultura no plural”.

Conforme Paulino (2010, p. 157), Harold Bloom, nesta época, desmistifica o cânone “[...] como processo de formação de cidadania ou como sinônimo de qualquer sinceridade estética”. Assim, são postuladas duas modalidades de cânones: os de construção e os de significação. O primeiro, resultado de um trabalho com a linguagem (literatura de vanguarda) e o segundo, cujos componentes de uma boa narrativa se faziam presentes (literatura popular).

Ainda segundo a autora, retomando a questão da formação do professor no Brasil, de forma paralela na década de 80 há, então, uma confusão epistemológica e política desse posicionamento, entre a crítica e a teoria literária. Em seguida, nas duas últimas décadas do século XX, há uma troca da teoria literária e da historiografia pelo

multiculturalismo (apoiado pela literatura comparada), cuja opção se dá pela recriação de cânones de significação.

Dessa forma, preocupada com a questão didática e metodológica, a Pedagogia incumbiu-se da renovação do ensino de literatura no Brasil, por meio da democratização da literatura, criticando e questionando os cânones. Cabe, portanto, a denúncia quanto às práticas de escolhas de livros literários predominantes na escola brasileira, derivados de “[...] uma formação que não desenvolveu a cidadania letrada, consideramos este processo de escolha como o trabalho de educadores não-leitores literários que lidam profissionalmente com a literatura” (PAULINO, 2010, p. 159).

O caráter esquemático de muitos gêneros demonstra uma limitação no modo de lidar com a literatura. É o caso das antologias ou das coletâneas, por exemplo, que acabam por distorcer textos originais a fim de atender a uma demanda escolar de gênero e não de autor. Outra questão é a linearidade cronologicamente definida e arranjada, o que nos faz pensar se há, realmente, possibilidade de escolha pessoal.

Com relação a esta discussão, uma vez que se evidencia o aspecto escolar da literatura, é inevitável pensar em como tem sido – e pode ser – o trabalho em sala de aula, mais especificamente com crianças e adolescentes, os quais devem ser o público-alvo a ser formado e orientado, pois para isso estão a escola, o professor.

A literatura constantemente passa por um processo de escolarização de sua leitura e, como defende Soares (1999, p. 45), “[...] se a leitura literária está na escola, necessariamente está escolarizada. Diogo (*apud* PAULINO, 2010), crítico português, propõe que infantil ou juvenil seriam apenas os livros apropriados, conquistados pelos jovens leitores, aqueles que os atraem, sendo os responsáveis pelo perfil infanto-juvenil da obra.

Retomando a questão dos cânones literários, estes estão muito distantes do gosto dos jovens estudantes, mas também do gosto dos professores. Uma saída para classificar uma obra como sendo ideal ou não para a formação de leitores literários, em idade escolar, seria uma avaliação quanto à sua construção e significação estéticas.

Neste sentido, a “aprendizagem literária” é um processo que jamais deveria irromper-se; deve ser contínuo, desde a iniciação literária (alfabetização), passando pela formação do sujeito leitor (ligada a mediadores), chegando à fase da realização literária (além da escola). Como resultado deste processo, o sujeito leitor lê por

objetivos próprios, concretizando o gosto pessoal nas escolhas e nos modos de ler literatura.

Segundo Cosson (2006, p. 29), a leitura literária “[...] é um processo de comunicação que demanda respostas do leitor. Este pode penetrar no texto de diferentes maneiras e explorá-lo sob os mais variados aspectos - cognitivos, afetivos, estéticos e sociais”. Ou seja, é um processo que envolve relações dialógicas.

Conforme afirmam Lopes, Costa e Sampaio (2011), no que se refere à formação do professor de Português, nos Cursos de Licenciatura em Letras, a leitura não-literária de textos literários é o que tende a predominar, resultado de um excesso civilizatório que limita o processo de aprendizagem literária, atuando contra o potencial e o desejo individual do sujeito/aluno/professor em formação. Assim, concluem as autoras que as práticas universitárias, as quais

[...] deveriam fomentar novos saberes da formação, não conduzem ao letramento literário, nem tampouco formam leitores e sim transmissores de teorias, técnicas e métodos equivocados. Não obstante, distanciando-se cada vez mais do desejo de se formar graduados em letras leitores de textos literários para que se oportunizem estes a formarem novos leitores literários. (LOPES; COSTA; SAMPAIO, 2011, p. 80).

Tornar a leitura literária como prática constante e permanente em sala de aula requer, além de formação, organização e planejamento. O papel do professor de língua, neste contexto, é o de explorar as potencialidades do texto literário, por meio de condições para que, em sala de aula e fora dela, o encontro com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto, para o aluno e para a sociedade.

Analisar práticas culturais familiares e escolares e sua influência na aprendizagem literária é, de fato, um trabalho surpreendente e que pode trazer algumas direções e reflexões no que se refere ao letramento literário. Por exemplo, a ligação histórica da formação dos pais e a prática de literatura oral (como contação de histórias ou declamação de poemas) em casa demonstra que não se pode/deve atribuir apenas à escola a exclusividade da iniciação no convívio com o contexto literário, embora seja ali o *lócus* genuíno de tal experiência: a iniciação literária deve ser promovida pelo professor, sim, mas pode ocorrer anteriormente e além da escola.

A influência das práticas anteriores à fase escolar na formação dos leitores precisa ser considerada, já que pode agir diretamente na realização literária na idade adulta, em direção à autonomia e ao discernimento entre os tipos de leitura. Portanto,

[...] entender o processo de ensino e aprendizagem na perspectiva interacional entre sujeitos permite que se recuperem, nas propostas de incentivo à leitura de textos literários, ensinamentos dos professores formadores de leitores. (PAULINO, 2010, p. 150)

É inegável o papel do professor como incentivador de práticas de leitura, no processo de formação de leitura literária. Ele deve ser o incentivador, a partir de diferentes condutas destas práticas, embora tenhamos de um lado o trabalho com a função estética da literatura e, de outro, seu uso não literário (funcional). É questionável, então, que o incentivo à leitura não se refira explicitamente ao professor como modelo ou exemplo de leitor.

Se, conforme Ferreira e Valente (2015)

[...] o papel exercido pelos professores enquanto mediadores de leitura não é só fundamental para a aprendizagem, como confere sentido à educação escolar, pois faculta a construção de lugares de debates em que prevalece a cidadania, bem como o compromisso com a herança cultural e a humanização,

conclui-se que é impossível formar leitores sem motivação literária. Da mesma forma que a literatura não deve ser mais um conteúdo a ser trabalhado nas aulas de Língua Portuguesa, e sim, devem-se promover práticas literárias consistentes, que legitimem a literatura, dentro de um processo real de interação do leitor com o texto literário.

Donald Schön (2000) tem como fundamentação de seu trabalho a teoria da investigação de John Dewey, que enfatiza a aprendizagem por meio do fazer. O autor propõe uma epistemologia da prática, cujo embasamento está nos conceitos da ação, da reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Refletir sobre a própria prática tem sido um dos caminhos pelo qual os professores de língua têm percorrido, de forma muitas vezes pragmática, porém resgatadora, por meio da qual há a ação de redefinir ou buscar conceitos como uma prática investigativa.

Ensinar é uma atividade complexa, multidimensional. O professor que tem um conhecimento mais extenso e uma consciência mais profunda dos diferentes

componentes e dimensões do ensino, em especial de língua e literatura, estará melhor preparado para fazer juízos apropriados e tomar decisões.

Mais que recavar opiniões de especialistas, teorias ou fontes externas de informação como base para a mudança ou a aperfeiçoamento, é importante que os professores tenham consciência de seu trabalho, que tomem decisões e que ponham em prática iniciativas, selecionando estratégias para um ensino eficaz e produtivo.

Em geral, os professores não são conscientes do tipo de ensino que praticam ou de como tomam decisões sobre o processo. Dificilmente há uma consciência, por parte do professor, daquilo que ocorre em aula e por que ocorre.

Ainda que a experiência seja um elemento chave para o aperfeiçoamento da docência, em si mesma pode resultar insuficiente como base para o desenvolvimento profissional. Muitos professores com experiência aplicam, de forma quase automática, grande parte das estratégias e rotinas da aula, sem que se medeie um período longo de consciência ou reflexão. A experiência é o ponto de partida para o desenvolvimento profissional, mas para conseguir que se execute um papel produtivo, é necessário examiná-la sistematicamente.

A reflexão crítica implica o exame das experiências docentes como base para a avaliação e a tomada de decisão, assim como para possíveis mudanças (DORIGON; ROMANOWSKI, 2008). Implica questionar-se sobre como e por que as coisas são como são, que sistema de valores representam, que alternativas são viáveis e quais são as limitações por fazer as coisas de uma maneira e não de outra.

Um professor bem informado a respeito da natureza de seu trabalho pode avaliar seu nível de desenvolvimento profissional, assim como aqueles aspectos que necessitam mudar. Além disso, quando a reflexão crítica se enfoca como um processo contínuo e parte habitual do ensino, os professores sentir-se-ão mais seguros ao provar distintas opções e avaliar seus efeitos na docência.

Estas pressuposições demonstram o fato de que se os professores refletem ativamente sobre o que se passa nas salas de aula, estarão dispostos a descobrir se o que ensinam corresponde ou não com o que os alunos aprendem. Os professores devem considerar suas aulas como laboratórios para estudar como, por exemplo, a literatura tem lugar no processo de aprendizagem e exploração da linguagem, por meio de uma exploração sistemática dos processos que se desenvolvem nas aulas.

Há muitos fatores que influenciam na forma como os professores abordam seu trabalho e nas estratégias concretas que empregam para alcançar seus objetivos. Os contextos nos quais os professores trabalham têm uma importante influência no ensino, já que, de acordo com a situação docente, os professores adotarão papéis distintos. Por exemplo, em algumas situações, os professores gozam de bastante autonomia e liberdade para tomar decisões sobre objetivos de suas aulas, materiais, livros didáticos, paradidáticos, livros de leitura, métodos de ensino e procedimentos de avaliação. Em outras situações, estas decisões vêm dadas, direcionadas, prontas e acabadas e o professor é simplesmente alguém que leva a cabo as decisões tomadas por outros.

Inclusive nas situações em que o professor tem mais responsabilidade pelo que ensina, este pode assumir papéis muito distintos em suas aulas: alguns consideram que seu papel está ligado aos aspectos administrativos e organizacionais, ou seja, passam mais tempo planejando suas aulas, analisando seu trabalho docente e supervisionando a aprendizagem e a conduta dos alunos para assegurar-se de que os objetivos sejam alcançados; outros veem seu papel mais como facilitador e creem que a melhor aula é aquela que surge da dinâmica da situação de ensino-aprendizagem.

Consequentemente, os papéis que os professores desempenham, as responsabilidades que os papéis criam nos professores, os papéis que assumem em suas respectivas aulas e como estes papéis contribuem para perfilar o estilo docente do professor influenciam diretamente no processo de ensino e aprendizagem de língua e literatura, conjuntamente.

O papel do professor no contexto do ensino e aprendizagem de língua e literatura pode também ver-se influenciado pelo enfoque ou metodologia que o professor segue. Ainda que nem todos os professores se vejam a si mesmos como executores de uma metodologia ou de um enfoque particular, muitos descrevem seu ensino nestes termos e podem haver sido formados em uma determinada metodologia. Entretanto, em todas elas se acham implícitas suposições sobre o papel do professor e a forma como os alunos devem aprender.

Determinados métodos de ensino definem papéis específicos para os professores e prescrevem os tipos de comportamento que os professores devem ou não consentir na sala de aula. No marco da educação em geral e, em especial de

ensino de literatura desde a década de 1980, foram produzidas uma série de métodos, desde os de aprendizagem centrados no professor, até enfoques mais centrados no aluno, o que conduziu a uma redefinição dos papéis tradicionais do professor de língua e literatura.

No entanto, inclusive os considerados métodos inovadores, ainda requerem que os professores exerçam papéis concretos na sala de aula, que facilitem os processos de formação de leitores, de aquisição e domínio de linguagem, propiciados ou não pelas metodologias.

Ainda que muitos professores possam haver sido formados para usar um método específico, ou que ensinem de acordo com uma linha ou filosofia estabelecida, a forma como ensinam é, frequentemente, uma interpretação pessoal de como pensam que esta ou aquela forma de trabalho funcione melhor em uma determinada situação. Para muitos, o enfoque de ensino é algo exclusivamente pessoal, desenvolvido a partir da experiência e aplicado de maneiras distintas, segundo as exigências de situações específicas. Os professores, então, criam seus próprios papéis na sala de aula, baseando-se em suas teorias de ensino e aprendizagem e o tipo de interação em sala de aula que, em sua opinião, melhor se adequam a estas teorias.

Daí incorrem alguns sofismas e artificialidades, como o fato de se pressupor uma divisão entre língua e literatura, em um contexto de ensino em que as aulas de Língua Portuguesa devem dar conta de tudo o que envolve a linguagem, em todos os seus níveis, formas, manifestações e contextos; na real situação da escola (pública), língua e literatura são indissociáveis. Para que se promova uma prática docente que torne estas duas áreas coadunadas, é essencial uma prática de ensino pautada na reflexão sobre a ação e na consequente ação sobre a ação.

O ensino é uma atividade moldada por uma série de pressupostos de índole cultural referidos aos professores, à escola e aos alunos. Estes pressupostos refletem como se vê a responsabilidade do professor, como se concebe a aprendizagem e como se espera que os alunos se relacionem em sala. Em algumas culturas, o ensino se concebe como um processo dirigido e controlado pelo professor. Por exemplo, a atitude chinesa com relação à aprendizagem pode resumir-se nestes termos, segundo Brick (1991, p. 154 *apud* RICHARDS; LOCKHART, 1998, p. 98):

[...] a aprendizagem implica dominar um corpo de conhecimentos que é apresentado por um professor em fragmentos, que sejam pequenos o bastante para poder ser digeridos com facilidade. A preocupação de professores e alunos é o produto final da aprendizagem, isto é, esperam que o aluno possa, em tempo prudencial, reproduzir o conhecimento da mesma forma que lhe foi apresentado por seu professor.

As diferenças nos pressupostos culturais sobre o ensino e o papel do professor podem conduzir a diferentes expectativas, tanto por parte do professor como do aluno. Muitos dos pressupostos que professores e alunos mantêm sobre o ensino de língua e literatura refletem atitudes derivadas de seu particular sistema cultural.

Tradicionalmente, o ensino de Língua Portuguesa tem sido considerado como uma ciência aplicada. Na prática, a teoria e o conhecimento básico que subjazem o trabalho docente são aprendidos na universidade e o trabalho do professor é aplicar este conhecimento em suas aulas. Quando os professores começam a trabalhar, espera-se que dominem os aspectos mais “triviais” do ensino, como, por exemplo, as técnicas e os procedimentos de aula mais rotineiros. A melhoria da prática docente se dá na medida em que os professores adequam seu trabalho às teorias e princípios que aprendem em cursos de capacitação, especialização ou similares.

O conceito de ensino reflexivo, no entanto, assim como outros enfoques sobre o ensino orientados pela indagação, baseia-se em pressupostos distintos sobre a natureza do desenvolvimento profissional do professor. O processo de reflexão sobre o próprio trabalho docente é um componente essencial para desenvolver o conhecimento e as teorias didáticas e se converte, portanto, em um elemento chave do desenvolvimento profissional do professor. Os programas tradicionais de formação de professores representam apenas uma primeira fase, ainda que essencial. Como destaca Zeichner (1992, p. 297 *apud* RICHARDS; LOCKHART, 1998, p. 187):

[...] aprender a ensinar é um processo que tem lugar durante toda a vida profissional do professor e, por muito que façamos em nossos programas de formação e, por melhor que façamos, o único que podemos fazer é preparar os professores para que comecem a ensinar. Portanto, a tarefa dos formadores de professores é ajudar aos futuros profissionais a conquistar a disposição e a capacidade para estudar seu próprio trabalho e para ensinar cada vez melhor, ou seja, ajudar o professor a que se responsabilize por seu próprio desenvolvimento profissional.

O principal desafio da formação de professores é o de entender como concebem seu próprio trabalho e como adotam novas formas de compreensão e

atuação. Para conquistar isto, não basta apresentar aos professores teorias ou resultados da pesquisa científica, mas sim evidenciar a eles que devem construir suas próprias teorias didáticas a partir de seus conhecimentos, habilidades e experiências docentes. O processo de reflexão crítica pode ser o caminho para conquistar esta consciência do papel do professor.

Embora a prática reflexiva seja uma saída e é o que vem sendo praticado na escola e uma vez que a formação do professor tem ocorrido, historicamente, a partir de ações isoladas dos professores, qual seria, então o professor ideal para formar leitores, em especial leitores de literatura? Seria aquele que obteve uma formação teórica sobre a literatura ou aquele que aprendeu a formar leitores de forma pragmática? Ou seria, então, o professor leitor? Há uma metodologia ideal e, conseqüentemente, qual é a aplicabilidade dessa metodologia?

Muitas são as questões que envolvem formação de professores, formação de leitores e processo de ensino e aprendizagem de literatura. É necessário, porém, que os professores estejam dispostos a avaliar seu ensino, decidir se alguns aspectos deste podem mudar, desenvolver estratégias para a mudança e supervisionar os efeitos produzidos ao pôr em marcha estas estratégias.

Em relação ao ensino de literatura, alguns desafios se apresentam e exigem uma tomada de decisão por parte do professor; são frequentes as discussões que dizem respeito aos enfoques convencionais de desenvolvimento profissional, os quais raramente lhes ajudam a encontrar respostas que contribuam, de maneira prática, a resolver seus problemas. Os cursos de formação de professores, cuja missão é melhorar as destrezas docentes, muitas vezes produzem apenas efeitos a curto prazo e dificilmente implicam aos professores um processo contínuo de exame de suas *práxis*.

Assim, é necessário examinar objetivamente a *práxis* docente e refletir criticamente sobre o que se descobre. A informação que se obtém através do processo de exploração do ensino pode ser útil de diferentes formas. Pode contribuir para conquistar melhor compreensão das próprias pressuposições sobre o ensino e a prática docente, assim como melhor concepção dos processos de ensino e aprendizagem, e pode servir como base para a auto-avaliação, convertendo-se em um componente importante para o aperfeiçoamento profissional.

É importante ressaltar que não se prega aqui um enfoque ou visão herméticos de ensino de literatura, já que os professores trabalham em situações muito diversas, ensinando diferentes tipos de conteúdo, com diferentes métodos e enfoques, em diferentes graus de experiência e ofício. Trata-se de uma proposta de escolarização da leitura literária, por meio de uma alternativa metodológica a fim de que o profissional de Letras possa desenvolver um enfoque reflexivo crítico de ensino, que possa ser usado permanentemente, pensando na formação de leitores e também do próprio professor. Como os professores trabalham em contextos diferentes, não se pretende uma proposta metodológica “milagrosa” e fechada para o trabalho com a formação de leitores, mas que, a partir da reflexão crítica sobre o próprio trabalho ou sobre a própria formação, o professor busque e alcance permanente êxito em sua jornada, ao menos no processo de ensino e aprendizagem de língua e literatura.

Infelizmente, a dura realidade da escola mostra que a prática reflexiva perde lugar para o que se considera seu oposto: a racionalidade técnica, na qual “[...] a atividade do professor se reduz à aplicação instrumental de um conjunto de saberes na resolução de problemas” (FÁVERO; TONIETO; ROMAN, 2013, p. 279), com nítida separação entre a investigação e a prática e, transparece que o responsável pela prática não tem conhecimento da teoria. O professor “[...] está desmotivado, desinteressado e despreocupado em relação ao seu trabalho e ao ensino” (FONTANA; FÁVERO, 2013, p.5).

No contexto do ensino de Língua Portuguesa, esta aplicação instrumental, de racionalidade técnica, reflete-se em práticas docentes voltadas para a gramática descontextualizada, para a literatura como mera ferramenta de análise histórica, estrutural e fragmentada, para a ênfase na variante linguística normativa e preconceituosa, para saberes mecanicamente aplicados, bem como para avaliações excludentes e mnemônicas, resultantes de práticas epistemológicas herdadas do positivismo e, mais especificamente no Brasil, a partir da LDB 5692/71 (FÁVERO; TONIETO; ROMAN, 2013, p. 280).

Daí surge a divisão perigosa e artificial entre língua e literatura, o que classifica a literatura apenas como arte, fruição e estética, ou seja, a língua sem pretensão, sem arranjos, desprovida de sentidos e utilidades práticas e instrumentadoras. E, com a mesma artificialidade, considera a língua apenas como mais um instrumento por meio

do qual é possível adquirir e desenvolver um conjunto de saberes práticos e de ascensão social.

Há vários fatores que impedem o professor de assumir esta prática reflexiva, como os elencados por Fontana e Fávero (2013, p. 10) “[...] jornadas de trabalho e salários incompatíveis, ambientes inadequados para o ensino, desvalorização da classe”. Outro fator é a não participação dos professores naquilo que se define como políticas de ensino e de capacitação profissional, as quais são feitas por especialistas (nem sempre da área da Educação) e administradores, desconsiderando a experiência e o conhecimento dos docentes. Além disso, a atividade do magistério é caracterizada pelo individual, ou seja, não há discussão coletiva e tampouco ações conjuntas. Um dos mais preocupantes é o fato de os professores, de modo geral, não compreenderem – ou não investigarem – os limites epistemológicos existentes e isso resulta na sobreposição do *habitus* sobre a reflexão ou vice-versa.

Gatti (2010) lembra que não se pode reputar apenas ao professor (sua formação inicial e sua prática profissional) a responsabilidade pela educação precária e pelo desempenho atual da escola. Segundo a autora,

[...] múltiplos fatores convergem para isso: as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas. (p. 1359).

Mesmo diante de tamanhos desafios, todavia acredita-se na importância da racionalidade prática, por meio da atuação reflexiva, para que a escola seja um ambiente reflexivo e o professor um crítico de análise permanente de suas práticas com a linguagem.

2.2 A LITERATURA EM SOCIEDADE E NA ESCOLA

Jurgen Habermas (*apud* PAULINO, 2010), filósofo, ao refletir e escrever sobre as transformações sociais sofridas pela sociedade burguesa europeia, desde sua constituição, discute sobre o papel da imprensa e da literatura no momento da passagem do capitalismo liberal para o capitalismo avançado (século XIX e XX). Segundo Paulino, Habermas atribui uma função específica para a literatura nas sociedades burguesas por meio da relação do conhecimento com certa subjetividade. Esta relação entre literatura e função social, com a produção de obras literárias, ainda ocorre de forma intensa em nosso contexto atual. Para a autora, portanto, o papel essencial da literatura está centrado na competência comunicativa universal: a linguagem como um ato de resistência questionadora.

Por um olhar histórico, é possível traçar um percurso do caminho percorrido pela imprensa e pela literatura e suas funções sociais. No início do século XIX, com o aumento do número de leitores, surgiu a necessidade de alfabetização da massa burguesa, visando estabelecer o poder burguês em ascensão. Logo, estabeleceram-se escolas e organizou-se um sistema escolar como instrumentos para suprir essa necessidade. A imprensa assume seu papel como suporte para expressões político-ideológicas, destacando a presença da opinião pública naquele contexto.

Mais tarde, nos anos 30 do século XX, a imprensa passa a ser fiscalizada e até proibida devido à posição polêmica e crítica que assume. Na segunda metade do século, com a inserção de comerciais (propagandas), há o *boom* da imprensa e, mais adiante, com os meios de comunicação de massa (rádio, TV), transformam-se num complexo de poder e de controle social do Estado.

As inter-relações trabalhistas são o marco desta época, marcada por revoluções e reivindicações, luta pela democracia, entre outras batalhas políticas, sociais e econômicas; os meios de comunicação são, então, negócios sedutores para manipulação, visando à despolitização desta sociedade de esquerda, reivindicadora, consciente.

Com a despolitização do espaço público, uma alienação é programada, tendo o capitalismo como pano de fundo e os *human interests* ligados ao amor, à religião, às crianças, à saúde, à natureza, são iscas para reduzir a massa politizada e promover estereótipos de consumismo, garantindo as “liberdades individuais” capitalistas

(PAULINO, 2010, p. 71). Esta falsa consciência expressa a associação da imprensa, oligopolizada, com o capitalismo.

Paralelamente, a literatura não manifesta esta alienação, esta sedução, e, tampouco, a confusão, causadas pela manipulação das massas. A autonomia dos textos literários caminha conforme a crença da época, cujo desenvolvimento se vigora, manifestando o individualismo literário, em especial no Romantismo, marcado pela subjetividade.

Assim, “[...] o burguês revolucionário, sendo um novo tipo de ser humano, busca na literatura o autoentendimento como sujeito” (PAULINO, 2010, p.73). Como a individualidade burguesa é marcante e nova, suas necessidades também carecem de novas perspectivas no que se refere à tentativa de responder ao sonho, à busca pelo diferente, à insegurança, à entrega aos sentimentos próprios e intransferíveis. Todas essas inquietações convergem “[...] para a literatura, constituindo um ponto de encontro entre escritores e leitores, todos voltados para a subjetividade e suas indagações” (p.73).

Embora houvesse essa premissa conectada ao subjetivismo, com a passagem do tempo e com os acontecimentos histórico-sociais, que manifestam o crescimento do poder e da filosofia capitalista, o espaço pessoal acaba sendo reduzido pelos interesses de dominação de massa; a literatura, então, vai cedendo lugar a modelos sedutores prontos, fabricados.

Modelos sociais como a família e os modelos literários românticos são reescritos, explorando-se novos cenários, novos roteiros, novas tramas. A sedução do leitor é a pretensão maior e isso se dá pelo uso de verossimilhanças e da leitura pelo prazer.

Assim, uma “elite cultural” se estabelece, em oposição à literatura para multidões. A literatura moderna se faz mais complexa e exigente, promovendo a autonomia, porém consumida, apreciada e compreendida por poucos. Esta diminuição do público leitor de textos literários se opõe à sofisticação dos questionamentos sociais emanados do Realismo, por meio da denúncia não limitada, inquietante, quase que inaceitável e, conseqüentemente, quase que inconsumível pelas massas.

Dessa forma, o deslocamento social da literatura reflete a busca pela interiorização não massificada *versus* o poder, o controle social de expropriação cultural. A “pessoalidade verdadeira”, impossível de ser nomeada, deixa de ser tratada

de modo a alcançar multidões, já que pela sobrecarga ideológica da liberdade pessoal capitalista, anula a consciência crítico-reflexiva.

Faz-se necessário, portanto, desmistificar o trabalho literário e sua participação nos sistemas de representação social. Em se tratando de seu aspecto dialógico, é essencial que a literatura promova a consciência ativa do leitor-sujeito, levando-o ao esforço e à participação de modo pessoal, mas também coletivo.

Para Paulino (2010), ao assumir uma postura reflexiva, é possível uma tomada de consciência que promova a percepção de que a identidade profissional não é construída no momento em que se decide qual profissão terá, mas vai sendo construída a partir das ações e interações práticas e experienciais.

A construção da identidade do professor de língua e literatura pode representar uma autonomia, a qual se perde quando um saber e um fazer são apresentados como corretos, em negligência aos saberes e fazeres oriundos não apenas da experiência, mas de uma consciência, pesquisa e estudos aprofundados, concernentes às necessidades específicas e particulares docentes.

No que diz respeito ao papel do professor que atua no exercício de ensinar e aprender a linguagem e suas inter-relações, deve-se priorizar a formação sobre a informação, e, da mesma forma, promover o conhecimento da realidade em que se opera a ação. Assim, em lugar de oferecer, formas, datas, nomes, títulos, conceitos prontos, deve-se mostrar como foram construídos, explorar suas relações e conexões com a realidade, com o mundo, com a sociedade e com as ideologias circundantes; analisar suas relações histórias, políticas, e, assim, que essa dinâmica constitua um trabalho significativo de apropriação do conhecimento e encontre ressonância na subjetividade de cada um.

Por conseguinte, o professor constitui-se como um mediador na relação com o conhecimento e o sujeito “aprendente”, e também como um sujeito instigante, desafiador, que propõe pluralidade de conexões, de caminhos pelos quais seguir, cada um a seu tempo, a seu modo, sendo a apropriação da língua em todos os seus domínios e alcances o meio pelo qual é possível atuar de forma consistente e fiel ao que se propõe em relação à formação leitora e ao letramento.

Por outro lado, quando o professor também se coloca como um sujeito “aprendente”, existe a possibilidade de, como profissional, revisar sua prática, seus saberes e limitações, seu método, sua didática, seu procedimento nesse processo e

então, aprimorar-se e constituir-se como um profissional que atua e se identifica com o tempo e com o momento em que vive, tendo a linguagem como meio de ação, relação e, em sua forma artística/literária, instrumento de amplificação e metacognição de saberes linguísticos, discursivos, intrínsecos ao processo de escolarização.

Segundo Andrade (1999, p. 97), essa identificação passa por dimensões de ordem psicológica, no que se refere à busca do conhecimento e compreensão do outro; de ordem social, pelo conhecimento do contexto; de ordem ética, que consiste no agir e pensar no bem comum e de ordem estética, que se constitui no “gosto pelas coisas”. Tais dimensões são a base do trabalho com a linguagem, em especial nas práticas sociais da leitura e da escrita.

A partir da concepção de método como um dos meios através dos quais é possível promover a ação do professor, uma tendência importante na formação do professor dos últimos anos foi o afastamento da ideia do professor como receptor passivo que aplica os métodos e planos de aula de outros profissionais, e a aproximação da ideia do professor como um criador ativo de seus próprios materiais, atividades, avaliações, etc. Inclusive naqueles sistemas cujos planos curriculares e diretrizes estão claramente articulados, dá-se a opção para que o professor adapte e modifique os planejamentos e materiais de métodos com os quais trabalha. Um dos aspectos principais deste trabalho, juntamente com suas reflexões e análise, é promover um enfoque mais autônomo por parte do professor.

Em relação direta com a noção do professor autônomo, produziu-se uma ruptura com o conceito de método. Durante muitos anos, o ensino de língua e literatura esteve à mercê de diferentes métodos que competiam entre si; alguns mais inovadores, outros mais conservadores.

Apesar de sua diversidade, estes métodos compartilham uma série de aspectos. Um deles é a crença de que, em algum lugar, existe o “melhor e único método”; ou seja, o método que funcionará para qualquer aluno, em qualquer ambiente e situação de aprendizagem. Estes métodos também reivindicam uma legitimidade psicolinguística e psicológica da teoria e a prática da aprendizagem.

Os métodos compartilham algo mais: possuem em comum uma série de prescrições sobre o que o professor e o aluno devem fazer na sala de aula. Dão-se prescrições ao professor sobre o tipo de material que deve apresentar, quando se

deve ensinar e como, e prescrições para o aluno com relação ao enfoque que deverá adotar com respeito aos materiais de ensino e as atividades em sala.

Frente à importação de ideias externas, sugere-se que é preferível identificar o que funciona e o que não, através do estudo direto da aula em si. Já que a variável crucial na situação de ensino é o professor, é importante que seja este quem estude o que ocorre em sua própria aula. A autoanálise e a autoavaliação caracterizarão o professor autônomo.

Em geral, os professores costumam planejar suas aulas a partir de atividades e não de métodos. As “etiquetas metodológicas” marcadas nas atividades docentes não são formativas em si mesmas porque se referem a um conjunto de práticas de aulas “universais”. As diferenças entre as principais metodologias se encontram na hierarquização, nas prioridades outorgadas aos sujeitos. O *quid* da questão que diferencia a prática metodológica não reside em “o que” a atividade usa, mas sim em “quando” e “como”.

Sobre esta questão, em especial sobre o ensino de literatura, Ceia (2002, p.24), ao tratar do contexto lusitano, ressalta que “[...] um dos maiores problemas do actual ensino do Português é o equívoco sobre aquilo que se está realmente a ensinar. Na prática, o que se ensina é o que rodeia ou contextualiza o literário e não o literário propriamente dito”.

Dessa maneira, segundo o autor, corre-se o risco de que o professor seja visto como um “teólogo da língua”, exercendo domínio, porém subestimando a aprendizagem feita apenas pelo texto, com sentidos e interpretações programados.

No âmbito do ensino de literatura, é possível perceber que a maior parte dos professores foi formada para planejar a docência a partir da especificação dos objetivos (de procedimentos) e o comportamento inicial do aluno, da seleção e a organização dos modos de aprendizagem para fazer avançar o aluno do comportamento inicial aos objetivos e da avaliação dos resultados da docência para melhorar o planejamento. Enquanto este modelo prescritivo de planejamento talvez seja um dos que sempre se incluem nos programas de formação de professores, o modelo não se efetiva de maneira consistente no planejamento preparado pelos professores nas escolas (FERREIRA; VALENTE, 2015).

Esta falta de relação entre o que se ensina aos professores e o que eles realmente fazem surge porque, uma vez dentro da sala de aula, o professor deve

apresentar um constante fluir de atividades ou enfrentar o problema da condução destas atividades. As atividades – ou as tarefas – são o foco principal ao redor do qual giram os esforços de planejamento dos professores, em vez de modelo prescritivo de fins e meios. É necessário pensar no planejamento como base para os programas de formação de professores e que se reflitam sobre os métodos que são utilizados.

No ensino de literatura, observa-se um distanciamento da prática que vai do geral ao particular no que se refere ao planejamento, a aplicação e avaliação dos programas docentes. O enfoque do geral para o particular se caracteriza pelos planos curriculares, diretrizes de programa e procedimentos metodológicos planejados por especialistas e entregues como um bloco ao profissional que trabalha em sala. Os programas de formação permanente e de desenvolvimento profissional são planejados principalmente para formar o professor para que use estes planejamentos, materiais e métodos já desenvolvidos.

Neste ponto, recorreremos então a Ceia (2002, p. 57 - 8):

[...] uma vez mais, o problema principal é o do método do ensino escolhido. O estudante de Português tem sido formado com o discurso parafrástico, quando devia ter tido contacto direto com o próprio texto parafraseado. Como a literatura de auto-ajuda não vai desaparecer, o ideal seria formar os professores de literatura a ensinar sem a ajuda do esquema pré-programado de interpretação universal, sem a aplicação dos pré-conceitos de época literária que todos julgamos saber reconhecer, sem a redundância das perguntas sobre o sentir do sujeito poético, sem a falácia da caracterização psicológica e física das personagens recorrendo invariavelmente ao mesmo léxico qualificador, sem a pré-determinação de categorias da narrativa a aplicar se apelo nem agravo a qualquer texto de ficção, sem os esquemas conceptuais que ensinam a descrever o texto literário sem a necessidade de alguma vez o termos realmente compreendido, e sem nunca mesmo, pôr em causa as ideias veiculadas pelo autor do texto, que raramente se discutem ou reavaliam fora da autoridade da literatura de auto-ajuda.

Segundo o autor, a “literatura de auto-ajuda” caracteriza-se como um “conjunto de obras pseudo-didáticas que têm nascido agarradas aos programas oficiais”, com publicação limitada e descartável (CEIA, 2002, p. 57).

No campo do ensino de língua e literatura, o enfoque do geral ao particular derivou uma profusão de métodos desenvolvidos durante os anos 80 e 90 do século XX; a maioria destes métodos possuem algo em comum: assumem que existe uma única e melhor maneira de aprender literatura e proporcionam uma série de princípios e procedimentos que, segundo os autores, terão um efeito favorável na aprendizagem se forem seguidos adequadamente em sala.

Sendo o formalismo russo o primeiro movimento cuja organização teórica revelava-se sensível ao papel do leitor e de que forma isso modificava as reflexões teóricas sobre a literatura, dois conceitos embasam este movimento: o da transformação e o da percepção. Por meio de um trabalho de “deciframento da obra”, decifrava-se também o real, ação operada pelo estranhamento e este, causado pela expectativa contrária do objeto representado (língua literária x prática).

Os formalistas (grupo de S. Petersburgo e os membros do Círculo Linguístico de Moscou) eram assim chamados por direcionarem sua maior preocupação aos tipos de recursos técnicos e pelos artifícios empregados pela linguagem, em sua função estética, voltados ao estranhamento da linguagem “comum” (prática).

O pensamento formalista previa a dicotomia entre o uso convencional da linguagem e o literário, desautomatizando-a. Como resultado desta cisão, evidenciava-se a limitação das teorias formalistas, ao “afastar o sujeito estético do convívio diário” (ZILBERMAN, 1984, p. 67), negando a arte, o estético ao cotidiano.

Diante desta proposição, segundo Zilberman (1984), Jurij Tinianov amplia a visão formalista, atribuindo à obra literária uma constituição sistêmica, recusando a noção estática do texto literário, cujos elementos que o constituem relacionam-se por meio de uma dinâmica organizado. Conforme a autora (1984, p. 66), Tinianov não negava a dicotomia que coloca em confronto a função poética da linguagem com as outras funções e procedimentos.

Evidencia-se, assim, a identidade e a constituição da obra literária: seu caráter dinâmico de interação entre seus componentes, os quais são também percebidos pelo leitor, processo que garante o caráter transformador do texto literário. Por esta visão, este processo de percepção e transformação instiga o leitor ao questionamento.

Ainda segundo Zilberman (1989), o estruturalismo tcheco, na figura de Mukarovsky, retoma o papel do artista e sua atuação na criação literária, estando este numa posição de criador integrado a circunstâncias sociais e históricas e, assim, o leitor assume uma postura ativa no momento de apreensão da obra, já que a função estética, além de autônoma, deve ser comunicativa, por meio da veiculação de um sentido de mundo de quem o recebe. Assim, Murakovsky aproxima a arte de quem a recebe, como um exercício de comunicação.

Entretanto, havia ainda a limitação destas teorias no que diz respeito ao caráter ideológico das relações entre obra-autor-leitor-contexto, o que preconiza a passagem

da interpretação estética à ideológica, instância que legitima o papel social da literatura.

E é aí, segundo Zilberman (1989, p. 71), que está a limitação do formalismo russo: “[...] seu método não leva em conta a relação entre o artista e a sociedade, muito menos o concebe como arauto dos conflitos sociais”. Ou seja, a preocupação com os mecanismos da linguagem poética e com a percepção do destinatário omitia os fatores sociais que sobrepujam a criação da obra.

Seguindo a perspectiva do Método Sociológico que preconiza, então, as condições de produção da obra literária e as relações sociedade-autor-obra-leitor, Bakhtin (*apud* ZILBERMAN, 1984), tendo como base de sua proposta a crítica à dicotomia formalista da língua em sua função prática e sua função estética, questiona, em especial, a desvalorização, o desprestígio da língua e sua função estética sobre a cotidiana. Para ele, a solução seria a percepção filosófica da linguagem.

Tendo como premissa o caráter ideológico do signo linguístico, a palavra assume uma pluralidade de sentidos ideológicos, manifesta na sociedade em suas concepções sintáticas e semânticas, inclusive durante a comunicação (prática). Dessa forma, o texto literário, em seus diferentes níveis linguísticos e sociais, oferece ao leitor uma contemplação fértil e de múltiplas realidades.

Ao analisar a natureza dialógica da linguagem, considerando uma situação de interação no interior do texto e que se estende fora dele (texto e leitor) Bakhtin (*apud* ZILBERMAN, 1984), por meio da atuação dos sujeitos num processo de interação e ação sobre o outro, supõe que o leitor assume, então, dois possíveis papéis: ou como “uma autoridade que se projeta na produção da narrativa e determina sua transmissão, ou como ente passivo, a quem se pode doutrinar e impor regras” (p. 76).

Conforme analisa Zilberman (1989), Jauss observa a contribuição dos formalistas por meio de duas concepções. Por um lado, concebe-a como positiva, por considerar a percepção estética, o lugar significativo dado ao leitor, a evolução literária e o caráter histórico da arte. De outro, a concepção negativa pela falta de inserção da literatura na sociedade e a não apropriação hermenêutica - horizonte de expectativas – ou seja, a falta de integração histórica por não relacionar o ser humano à sua época.

Como um jogo, este processo desperta no sujeito uma consciência que amplia seus horizontes e promove a emancipação individual, ao renovar suas expectativas sobre o real, podendo o leitor, aceitar ou recusar este jogo. Esta relação ativa do leitor

com a obra, por meio de sua percepção que a atualiza, renova e liberta eleva e, por fim, estabelece seu caráter emancipatório perante o texto, a arte e o mundo.

Com a recente quebra do conceito de “método”, produziu-se o desenvolvimento de mais enfoques do particular para o geral no ensino de língua e literatura. Descobriu-se o currículo, não como uma série de cláusulas prescritivas, mas sim como a documentação e sistematização da prática de ensino. Os responsáveis pela elaboração dos currículos estão preocupados em identificar os princípios do ensino efetivo a partir da sala de aula. Isto fica refletido no interesse que existe hoje pela pesquisa centrada em sala de aula.

Outro tema que se reiterou de diferentes maneiras nos últimos anos é o da necessidade de equilibrar a teoria e a prática na formação permanente dos professores antes e durante o exercício profissional. É importante que os docentes apreciem a complementariedade da teoria e da prática e há poucas probabilidades de que isto se consiga em programas de formação docente nos quais a teoria e a prática se considerem separados. Os enfoques do desenvolvimento curricular que vão do particular ao geral e que se centram na sala de aula são especialmente indicados para favorecer um equilíbrio adequado entre teoria e prática.

Sobre esta questão, Ceia (2002, p. 4) orienta:

O professor de literatura tem que ser em primeiro lugar um investigador de literatura e um profundo conhecedor dos mecanismos da(s) língua(s) em que é possível a revelação (ou materialização, ou concretização, etc.) do texto literário. Não é possível ensinar com rigor científico o que não se leu de forma reflectida. O saber teórico do investigador é uma falácia, porque, neste caso, é o mesmo saber da teoria do professor.

Uma das tendências principais no ensino de línguas dos últimos anos, portanto, foi a da adoção de enfoques centrados no aluno e no desenvolvimento curricular. Este tipo de enfoque se caracteriza pela participação do aluno em todos os aspectos do processo curricular, tendo como base o fato de que os alunos baseiam sua própria experiência como recurso para sua aprendizagem futura; aprendem melhor quando se dá uma implicação pessoal no planejamento e quando o conteúdo é significativo do ponto de vista pessoal.

Após toda reflexão sobre a formação do professor e conseqüente formação do leitor, bem como uma proposta investigativa de análise do papel do professor, suas práticas e possíveis caminhos por meio da postura reflexiva em sala, buscou-se traçar

um breve percurso histórico da literatura em sociedade e sua repercussão na escola. Dessa forma, ressaltou-se a importância da mediação consciente e crítica do professor, ao optar por métodos que não apenas promovam a emancipação dos leitores em formação, mas que preconizem a função estética da literatura em sua dimensão linguístico-discursiva em sociedade.

A seguir, aborda-se o Método Comunicacional, a partir de produções científicas que discutem a dicotomia língua e literatura, bem como trata-se da especificidade da literatura infantil e juvenil no Brasil, e, enfim, o trabalho em sala de aula, mediado pelo professor de Língua Portuguesa, como também possibilidades de êxito em sua *práxis*.

3 LITERATURA, LINGUAGEM E O MÉTODO COMUNICACIONAL

Com a evolução dos estudos linguísticos e literários nas últimas décadas do século XIX, surge a necessidade de uma nova tomada de posição perante o rompimento da coincidência entre a composição do texto e o gosto de ler. O formalismo russo apresenta-se como a primeira resposta teoricamente organizada a esta circunstância. Suas ideias, mesmo que equivocadas ou incompletas do ponto de vista atual, propõem modificações significativas no que concerne à composição do texto e sua leitura; estes conceitos se disseminam no século XX, em especial no campo da filosofia da literatura.

Esta sensibilidade para as modificações, assim como a tendência para a formulação de uma teoria fundada na noção da transformação, é resultante da convivência próxima dos formalistas com os principais eventos artístico-literários do século XX.

Há dois conceitos fundamentais que embasam o formalismo russo em relação ao texto literário: o da transformação da e pela arte e o da percepção do fenômeno estético e da mudança. Tendo como base o reconhecimento do anseio por parte do artista, evita-se harmonização com o leitor, pois visa-se causar “estranhamento” do uso da linguagem, resultando na expansão da percepção do leitor (destinatário).

Assim, segundo Steger (1987, p. 112),

[...] a pluralidade do novo conceito de literatura consiste no fato de a linguagem tornar-se arte de maneiras diversas e objetivos diferentes, através de uma concepção de mundo criativa, seja ela oriunda do passado ou esteja retratando o presente ou mesmo concebendo o futuro; seja ela realista, utópico-idealista; seja ela fantástica, visando mais o entretenimento ou a catarse, a fantasia ou a agitação política ou a um discurso linguisticamente belo, considerado por si mesmo.

Para os formalistas, o estranhamento advém dos artifícios empregados pelo autor na constituição do texto literário e a percepção estética é intensificada no momento preciso em que a expectativa do leitor é contrariada. Sugere-se, assim, um trabalho de deciframento da obra, por meio da apreensão do sentido, processo que gera uma recompensa ao leitor, o qual passa, então, a conhecer o objeto representado.

Para que houvesse êxito neste processo, a maior preocupação para os formalistas era com a tipologia dos recursos técnicos empregados para a constituição do objeto a ser “decifrado” pelo leitor. Procurava-se, então, identificar no texto literário, sua especificidade propriamente estética, concluindo que as operações voltadas para causar o estranhamento deveriam fluir do trabalho com a linguagem, vista como a matéria prima da literatura.

Por isso, propunha-se uma distinção entre língua literária (artística) e língua prática (cotidiana), de modo opositivo, visando, por parte do usuário da língua (leitor, destinatário) o rompimento com as modalidades habituais da percepção automática da língua prática.

Como consequência desta cisão, a “[...] obra literária acaba por afastar o sujeito estético do convívio diário, porque contraria os modos que ele emprega para manifestar-se” (ZILBERMAN, 1987, p. 65).

Neste processo de oposição à língua diária, a arte literária, então, nega o objeto da vivência humana cotidiana e volta-se para si mesma, tomando como singular e autêntica a sua constituição formal, incorrendo-se no risco de torná-la hermética. Mas,

[...] em todos os casos, a linguagem utilizada se desassociou de seus contextos funcionais comunicativos de origem no cotidiano, nas instituições, na linguagem jurídica, etc.; e assumiu uma nova atribuição a serviço do texto como um todo, e só aqui tem validade. Tal encadeamento em níveis tão diferentes da linguagem – nível social, medial e funcional – nunca poderia ocorrer fora da literatura num único texto. (STEGGER, 1987, p. 124).

Segundo Steger (1987), o teórico Jurij Tinianov amplia as noções do primeiro formalismo, ao propor o conceito de obra como sistema no qual todos os elementos do texto se relacionam entre si, numa dinâmica que se dá por meio da interação dos componentes textuais estruturantes, dinâmica que possibilita a percepção do todo pelo leitor. A partir de então, o leitor é concebido como parte essencial do processo.

Tem-se que o estruturalismo tcheco perscruta as concepções formalistas a partir do que se tinha sobre o processo de desautomatização da linguagem no exercício da função estética, em oposição à função pragmática. Propõe-se, então, que norma e estética são interdependentes, sendo que o valor estético existe para e perante uma norma, a qual garante a sistematicidade do texto.

Assim, a ideia de automatização da percepção por parte do leitor como sujeito estético “dormente”, que é despertado pela literatura, abre espaço para as “[...] ideias

artísticas circulantes num dado momento histórico” (ZILBERMAN, 1987, p. 69), não apenas de natureza estética, mas éticas, religiosas, políticas, entre outras.

Por conseguinte, os conceitos formalistas de ruptura e violação passam pela transformação e acentua-se, então, a oposição entre a função estética e pragmática da língua. A ruptura é manifestada no leitor e pelo leitor quando apreende a obra literária, ou seja, assume uma postura ativa com relação direta ao referente.

O teórico Jan Mukarovsky (*apud* ZILBERMAN, 1987, p. 67), em seus escritos sobre a estética e semiótica da arte, propõe que a função estética é autônoma, mas depreende da comunicação, já que não é o caráter hermético da obra que propõe a ruptura, e sim a veiculação de um sentido de mundo para o receptor. Para Mukarovsky (*apud* STEGER, 1987, p. 131), “[...] há coisas que, de acordo com sua ordenação, visam a um efeito estético; esta é, em suma, característica essencial da arte”.

Embora considere o papel fundamental do leitor, o formalismo torna-se limitado ao desconsiderar a relação entre o escritor/artista e a realidade social à qual se insere, tampouco considera esse leitor como porta-voz das questões sociais do contexto em que vive. Ou seja, embora haja uma preocupação essencial com a sistematização da linguagem para a concepção e constituição do objeto do texto literário, e de como o destinatário apreende e percebe a linguagem poética, suprimem-se os fatores sociais que motivam a criação literária.

Segundo Namora (2014, p. 82), essa posição radical dos formalistas é tanto teórica quanto histórica. Para ele,

[...] a ênfase dada sobre a iconicidade da poesia e sua densidade intrasistêmica são, em grande medida, funções de remissão para uma linguagem poética estruturalmente considerada e semanticamente dissecável. Mas é também um corolário da relutância que o movimento formalista sempre demonstrou quanto à possibilidade de ser cooptado pela estética marxista, cujos princípios se escoravam na lógica das dinâmicas sociais: o constructo “literatura como símbolo da luta de classes” é, para os formalistas, uma heresia suprema.

Como oferta para contornar esta supressão, os estudos sociológicos buscam interceptar as relações entre literatura e sociedade, com a concepção de uma conexão entre propósito e reflexão, a partir da obra e seu contexto.

Além da lacuna sociológica, outro aspecto é destacável, em particular na posição assumida por Mikhail Bakhtin (*apud* DI FANTI, 2003), no que diz respeito à dicotomia da língua em sua função prática e estética. Ao expor que seu objeto de

estudo é o discurso, Bakhtin (1997, p. 181, *apud* DI FANTI, 2003) o define como “[...] a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística”. Segundo o teórico, a língua encarada pelo aspecto prático tende a ser desvalorizada no sentido da falsa concepção de não propiciar criatividade e incorrer no perigo de ser taxada como automatizada, sem reflexão e, ainda, uniforme. Destarte, a língua em sua forma estética tende a sobrepor-se à língua prática, sobrepujando-a, subvertendo-a, pois, sob este prisma, apenas a linguagem em função artística (estética) contem expressividade e independência.

Encarando a língua pelo ponto de vista dialógico, é possível, então, concebê-la como um sistema de relações interconectadas, com forma e sentido amplos, ricos em sobretudo carregados de significados, conforme aponta Di Fanti (2003, p. 103):

[...] a língua não se reduz a um sistema padronizado, mas sim se materializa em vozes sociais que se cruzam, em diferentes dialetos, jargões profissionais, linguagens de gerações familiares. Há linguagens de momentos, de lugares, transitórias, que possuem estruturas e finalidades próprias a determinados contextos. A linguagem, assim, está em movimento, ou seja, há uma orquestração discursiva que a constitui.

Conforme aponta Brait (2015, p. 27), tanto Bakhtin como os demais componentes do círculo “[...] tomam textos literários como essenciais à compreensão da humanidade, ou de um dado momento histórico. Eles articulam língua e literatura para arquitetar a percepção dialógica da linguagem”. Dessa forma, o Círculo bakhtiniano funda sua reflexão sobre linguagem na relação língua-literatura: a língua transcende o estado de dicionário para ser a linguagem em uso, onde a ideia de grupo social, ideologia, tom e ambiente estão materializados no sujeito produtor do discurso artístico.

Esta distinção entre o aspecto de uso prático da língua *versus* o uso estético é passível de crítica, como se a literatura enquanto arte não esteja inerente à vida social e ao panorama humano que dela desfruta e por meio da qual, numa relação dialógica, ambos se constituem.

Diante dessa lacuna, Bakhtin (1931, *apud* ZILBERMAN, 1987, p. 73) propõe uma dimensão filosófica da linguagem em vínculo direto com o caráter ideológico do signo linguístico. Desta maneira, a língua não pode ser concebida como neutra; não é estática e automatizada, não é unilateral, inexpressiva e desprendida de valores e

ideologias; não se fecha ao redor de si mesma, não se concentra numa temática única e não isola a arte.

O dialogismo da linguagem é a marca mais significativa de Bakhtin, manifesto na interação que ocorre durante o processo comunicativo emissor-mensagem-receptor-emissor-mensagem-contexto, num processo dinâmico e mutável. Dessa forma, autor-texto-leitor interagem de forma dialógica e ativa, ou seja, atuam como partícipes da criação literária, de forma crítica, a partir de seu contexto social. Ou seja,

[...] não é a percepção que é automatizada, como se o sujeito estético vivesse numa espécie de dormência, de que é despertado pela literatura: é que a norma procede a uma estabilização das possibilidades de apreensão das criações estéticas, de acordo com as ideias artísticas circulantes num dado momento histórico. (ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1984, p. 68-69).

Em seus estudos, Jauss (1967) reconhece as contribuições dos formalistas para os estudos da teoria literária, em especial a valorização da percepção estética e o lugar do leitor no processo, embora, para o teórico, a falha esteja na incapacidade de vínculo entre literatura e sua função social histórica.

Para Jauss (1967, *apud* ZILBERMAN, 1987, p. 76), é essencial avaliar a evolução de como a obra é recebida em diferentes momentos históricos e como a modificação da compreensão de um texto se dá a partir de novas perspectivas e modos de apreensão no fluxo cronológico, exercendo a capacidade de atualizar a rejuvenescer o próprio texto literário.

Embora haja algumas lacunas nas teorias dos formalistas russos, é graças a seus esforços, investidos nos primeiros estudos sobre a linguagem literária que nos é possível, hoje, reconhecer na constituição da obra literária a importância de aspectos sociais, ideológicos, antropológicos, estéticos, entre tantos outros, bem como reconhecer o papel atuante do leitor, ativo, ideológico, autônomo, portador de horizontes de expectativas e saberes sociais, que atua sobre o outro, que age e reage a partir do que lê, provando, assim, seu papel na recepção e circulação das possibilidades e plurissignificação dos textos literários. Este papel, sobretudo, deve ser ancorado por sua competência literária.

Essa perspectiva vem ao encontro do que tratam os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1997), documentos norteadores da prática pedagógica da literatura, os quais apresentam a noção de competência literária ancorada em pelo

menos quatro etapas de desenvolvimento da leitura, amparados por Bamberger (1991). Estas etapas consistem em: decodificação, compreensão, interpretação e a avaliação. Segundo os *PCN'S*:

[...] um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade. (BRASIL 1997, p. 54)

Neste sentido, um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura, a partir de um trabalho organizado em torno de textos que circulam socialmente e que envolva todos os alunos, inclusive aqueles que ainda não sabem ler convencionalmente.

Ao se afirmar que o objetivo da formação de leitores está diretamente ligado à competência literária, assume-se também aqui a amplitude sobre o conceito de competência como, por exemplo, aquele defendido por Chomsky (1971) de conhecimento interiorizado de um sistema, através de deduções, induções e inferências lógicas, que permite a sistematização de dados linguísticos, literários ou semióticos.

Dessa forma, a competência linguística manifesta-se como a base estrutural sobre a qual se organizam as formas de expressão dos falantes, as regras gerais, as condições mínimas, as possíveis interiorizações do sistema, através de deduções, induções e combinações lógicas, artísticas, individuais, sociais, interacionistas, dialógicas, estilísticas e todas as outras manifestações de linguagem.

Assim, estabelece-se a correlação entre competência linguística e competência literária, sendo profícua a apreciação da contiguidade de ambas e também as implicações do processo de ensino e aprendizagem advindos dessa contiguidade. Se de um lado temos a competência linguística observável nos resultados de atuação do aluno no “saber produtor” (em relação à interação, expressão, criação ou compreensão), a competência literária – mais especificamente no âmbito escolar – manifesta-se por meio da capacidade de compreensão, interpretação, criação e recriação de textos.

Ao enunciar as seis funções da linguagem, Jakobson (1963) constitui um primeiro ponto de reflexão sobre a diversidade de manifestações do comportamento

linguístico. Essas funções correspondem aos objetivos de interesse para o ensino e aprendizagem de língua/linguagem e também para qualquer tipo de reflexão, ação, criação e fruição sobre ambas.

O postulado de Jakobson foi posteriormente ampliado por Searle, no ano de 1984 (*apud* CASTAÑON, 2006), que estabelece as funções expressiva, representativa, de compromisso, declarativa ou diretiva; por Halliday, em 1989, as funções pessoal, interacional, informativa, imaginativa, instrumental ou regulativa e por tantos outros que pretenderam matizar mais precisamente algumas características que já estavam implícitas nas formulações iniciais do semiolinguista russo.

Tais contribuições testificam a apropriação que a literatura faz dos fenômenos linguísticos e, diante de tamanha contribuição para a abordagem língua-literatura, o poeta, tradutor e crítico brasileiro Haroldo de Campos deu a Roman Jakobson o título de “poeta da linguística” (BRAIT, 2015, p. 16). Roland Barthes (2004, p. 204) por sua vez, afirmou:

Jakobson deu um belíssimo presente à literatura: deu-lhe a linguística [...] Na origem da linguística generalizada que ele traçou houve um gesto decisivo de abertura das classificações, das castas, das disciplinas: tais palavras perderam com ele o seu ranço separatista, penal, racista: não mais existem proprietários (da Literatura, da Linguística), os cães de guarda foram de novo presos em seus cercados.

Barthes (1978, p.16-17) entende a literatura “[...] não um corpo ou uma seqüência de obras, nem mesmo um setor de comércio ou de ensino, mas o grafo complexo das pegadas de uma prática: a prática de escrever.” Defende, ainda, que não há diferença entre dizer literatura, escritura ou texto; o autor defende, então, um *entrelugar*, configurado pela assimilação da literatura à escritura e ao texto.

Deste modo, a partir deste desprendimento gerado pela criação estética, a literatura passa a ser observada não apenas por vieses linguísticos formais, mas pelo famoso dualismo forma/conteúdo. Em especial, o texto, como unidade de sentidos e significados passa a ser explorado em suas características, sendo uma delas os fatores intrínsecos ao texto literário e além dele.

Mario Laranjeira (2003, p. 72) considera como fatores textuais “[...] aqueles que se prendem à natureza do texto, ao seu modo de significar, à relação que se estabelece, no processo de significação, entre significado e significante”. Assim, o autor esboça traços marcantes dos textos literários, como os mecanismos articuladores da linguagem: a transposição, a condensação e o deslocamento

metonímico e ainda acrescenta que toda atividade de significância gerada a partir de combinações, transformações e deslocamentos propicia não apenas o dualismo forma/conteúdo, mas o considera como resultado de uma atitude didática, analítica, que define o texto literário e sua constituição.

Nas palavras de Barthes (2004, p.4): “[...] um texto não é feito de uma linha de palavras a produzir um sentido único, [...] mas um espaço de dimensões múltiplas, [...] um tecido de citações, saídas dos mil focos da cultura”. Seguindo este raciocínio, com relação ao texto literário, em 1971, Barthes (1978) publica um artigo intitulado “Um Belíssimo Presente”, por meio do qual elogia e faz uma análise dos estudos de Jakobson e sua contribuição, afirmando que a Poética era um departamento especial da linguística, presente dado à literatura. Para Jakobson (1992, p. 130), o texto poético é aquele em que a função poética se sobrepõe às demais funções e esta predominância se reconhece quando “[...] a função poética projeta o princípio de equivalência do eixo da seleção sobre o eixo da combinação”.

Tanto os estruturalistas quanto os gerativistas limitam-se a examinar os processos linguísticos que caracterizam a manifestação da função poética nos textos. Para além dos processos linguísticos, Jean Michel Adam (1992, *apud* LARANJEIRA, 2003, p. 65) propõe a ideia da autotelicidade, função interior ao texto e que exalta a materialidade dos signos em sua significação, servindo como meio para a construção do sentido e da textualidade, assim como meio para se explorar a significância.

Segundo Gonçalves e Bellodi (2005, p. 115), um dos primeiros passos do Formalismo Russo foi a defesa da autonomia dos estudos literários, tendo a obra literária como objeto de estudo e não a literatura em sua totalidade. Jakobson resume a proposta inicial do movimento quando afirma que a investigação literária tem como objeto a “literariedade”, isto é, a especificidade do objeto literário. Para o autor, aí se encontra um dos grandes méritos do movimento: forçar o estudo intrínseco da obra. Assim, o objeto literário é concebido como um “sistema”, no qual o todo resulta de uma rede interna de relações, ou seja, uma “estrutura”.

Jakobson (1995) discute a maneira como a forma da linguagem nos afeta e propunha a poética como uma das funções da linguagem. Essa premissa é descrita, em especial, em seus estudos sobre a função poética, sobretudo quando discorre sobre as expressões literárias e suas caracterizações.

3.1 O MÉTODO COMUNICACIONAL

Sendo um sistema que se constitui em relações sociais, foi a partir da Reforma de 1971, no Brasil, que a linguagem começa a ser valorizada de modo mais intenso; no contexto escolar, “[...] o ensino de língua e literatura foi direcionado para as formas mais amplas e genéricas da Comunicação e Expressão” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 103), centrado no ato comunicativo, por meio de uma abordagem gramatical tradicional.

Embora houvesse intensas pesquisas e contribuições científicas por meio de estudos e desenvolvimento de teorias e métodos, tais investigações linguísticas e semiológicas não eram efetivamente aproveitadas para o ensino.

Como uma proposta de fomentar, em sentido amplo, o entendimento que se tem – ou que se deve ter – da linguagem como extensão do próprio homem e como cerne das relações estabelecidas em sociedade, em especial aquelas que se manifestam na Literatura, o Método Comunicacional, proposta pelas autoras, possibilita encarar a linguagem como sistema transacional nas intersecções que compreendem o fenômeno literário.

A linguagem como um fenômeno de transações abrange, em especial, as interações, as escolhas, as intenções dos sujeitos atuantes no processo, em determinado contexto comunicativo. Esta concepção amplia não apenas o ensino de língua, mas em especial, de literatura, já que, por esta perspectiva, evidenciam-se os elementos e funções do processo comunicativo literário.

Assumindo a Comunicação como sistema de interação/transação social, Roman Jakobson (1959, p. 123) elenca os fatores constitutivos do ato de comunicação: o remetente, a mensagem, o destinatário, o contexto, o código e o contato. Há uma função exercida por cada um destes fatores no ato comunicativo, podendo ser enfatizados em diferentes momentos, de acordo com a intenção do remetente, de maneira que o destinatário seja influenciado pelo elemento em destaque. Isso pode ser averiguado, de forma sintética, no quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Comparativo-descriptivo

FATOR	FUNÇÃO	INTENÇÃO	EXEMPLOS
Contexto	Denotativa ou Referencial	Tratar o assunto de forma objetiva.	Textos científicos, fatos do cotidiano, notícia.
Remetente	Emotiva ou Expressiva	Expressar-se em relação ao que se fala.	Interpretação teatral, confissão, insultos, declaração amorosa.
Destinatário	Conativa ou Apelativa	Modificar o comportamento do receptor, exigindo-lhe uma resposta ou atitude.	Ordem, pergunta, solicitação, conselhos.
Canal	Fática	Prolongar ou interromper o processo de comunicação; certificar-se de que a mensagem está sendo transmitida ou recebida.	Início de uma ligação telefônica, saudações, conversas quando há constrangimento.
Código	Metalinguística	Constituir a mensagem, explicitar a linguagem, explicar o código.	Um romance que discute sua própria composição romanesca
Mensagem	Poética	Enfocar a própria mensagem; promover os signos; aprofundar sentidos.	Seleção, combinação de palavras para “abrir-lhes significados”, sonoridade e ritmo; escolha de termos expressivos, rimas, ambiguidades.

Fonte: Adaptado de Bordini, Aguiar (1988, p. 105, 106)

A interação, resultante do ato comunicativo, nasce a partir de um estímulo de ordem interna ou externa que leva o remetente a criar uma mensagem carregada de sentidos e de intenções, para um destinatário. Esta mensagem é organizada a partir de um código e emitida por meio de um canal, sendo todo este processo gerado dentro de um contexto. O que mais se evidencia nesse esquema é sua dimensão social, considerando, ainda, as intenções comunicativas.

As autoras esclarecem a relação da teoria jakobsoniana com o processo de comunicação literária, sendo que

[...] o emissor é preenchido pelo escritor, o receptor pelo leitor. A mensagem é a obra escrita ou oral, o código as regras de composição aceitas como literárias em determinada época, o canal é o livro impresso ou as ondas acústicas da fala e o contexto é o mundo no momento histórico em que a obra foi escrita e está sendo lida”. (BORDINI, AGUIAR, 1988, p. 109).

Considerando a mensagem como aquilo que se comunica e a função poética concebida a partir dos signos e objetos organizados de modo consciente,

subconsciente ou, ainda, com autonomia e propriedade, o Método Comunicacional propõe uma experiência literária rica e produtiva.

Adotar um método como forma de sistematizar o ensino e aprendizagem de Literatura não significa prender-se a este método, tampouco preconiza arraigar-se a um modelo, desconsiderando o que se ensina, como se ensina, onde se ensina, em que momento se ensina, para quem se ensina e quem ensina. São necessários objetivos e metas claras, expectativas particulares, capacitação, mediação, leitura, releitura, discussão, enfim, uma escolha consciente, analítica e crítica do ponto de vista do letramento e da formação literária. Portanto,

[...] um ensino de literatura que se deseja abrangente deve, a partir dos fatores de comunicação, evidenciar o lado expressivo dos textos, tanto quanto o seu teor referencial, as tentativas de modificar o outro, as verificações metalinguísticas, as expressões fáticas, bem como os modos de concentrar a atenção sobre os signos. (BORDINI, AGUIAR, 1988, p. 107)

Tendo como objeto de ensino a Literatura, em especial as propriedades literárias dos textos, o Método Comunicacional possui traços característicos e metas explícitas, ligados à noção de transformação sócio cultural, voltados para a realidade do aluno, para que este assuma uma postura crítica ante o mundo e para sua atuação em sociedade: “Toda atividade de literatura deve, em consequência dessas premissas, resultar num fazer transformador: numa leitura em que o aluno descobre sentidos e reelabora aquilo que ele é e o que pode ser” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 43).

Segundo as autoras, tendo o aluno como foco, os objetivos desta metodologia são:

- 1) Reconhecer os diferentes textos como meios de comunicação social.
- 2) Identificar as regras do jogo da comunicação como fatores de organização a atuação humana em sociedade.
- 3) Diferenciar textos literários de textos não literários.
- 4) Analisar e correlacionar elementos e funções do processo comunicativo literário, tendo em mente seus reflexos sobre a vida social e cultural. (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 107).

O Método Comunicacional oferece ampla visão sobre a produção e recepção dos textos literários, à procura do estudo do papel dos elementos envolvidos no ato da comunicação. A aplicação da teoria de Jakobson ao ensino da Literatura, embora

não seja específico para textos literários, como uma atividade de reflexão acerca do homem e seu contexto, propicia experiências estéticas e também de leitura, escrita e reescrita.

Para colocar em prática o Método Comunicacional, Bordini e Aguiar (1988, p. 108 a 118) propõem cinco etapas:

- 1 – Contato com textos que comuniquem um fato individual ou social
- 2 – Identificação dos elementos do jogo comunicativo
- 3 – Análise das funções linguísticas expressas nos textos comunicativos
- 4 – Exame das formas de manifestação da função predominante
- 5 – Cotejo dos textos quanto à predominância de funções linguísticas

A partir de uma motivação, centrada em um acontecimento individual e/ou social que esteja sendo objeto das trocas comunicativas dos alunos, inicia-se a primeira etapa que consiste na reunião de textos em torno do interesse ou necessidade dos alunos. Os alunos se comunicam com os textos, verificam os sentidos que são comunicados pelos textos e expressam estes sentidos à turma.

Após uma avaliação destes sentidos, na segunda etapa, a turma é desafiada pelo professor a buscar outros sentidos, a partir do levantamento dos elementos do processo comunicativo (emissor, mensagem, receptor, canal, código e contexto), com a ressalva das autoras de que este processo não pode “[...] resultar em esquemas estanques, ou compartimentos em que se vão colocando os elementos, tornando-os separados do ato comunicativo de que o texto se origina” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 112). Ou seja, mais que simplesmente identificar os elementos comunicativos no texto, é fundamental que sejam percebidas e analisadas as relações entre eles e de que forma estas relações caracterizam o texto literário.

A terceira etapa, a mais complexa, é recomendada especialmente para o trabalho com o texto literário. Nesta, são analisadas as funções linguísticas dos elementos comunicativos no texto. Uma vez que o texto literário tem como destaque a mensagem, todo esforço feito através dos jogos comunicativos chama a atenção para ela, pelos modos de composição (função poética).

O texto literário é a diretriz para a quarta etapa, já que todas as funções presentes do texto são subordinadas à função poética (predominante), a qual organiza a mensagem. Aqui, é fundamental que sejam explorados todos os recursos do trabalho composicional, como a percepção da intenção do emissor, a avaliação do

efeito da mensagem no receptor, a função como marca distintiva dos gêneros textuais, entre outras possibilidades.

Na última etapa, objetiva-se que o aluno possa determinar as consequências dos efeitos causados pela função comunicativa predominante não apenas nos textos literários, mas em sua vida cotidiana, em seu meio social, propiciando mais criticidade em relação às mensagens que são veiculadas. Além disso, nesta etapa é possível perceber as características intrínsecas do texto literário, já que a obra literária é livre e autônoma em sua constituição.

Como o ensino de Literatura na prática escolar, ao longo da história, tem sido pragmático, utilitário e até insuficiente para formar leitores proficientes, os objetivos propostos por este método encaminham um trabalho que não seja artificial, pretextual, já que confere ao aluno a possibilidade de reconhecer os encadeamentos comunicativos nos textos literários, despertando sua consciência para que alcance e domine-os em diferentes situações comunicativas além do texto.

Visto que o foco deste processo é o aluno, é importante ressaltar que este seja capaz de identificar as propriedades, particularidades e domínios da função poética expressa nos textos literários com os quais se pretende trabalhar. A reflexão sobre a importância de cada um dos elementos que constituem a obra determina a função que sobrepõe na constituição do texto, assim como as implicações que o domínio destes elementos suscita em quem lê. Por meio deste método, também é possível desenvolver capacidades de análises sobre a produção e a recepção dos textos literários, assim como as percepções das ideologias e dos discursos intrínsecos às obras, num determinado contexto histórico.

Uma das possibilidades, portanto, é a reescritura de textos literários, sendo produzidos a partir de diferentes intenções, funções, elementos comunicacionais, ou ainda, para diferentes destinatários. Este processo, além de incentivar a capacidade criativa dos alunos, também desenvolve aspectos importantes como o incentivo à produção literária. Estas produções podem ser divulgadas em murais, sites, blogs, jornais ou, ainda, em seminários, conferências ou apresentações culturais. Outra possibilidade é a de repensar a obra a partir de momentos históricos distintos, contextualizando-as e reconfigurando-as.

As autoras ainda recomendam que a avaliação deva ocorrer de modo processual, na medida em que as capacidades de análise, comparação e

extrapolação são aprimoradas, sendo essencial o cuidado para que não haja uma mera codificação superficial e mecânica dos fatores, funções e intenções da linguagem expressos nos textos literários, pois o que se vivencia é um processo real de comunicação (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 108).

3.2 O MÉTODO COMUNICACIONAL E AS PRÁTICAS ATUAIS

Baseadas na teoria da comunicação de Jakobson, as autoras Bordini e Aguiar (1988) esboçam opções de métodos dinâmicos para o ensino de Literatura, com o objetivo de auxiliar os educadores nesta tarefa, a partir de sugestões de trabalhos divididos em etapas. Existem orientações claras das autoras quanto ao uso do método, em especial o esclarecimento de que o uso de um método não deve representar uma “camisa de força” que impeça a livre execução do papel mediador do professor, “[...] desde que esse método estruture os procedimentos didáticos sempre a partir de expectativas efetivas e assinale rotas para que tais expectativas sejam atendidas e ampliadas” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 42).

Este método, de forma até pragmática, tem sido rejeitado e visto como ultrapassado e teoricamente suplantado, porém ao serem feitas buscas e pesquisas nos principais bancos digitais de artigos, dissertações e teses, como o banco de teses da CAPES e bibliotecas institucionais como da UNICAMP, observa-se que há um pequeno número de trabalhos científicos centrados na defesa deste método.

Dos poucos trabalhos encontrados, temos o artigo de Pasinato e Linck (2012), intitulado “O Método Comunicacional como base ao ensino: uma prática possível”, resultado de uma proposta de ensino para estudo do Pré-Modernismo, aplicada durante o Estágio Supervisionado em Literatura do curso de Letras da Universidade de Cruz Alta, em uma turma de 2º ano do Ensino Médio. Segundo as autoras, o Método Comunicacional

[...] prevê que o aluno tenha subsídios para reconhecer os diferentes textos como meio de comunicação social, identificando as regras de comunicação, sendo capazes de diferenciar textos literários de não-literários, analisando e relacionando elementos e funções do processo comunicativo literário, e tendo em mente seus reflexos sobre a vida social e cultural. (PASINATO, LINCK, 2012, p. 12)

Além disso, é um meio que torna possível a ação do professor e do aluno para que as aulas sejam momentos de trocas comunicativas, por meio das quais os alunos têm condições de reconhecer diferentes tipos de textos – privilegiando os literários – e, por meio da análise e do reconhecimento dos elementos e funções neles contidos, o processo comunicativo literário seja evidenciado em práticas sociais e culturais, a partir, inclusive, das preferências e expectativas dos alunos.

Há, também, o trabalho de Lopes (2015), intitulado *Luiz Vilela no Ensino Fundamental: Alternativas Metodológicas e Formação de Professores*, resultado da aplicação de uma proposta de trabalho com a literatura, desenvolvida no 8º ano do ensino fundamental. A autora concluiu que os alunos

[...] por meio da metodologia aplicada, tiveram a oportunidade de despertar uma análise crítica do mundo e desenvolver um gosto pelo aprofundamento da leitura literária. Essa metodologia foi a ferramenta necessária para que pudessem refletir, confrontar e buscar novas ideias e perceber que seu contexto não é o mesmo que de toda a população. (LOPES, 2015, p. 44 e 45)

A autora enfatiza o papel do professor como mediador do processo e ainda ressalta que, por meio dessa metodologia foi possível perceber o papel fundamental da leitura para a sensibilização, decodificação e interpretação dos códigos e das ideologias.

Dentre os trabalhos mais significativos, consta a dissertação de mestrado de Machado (2015), ex-aluna do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), intitulada “Literatura, escolarização e práticas de ensino: a recepção de contos de Luiz Vilela no Ensino Fundamental”, resultado de uma pesquisa-ação, desenvolvida com alunos de 8º ano do Ensino Fundamental. A ação consistiu na aplicação dos cinco métodos propostos por Bordini e Aguiar (1993) para o ensino de literatura. O objetivo era saber por quais adaptações os métodos deveriam passar e quais suas contribuições para a promoção da escolarização da literatura em nossos dias. Para esta pesquisa, as contribuições de Machado são fundamentais, pois há uma clara relação entre o escopo deste trabalho e o da autora.

Esse trabalho “mostrou a contribuição que a inserção de alternativas metodológicas trouxe ao ensino e aos alunos do ensino fundamental”, além disso, “[...] estimularam o caráter consciente e comunicativo dos participantes pela inserção dos

canais de investigação e de divulgação em que interagiram” (MACHADO, 2015, p. 161).

Sobre a alternativa metodológica escolhida para a proposta deste trabalho, a autora descreve que

[...] o uso do método comunicacional com o texto literário proporcionou ao aluno a dimensão social implicada na esfera linguística e materializada nas funções da linguagem, como forma de desvinculá-lo do estudo cristalizado do texto, além de propor um ensino de literatura que “resgate o lado socializante fatos comunicativos literários” [...] (MACHADO, 2015, p. 128).

Dada a ausência de dados para que um método seja “refutado”, questiona-se se é possível predizer que um método seja “ultrapassado”, “ineficaz” e sem base teórica consistente. Se o Método Comunicacional tem a previsão de um trabalho de leitura, análise, relação e inter-relação e considera o social, o cultural e, ainda promove a produção escrita, defende-se a eficiência desse método. Aponta-se, porém, a necessidade de estudo e preparo (formação) para com esta metodologia de trabalho.

Se o professor em sala de aula não teve a formação necessária para o trabalho isolado do texto literário, um método que considera a linguagem, a interação, evidenciando o lado expressivo dos textos e o reconhecimento dos atributos expressivos da função poética pode e deve ser usado.

Vale ressaltar que, segundo as *Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná* (PARANÁ, 2008), o trabalho com a Língua Portuguesa no Ensino Fundamental não pode centrar-se apenas no uso estético da linguagem. Esta é uma das possibilidades para o trabalho com a linguagem, assim, trabalhar a literatura a partir de uma abordagem linguística não desautoriza o professor, sua *práxis*, a literatura, o aluno em formação e a leitura.

Considerando as novas exigências pedagógicas, resultantes do desenvolvimento de pesquisas científicas e de novas configurações na sala de aula, é essencial revisar e redefinir práticas, modelos e métodos presentes no cotidiano escolar. Sendo um processo que envolve professor e aluno, como sujeitos do processo, este deve ser avaliado de forma contínua, pois, segundo a perspectiva histórico-crítica, nas palavras de Gasparin (2011, p. 1983), “[...] o modo como ensinamos e os fundamentos teóricos que sustentam a ação docente-discente indicam como será a avaliação” e, consequentemente, os resultados.

Assim como muitos conceitos na teoria literária são constructos temporários, vale ressaltar que a literatura para infantes e jovens da mesma forma assim se estabelece, sendo um sistema ainda em construção, que se dirige a leitores em formação. Nas palavras de Lajolo (1988):

[...] tanto a criança à qual se destina a literatura infantil é uma construção, quanto o jovem ao qual se destina a literatura juvenil é outra construção, igualmente social. E, como construção social resultante, tanto o infantil de uma quanto o juvenil de outra são conceitos móveis: o que é literatura infantil, para um determinado contexto, pode ser juvenil para outro, e vice-versa, infinitamente, incluindo-se, na espiral, também a literatura sem adjetivos. Pois leitura, literatura, educação e educadores são conceitos, noções e constructos assustadoramente provisórios. De cuja provisoriedade, inclusive, se constrói sua estabilidade, sua natureza, sua maneira de ser. (LAJOLO, 1988, p. 34)

A literatura infanto-juvenil é vista como um subsistema literário que assim se caracteriza pelo público a que se destina e pelas obras produzidas a este público. Determinados textos são considerados textos para crianças e jovens e, por essa categorização, passam, então a compor grande acervo na escola, na sociedade, no mundo.

Os livros para crianças e jovens podem ser definidos tendo como ponto de partida o leitor-alvo, implícito, cujas características são, dentre outras, leitores em formação e experiências circunscritas dependentes da idade. Dentre as características do leitor infantil e juvenil, estão, segundo Biasoli (2007), o interesse pela comédia e pela fantasia, bem como pela sexualidade/adolescência e pela cultura/educação. De um lado, as crianças se interessam por “[...] obras de temas mais complexos, que tenham um conteúdo concreto, não apenas sequências narrativas ilustradas”; por outro, os jovens “[...] buscam mais a fantasia e questões relacionadas à adolescência” (BIASOLI, 2007, p. 104).

A literatura, mesmo antes de ser chamada assim, segundo Zilberman (2008), era denominada na Grécia Antiga como arte poética, que abarcava a epopeia e o drama. Esta denominação expressava uma posição educativa, por meio de padronizações de comportamentos aos povos clássicos, orientados para o campo pessoal, social, político, de identidade e relações em comunidade.

Na escola da Idade Média, o *Trivium*, composto por Gramática, Retórica e Lógica mostrava que a Literatura estava assim subdividida, não se constituindo enquanto disciplina dentro do currículo escolar. Na Renascença, a partir da valorização da cultura clássica e do ensino de línguas (grego e latim), a literatura exercia o papel de instrumento para este processo. Apenas com o fim da Revolução da Burguesia é que a produção literária de cada país começa a fazer parte dos currículos, por meio da História e da Literatura.

Ao tratarmos de literatura infanto-juvenil no Brasil, é primordial a associação histórica que há entre a literatura e a escola. Os primeiros livros para crianças foram produzidos ao final do século XVII e durante o século XVIII (ZILBERMAN, 1987, p.13). O que conduzia a prática escolar era a língua vernácula, constituinte das obras literárias, e que passa a ser adotada como modelo de língua nacional e homogênea, cuja difusão era feita pela escola, com o fim de consolidar o estado burguês.

Uma vez confirmada enquanto classe social, a burguesia passa a deter o poder cultural, político e econômico dos finais do século XVIII. Neste momento, o conceito de infância é difundido pela Europa, impondo novos padrões à família, ao propor juntamente com a difusão do termo, um novo modelo familiar. A este novo modelo de família, cabia a função de transmissão dos valores dessa classe social emergente, com vistas a garantir sua permanência no poder.

Além da família, à escola também cabia essa tarefa, uma vez que a função da instituição escolar era arrebanhar a criança, funcionando como aparelho ideológico. Para tanto, a escola passou por uma reforma e deu início à investida de, assim como a família, controlar a criança em seu desenvolvimento intelectual, bem como manipular e controlar suas emoções.

Sob uma perspectiva política, as literaturas nacionais correspondiam a uma necessidade do Estado, de pretensão e estabelecimento de uma nacionalidade que integrava e permeava os currículos escolares. A Literatura, então, passa a ter sua natureza alterada, já que exercia “sua força educativa”, por meio de uma comunicação institucionalizada e não mais direta com o público, de cunho linguístico, e, conseqüentemente, desatreia-se de seu fim voltado à construção intelectual e ética (ZILBERMAN, 2008, p. 20).

Assim, a escola se faz como outro ambiente para mediar criança e sociedade, ao passo que este espaço se torna cada vez mais imprescindível, necessário para as

crianças, a fim de prepará-las para enfrentar o mundo, de forma madura, e também para tirar do mercado de trabalho uma mão de obra já excedente: os operários mirins. Estas duas ações majoram a ação da escola visando o equilíbrio social.

Desse contexto histórico-social, emerge a literatura infanto-juvenil, que se classifica como gênero associado, originalmente à escola. É ali onde se efetiva sua circulação e sua gênese funcional nos campos pragmático e utilitário, função que é percebida até hoje, caracterizando um problema histórico ao se pensar e conceber este subsistema. Nas palavras de Zilberman:

[...] a aproximação entre a instituição e o gênero literário não é fortuita. Sintoma disto é que os primeiros textos para crianças são escritos por pedagogos e professoras, com marcante intuito educativo. E, até hoje, a literatura infantil permanece como uma colônia da pedagogia, o que lhe causa grandes prejuízos: não é aceita como arte, por ter uma finalidade pragmática; e a presença deste objetivo didático faz com que ela participe de uma atividade comprometida com a dominação da criança. (p. 13-14).

A literatura infantil encarregava-se de promulgar o folclore como herança cultural e apresentava conteúdo moralizante. Para os jovens, eram transmitidas regras sociais e de controle da sexualidade. Sendo assim, conforme Ferreira e Valente (2013, p. 137)

[...] abordar uma literatura identificada por um termo como “juvenil” indica que se tem um objetivo delimitado por determinadas práticas sociais impostas historicamente por diferentes situações, acontecimentos ou posicionamentos diante da literatura e da leitura.

Como consequência desta caracterização pragmática e funcional, muitas obras de literatura infanto-juvenil foram assim afetadas, em especial as que foram produzidas no Brasil até os primeiros anos da década de 1970.

Tal visão de “literatura como meio para um fim” (transmissão de linguagem/norma culta, conservação e defesa da língua materna, instilar princípios cívicos e morais, propagando um patrimônio cultural, visando a ascensão social), nas séries iniciais, perdurou até a década de 1970 no Brasil. A partir de então, tal patrimônio cultural passa a ser objeto a ser ensinado no chamado “2º Grau”, por meio de uma visão cronológica da Literatura, sendo o texto literário instrumento para a aquisição da gramática da língua materna (ZILBERMAN, 1991).

A utilização do texto como pretexto é criticada por Lajolo (1981), uma vez que a literatura se torna intermediária para outras aprendizagens que desabonam o texto em si. Por um viés tradicionalista, o texto como recurso de transmissão tem como objetivo apenas a aprendizagem de valores e de comportamentos desejáveis, socialmente aceitáveis, ao mesmo tempo que faz do texto literário um simulacro de exercícios estruturalistas de língua e fixação de norma culta ou, ainda, motivação para criação de redações escolares, com fins encerrados em si mesmo. Segundo Bordini e Aguiar (1993, p. 38), “[...] a noção de texto-modelo implica a imposição de normas linguísticas, estéticas e ideológicas que devem ser assimiladas pelo aluno sem discussão, já que está diante de uma autoridade publicamente reconhecida: a criação literária”.

Sob esta perspectiva, o texto literário transita no ambiente escolar como um *corpus* pronto e acabado, ao qual instâncias reconhecidas socialmente – Crítica, Academia – já lhe atribuíram um valor prévio, estabelecido, diante dos quais o aluno não deve, nem pode posicionar-se criticamente. Questiona-se, então, como tornar possível ao aluno a manifestação de suas necessidades, impressões, anseios, dúvidas, reconhecimento, desconstrução, enfim, identificar-se e apropriar-se destes textos (ZILBERMAN, 1991).

Embora houvesse tal enunciação, uma proposta emergente para novos olhares e novas práticas na escola, a literatura infantil brasileira só passa por modificações mais significativas a partir das décadas de 1980 e 1990, que proporcionou a possibilidade de se inverter a tendência do texto utilitário para o estético. Ocorre, então, um *boom* literário promovido pelo mercado editorial da época, cujas obras de autores reconhecidos revelam traços essenciais e coerentes com a essência artística do texto literário, e não se mostram mais comprometidas em transmitir normas, valores e modelos comportamentais. Esse discurso estético fornece à literatura infantil e juvenil a tomada de um novo rumo por meio do qual se comungam o questionamento e a crítica.

Apesar de, atualmente, a literatura infanto-juvenil ainda ter destino pedagógico, aquela função utilitária, dogmatizadora, de ensinar valores e comportamentos de caráter instrumentalizador, não é tão perceptível nas produções mais recentes, evidentemente pelas discussões e debates críticos e teóricos com relação a esta utilização, no decorrer dos anos.

Sobre a produção contemporânea, Zilberman e Lajolo (1986) trazem à discussão a questão da “circulação das obras”, expondo a situação da escola neste contexto. Sendo guiada por documentos que indicam as ações escolares, de onde advêm as instruções que instigam a literatura infantil, as editoras desenvolvem de modo cada vez mais atrativo, uma série de estratégias para conquistar e dominar este espaço. É de praxe que o professor seja o alvo central destas empresas que visam exclusivamente o lucro por meio do comércio de bens e serviços, mesmo que para isso invistam em presentes, cursos de capacitação, brindes, exemplares gratuitos, entre outros.

Além de influenciar nas escolhas, as editoras têm conseguido, inclusive, adentrar à sala de aula, interferindo na metodologia do professor (ao propor planos de aula e fichas de leitura, por exemplo), na didática (por meio de uma série de recursos e sequências didáticas, edições “paradidáticas”), enfim, no processo de ensino e aprendizagem de literatura e na formação do leitor literário.

Em síntese, fazendo uso das palavras de Aguiar (2001, p.34),

[...] o que observamos, pois, em todo o percurso da produção literária para a criança no Brasil, é a tendência entre dois pólos: pedagogismo e proposta emancipatória, massificação e liberdade expressiva. Hoje, quantidade e qualidade coexistem na literatura infantil, na qual grande produção de textos estereotipados compete com sucesso no mercado de bens culturais. Contudo, a emergência de autores criativos e críticos garante a excelência de algumas obras. A situação, entretanto, não é tranquila para o leitor, que precisa se salvar do bombardeio de livros meramente comerciais para chegar ao bom texto.

Toda sedução mercadológica pode ser evitada por meio de ações conscientes e desalienadas, voltadas à construção de parâmetros objetivos e subjetivos que legitimem o texto literário, potencializando-o em sua natureza plural, rica e encantadora, sim, quando se percebe todo o poder e valor da literatura a enriquecer o homem em toda sua amplitude. Livros atraentes, cores chamativas, capas tentadoras, preços arrasadores, livros “de moda”, promoções, barganhas devem ser muito bem analisados quando tais produtos mascarem obras literárias rasas e sem conteúdo.

Um número sem fim de livros é “lançado no mercado” e não é tendencioso afirmar que há obras dignas, ricas, essenciais para conduzir um leitor em formação pelos encantadores caminhos que a Literatura proporciona. Pode-se acrescentar que

obras legitimadas, não são, necessariamente as mais vendidas, mas aquelas que consideram o seu leitor implícito, que demonstrem respeito às crianças e aos jovens e que, principalmente, abram horizontes não só de expectativas, mas de experimentação, de ampliação dos sentidos do que se lê. Para tanto, é indispensável

[...] uma concepção de literatura juvenil como prática social, portanto do tipo funcional, implica uma mudança em relação à acepção de leitura da sociedade: de obrigatória, escolar e instrumental para uma leitura como necessidade social, com usos e objetivos concretos de acordo com cada indivíduo e situação (BONET, 2012, p. 40, *apud* MELLO, 2014, p. 255, 256).

Pelo fato de o professor (mediador) ser visto como alvo e até como aquele que vai propagar os ideias capitalistas das empresas, pensa-se, por exemplo, na formação de professores, embora para Lajolo (1988, p.30) isso, apenas, não resolveria a questão:

[...] no que respeita especificamente à literatura infanto-juvenil, não me parece que a inclusão desta disciplina em qualquer currículo comprometido com a formação de professores de qualquer grau seja, isoladamente uma solução. Não há varinhas de condão, muito embora, recentemente, a literatura infantil (talvez por falar tanto de fadas...) pareça querer atribuir-se a função de resolver os problemas de leitura da escola brasileira.

Já que os problemas de letramento não serão resolvidos exclusivamente pela Literatura, seguem, portanto, embates que giram em torno de questões como: leitura guiada x leitura livre; leitura funcional x leitura formativa; lançamentos x cânones; função didática x função estética, entre outros.

No contexto escolar atual, sendo o ensino tradicional da literatura caracterizado por um grande número de estudiosos como carente e com diversas lacunas, é evidente que o objetivo do ensino e aprendizagem de literatura deve focar-se na formação do leitor literário, compreendendo este processo num contexto plural, heterogêneo, multifacetado, cuja sistematização advém de diversas áreas, quer sejam sociológicas, filosóficas, psicológicas, históricas, não aquelas ligadas apenas aos estudos linguísticos e literários, mas também aquelas voltadas para a escola (pública), currículo e políticas públicas.

Como sujeitos inacabados (FREIRE, 1996), tanto a criança como o adolescente são aqueles por quem se busca um sentido não apenas literário, mas um sentido para

que seja possível uma formação holística, crítica, reflexiva, libertadora e autônoma. Reconhece-se a importância da literatura neste objetivo, retomando a concepção do livro sempre atual, pessoal e universal, conforme aponta Lajolo (1988, p.30):

[...] tanto a criança à qual se destina a literatura infantil é uma construção, quanto o jovem ao qual se destina a literatura juvenil é outra construção, igualmente social. E, como construção social resultante, tanto o infantil de uma quanto o juvenil de outra são conceitos móveis: o que é literatura infantil, para um determinado contexto, pode ser juvenil para outro, e vice-versa, infinitamente.

Como definir o que é literatura é tarefa improvável, da mesma forma o é para a literatura infantil e juvenil. Refletir sobre qual é sua função neste universo à parte pode incorrer no fato de que não haja respostas ou, ainda que possível, talvez estejam longe de seu ideal. Sendo assim, pode-se usar a contra-argumentação ou a retórica: se soubermos o que não é literatura e qual função ela não tem, já é uma valiosa conquista, num vasto caminho percorrido.

Assim, é urgente e necessário considerar a literatura infanto-juvenil como objeto vivo e mutável que carece de seriedade e competência ao ser estudada não apenas como um subproduto da literatura vigente, feita por adultos, selecionada por adultos, categorizada por adultos.

Ao propor a obra literária ideal como aquela de natureza emancipatória e prospectiva, Magalhães (1984, p. 60) orienta:

[...] se a exemplaridade da obra é característica de sua natureza, um critério para a sua apreciação é a medida que provoca, através da leitura de mundo que realiza, uma mudança do leitor. Na obra com dimensão crítica, tal mudança atinge um caráter emancipatório, propiciando a superação dos limites de uma visão condicionada pela situação geográfica e histórica de um indivíduo e, apresentando novas perspectivas de interpretação, faculta a ordenação de novas experiências.

Torna-se necessidade cabedal, portanto, promover práticas literárias na escola que propiciem a emancipação do indivíduo, para que este, em sociedade, cumpra seu papel crítico e que saiba avaliar, intervir e modificar sua realidade, por meio da linguagem e do domínio discursivo.

Por meio de tais práticas, o tratamento integrado dos conteúdos literários facilita a assimilação do estético em um conhecimento construtivista e significativo, bem como favorece a compreensão da extensão, generalidade e relativa homogeneidade do fato literário. O desenvolvimento de estratégias para observação sistematização de apreciações pessoais estimulam uma atitude consciente e positiva e também motivam o interesse do leitor/receptor ante a produção literária.

A atividade centrada no leitor – enquanto receptor multiplamente condicionado (por fatores linguísticos, culturais, sociais, vivenciais, etc.) ajuda a desenvolver suas capacidades de construir, em cada caso, uma interpretação própria e pessoal dos textos recebidos.

No processo leitor há uma fase de “reconhecimento” que necessariamente se relaciona com as associações intertextuais que, voluntaria ou involuntariamente, consciente ou inconscientemente, o leitor percebe (ou acredita perceber) entre as referências metatextuais e as de seu próprio intertexto.

O ideal é que os objetivos sejam, entre outros, o de favorecer a aceitação positiva da diversidade multicultural junto ao objetivo de uma educação integral (linguística e estética). Para isso, deve-se ter como meta, na formação de leitores, desenvolver no aluno as capacidades de metacognição sobre seus processos receptores, de maneira que permitam observar e estabelecer diversos tipos de associações; sistematizar, identificar e catalogar características e elementos chaves para compreensão e associação de aspectos artísticos e valorizar os recursos utilizados pelos autores para a transformação de componentes de obras na construção criativa de novas produções.

Além disso, o foco deve ter como objetivo dotar o aluno de um conjunto de recursos e estratégias válidos para construir e captar os significados a partir da observação de aspectos comparáveis em diferentes textos, além de detectar e determinar as possíveis interconexões adequadas a suas capacidades e nível de conhecimentos.

Quando em sala de aula (e fora dela), independente da formação do professor e de seu meio de atuação, o ideal também é destacar a função de transversalidade que possui todo o referente à área da língua e da literatura (e suas subseqüentes projeções interdisciplinares das atuais diretrizes didático-metodológicas sugeridas e

estabelecidas nos currículos oficiais) na totalidade do processo de ensino, com demonstram os aspectos próprios da criatividade linguística.

Quanto ao professor, em nosso contexto é professor de Língua Portuguesa, não apenas pela caracterização ou função do cargo que recebe, mas do modo como é concebido e classificado na sociedade. Em especial na rede pública de ensino básico, não se fala em professor de literatura, ou professor de gramática, sequer professor de redação. A atribuição do licenciado em Letras é ser professor de Língua Portuguesa. Dessa forma, além de toda organização prévia, pesquisa, leitura, preparação e metodologia escolhida, cabe-lhe, de forma relevante, observar as expectativas dos alunos em relação ao fato literário, seja sobre dados e fatos culturais, temas e formas de um gênero, fórmulas estilísticas ou retóricas, entre outras, com objetivo de formar leitores por meio da leitura literária.

O trabalho com o texto literário e sua percepção desencadeia um processo interno de interação cognitiva no indivíduo. A compreensão de um texto pelo leitor estará condicionada pelo que previamente conhece e pela atualização desses conhecimentos durante o processo de leitura.

A implicação direta do aluno leitor, mediante o uso de estratégias pessoais de recepção, a ativação de saberes teóricos e suas observações e apreciações desenvolvem suas aptidões potenciais compreensivas e interpretativas.

A valorização da compreensão na recepção leitora não apenas depende da suposição que o avaliador faça a respeito, mas sim que de maneira particular, deverá considerar-se a reação do leitor frente às sugestões do texto e os condicionantes que decidem sobre a funcionalidade que um texto representa para um leitor concreto (assim um mesmo texto poderia resultar pontualmente informativo para um leitor ou redundante para outro).

Neste sentido, a valorização dos aspectos fundamentais na recepção do fato literário nos ajuda a esclarecer certo tipo de dicotomia didática: a atenção aos elementos subjetivos de valorização que derivam da disposição psíquica, da simpatia/antipatia pessoais; e a pertinência de conhecimentos críticos, identificação das fontes históricas e o conhecimento das normas literárias da época.

Por isso, a grande premissa reside em fomentar a formação literária básica do estudante, a qual consiste em dotar o aluno de saberes e estratégias para que saiba como estabelecer sua interpretação, ou seja, formá-lo como leitor para sempre, não

apenas como leitor para atividades e textos escolares e, portanto, jamais se deve invalidar a vitalidade do intertexto do aluno, tratando-o como um bloco fechado, linguístico e enciclopedicamente não desenvolvível.

Dadas as possibilidades de desenvolver e de estimular a formação literária, bem como o potencial criativo da linguagem nos educandos, expostas de diferentes perspectivas, destaca-se o papel reflexivo de atuação do professor. Desse modo, incentiva-se a *práxis* na escola como o melhor lugar para se fazer uma coleta de dados, das opiniões, dúvidas, desconfianças e interrogações, e também realizar as confrontações a partir das reflexões que surjam, bem como a proposição de um método – o Método Comunicacional – como possibilidade de prática de ensino e de formação de leitores.

As possibilidades de trabalho a partir da literatura infantil e juvenil são muitas, todas as imagináveis. A biblioteca escolar, âmbito e espaço que deveria ter bem especificadas suas funções, muito frequentemente, com as melhores intenções por parte do docente, acaba sendo o lugar para onde o professor apenas transfere sua aula. Este fato provoca a associação leitura-escrita criativas com trabalho escolar. Daí, a necessidade de contar com as bibliotecas escolares como um espaço de ensino neutro onde as crianças possam ir para ler, criar, desenvolver livremente sua imaginação a partir do mundo maravilhoso que lhes oferece a descoberta de novos livros e de novas leituras (PAIVA, 2102).

Por isso, os professores não devem intimidar-se com algumas vertentes que dizem não ser possível forçar o gosto pela leitura. A construção da sensibilidade é, em primeiro lugar, um problema de disciplina ou, se é válido, de criação de hábitos. Sem comportamentos leitores não é possível criar leitores. A não ser que, forçosamente, transformem a exceção em norma (PAIVA, 2012).

A literatura permite, também, educar os alunos na cultura da fruição estética: uma realidade cada vez menos comum no mundo ocidental. A imprensa, as notícias, podem alongar-se, estender-se por um longo período de horas, mas e depois? O que fazer? A literatura, enfim, permite enriquecer a linguagem, organizar a língua, e, em definitivo, o pensamento. Os bons leitores costumam ter boa consciência, bom raciocínio, porque, pensam com palavras (COLOMER, 2007). Não há outra maneira de melhor construir o pensamento. E quanto mais afiadas têm as ferramentas, quanto mais finas e precisas, mais e melhor podem organizar as ideias. Sobre isso, Cosson

(2015) traz à discussão o lugar do professor em relação ao texto literário, com a indagação: “ensinar ou mediar a leitura”? Considerando o cenário da leitura literária na escola hoje e qual o lugar do professor em relação à leitura literária e às práticas em sala de aula, orienta que

[...] o professor deve guiar-se por princípios que envolvem diversidade, sensibilidade, valorização da experiência e da contemplação, afetividade e fortalecimento da autoestima para possibilitar ao aluno o desenvolvimento de suas potencialidades. (COSSON, 2015, p. 166)

A leitura literária implica competência, formação, domínio de códigos, protocolos e até de convenções. Dessa forma, no que diz respeito ao trabalho com a literatura infantil e juvenil, o professor, ao ser mediador, ensina, e ao ser professor, medeia (COSSON, 2015). Acredita-se que a formação continuada dos professores, com reflexão teórica para rever conceitos e também para apontar novos caminhos seja uma das possibilidades para se formar leitores competentes. E um leitor competente não é um leitor ingênuo, porque conhece e precisa recorrer a estratégias de leitura e, porque, em suas observações e análises, descobre muitas outras estratégias de criação.

Na escola, este processo não pretende cumprir a função de instruir e formar alunos poetas e escritores literários (apenas), mas de ajudá-los (principalmente) a encontrar e desenvolver suas capacidades e possibilidades criativas e expressivas, por meio da linguagem.

Após traçarmos um panorama com base nas discussões sobre literatura e linguagem, objetivando expor o Método Comunicacional e suas postulações, buscou-se trazer a literatura infantil e juvenil como a grande protagonista deste trabalho, pensado para o profissional em sala de aula, professor de Língua Portuguesa. Para tanto, segue-se agora para a proposta de intervenção, tendo como fundamento as discussões anteriores e o livro de contos *Era uma vez à meia noite*.

4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

O Método Comunicacional leva em consideração a realidade do aluno, dessa forma, o professor mediador realizará tarefas previstas e imprevistas, no que diz respeito às necessidades linguísticas levantadas ou percebidas, no momento da execução no processo de ensino e aprendizagem, em sala de aula. Portanto, deve-se ter a sensibilidade de que os textos estejam alinhados às carências de informação e/ou necessidades práticas diagnosticadas na turma, com a prerrogativa de que sejam ricos o suficiente para dialogar com o trabalho comunicacional. Ou, então, que o professor seja criativo o suficiente para instigar a leitura de obras literárias que despertem nos alunos a curiosidade ou o desejo de leitura.

Uma vez lidos os textos, serão identificados os objetivos comunicativos; feita a seleção dos que mais interessam ou que são mais comuns ou predominantes, o professor pode sugerir uma ou mais obras a serem lidas. Por meio de um roteiro ou direcionamento para a identificação dos elementos do jogo comunicativo que estão nos textos literários, serão estruturados dados concretos sobre a obra. Aqui são interessantes atividades lúdicas e de reflexão, como debates, dramatizações, seminários, entre outras.

Na sequência, o texto literário, que é o objeto de uma análise mais detida, serve de diretriz para que sejam examinadas as formas como são manifestadas as funções predominantes. Ou seja, o aluno precisa investigar o levantamento já feito, para que esteja consciente do objetivo do autor e qual resultado a mensagem da obra provocou no leitor.

Ademais, este método objetiva o reconhecimento de textos literários e textos não-literários, já que as funções predominantes nestes dois gêneros se distinguem, resultando, assim, um amadurecimento literário por meio da leitura de fatores que envolvem o texto, o contexto e suas inter-relações.

4.1 APRESENTAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO

A proposta de intervenção pauta-se no Método Comunicacional, tendo como corpus de trabalho o livro *Era uma vez à meia noite*, pensada especialmente para alunos do 9º ano, sendo possível o trabalho com outras turmas do ensino fundamental

e ensino médio, desde que respeitadas as necessidades e interesses de cada contexto escolar, com as devidas adaptações.

O Método Comunicacional propõe que o ensino da literatura se dê a partir dos fatores de comunicação, assim, o lado expressivo dos textos se evidencia. Diante dessa proposta, espera-se que o trabalho com o texto literário seja voltado não apenas para questões puramente objetivas, compreensão de vocábulos, entre outras ações assumidas e praticadas na escola.

Para avaliar o êxito deste método, como resultado, os alunos devem demonstrar capacidades fundamentais na recepção de textos em linguagens variadas, seja elencando características e elementos de cada um dos diferentes tipos de textos, assim como pela percepção das semelhanças e diferenças entre os textos, conforme sua constituição ou funções dominantes.

O que mais interessa neste método, em se tratando de ensino e aprendizagem de literatura, é o cuidado que se deve ter para que o aluno desenvolva a competência e as capacidades necessárias para que reconheça os atributos expressivos da função poética da linguagem.

O objeto de trabalho desta proposta é o livro *Era uma vez à meia noite*, uma antologia de contos do escritor americano Edgar Allan Poe, recriados ou recontados por escritores brasileiros (o extraordinário Clube dos Segredos), seguidos dos textos originais, traduzidos por Rosana Rios e Luiz Antonio Aguiar. Esta obra faz parte do acervo de 2013, do PNBE, destinado aos alunos de anos finais do ensino fundamental e de ensino médio.

Tem-se, também, como um dos objetivos deste método, a orientação do aluno sobre as inúmeras possibilidades dos jogos comunicativos subjacentes aos textos, preparando-o para que perceba e trabalhe com as mensagens evocadas dos textos literários e, de modo especial, a comunicação além texto.

O trabalho com este livro prevê um exercício rico e significativo no que diz respeito à leitura, compreensão, apreensão, análise e exploração da obra literária. Num mesmo volume, são encontrados “recontos” - escritos por Pedro Bandeira, Rosana Rios, Rogério Andrade Barbosa, Leo Cunha e Luiz Antonio Aguiar, membros do “Clube dos Segredos” - e também contos de Edgar Allan Poe, traduzidos por Rios e Aguiar. Além disso, como a obra é uma homenagem ao escritor americano, em razão de seus 200 anos (em 2012), há uma pequena biografia do escritor

homenageado. Consta também um prefácio que exalta as características inegáveis de Poe como escritor, destacando-se alguns escritores que foram influenciados por ele.

Ainda sobre a constituição da obra, antes de cada reconto, há uma “justificativa” feita pelo escritor responsável por recontar, citando o título do conto original que o inspirou à reescrita. Logo na sequência do reconto, há o conto original traduzido e, enfim, um “comentário” sobre o conto original/traduzido. Ao final, depois de uma sequência de cinco “justificativas”, recontos, contos e comentários, é apresentada uma cronologia da vida e da obra de Edgar Allan Poe e, por fim, um ensaio final sobre ele. Na última página, são elencados os escritores/autores, membros do Clube, e uma descrição “lúgubre” de cada um deles.

Pelo fato desta metodologia ser composta pelos elementos do ato comunicativo propostos por Jakobson (1960), o livro é o canal que estabelece a comunicação; o contexto pode ser tanto o período ou momento em que a obra – ou as obras, se consideramos os textos de Edgar Allan Poe – foi escrita ou, então, o ato da leitura; a mensagem são os textos, a obra em si, em toda sua magnitude; o emissor são os autores dos textos literários e o receptor é o leitor.

Vale reforçar que este método é desafiador, pois prevê a exploração do texto a partir do envolvimento de todos os elementos descritos, os quais devem ser identificados no momento da leitura. Como estes elementos são de natureza múltipla e variável, é fundamental a concatenação com tempo e espaço estudados, o que expõe, assim, quão complexa é esta perspectiva.

Como já exposto, a obra é rica em informações co-textuais, textuais e contextuais, sendo possível trabalhar desde a biografia de Edgar Allan Poe, bem como sua cronologia, suas produções, influências literárias e seu aspecto sombrio, envolvente, rico em suspense. Além disso, o trabalho literário em sala é enriquecido quando se comparam os recontos com os contos originais, explorando, por exemplo os elementos da comunicação e as funções da linguagem constantes em cada um deles, bem como a exploração do universo literário, por meio da análise, comparação, contraste, discussão, construção e reconstrução de sentidos.

Sendo assim, um dos objetivos desta proposta é ter como alvo os contos de Edgar Allan Poe, não apenas por sua canonicidade, mas como forma de fomentar a

busca pelo literário, ademais, de oferecer possibilidades para que os alunos possam desenvolver-se em sua formação literária.

Além de ter um título chamativo, a capa é sugestiva e proporciona um trabalho semiótico interessante, já que podem ser percebidos elementos soturnos, como o corvo negro, a rosa negra, a penumbra urbana. Inclusive, pode servir como motivação para a leitura do poema “O corvo”.

A motivação se dá a partir da percepção de temáticas como o medo, o horror, o suspense, o mistério; situações que exigem coragem, enfrentamento; situações com as quais não se sabe exatamente como proceder, devido às circunstâncias sobrenaturais, fantásticas, inexplicáveis, improváveis.

Há diversas animações em vídeo, disponíveis em canais gratuitos, online, que podem inspirar ou até promover a leitura e o entendimento dos textos, como por exemplo “Vincent” de Rick Heinrichs, ou outras animações, como “O gato preto⁷”, “O coração delator⁸”, “O poço e o pêndulo⁹” entre outras, que são outros gêneros, com outras linguagens, em outros suportes, que promovem outras leituras.

São várias as possibilidades de criação literária – e até não literária – por meio da escrita de textos tendo como estímulo o livro *Era uma vez à meia noite*: resumos, resenhas, seminários, debates, dramatizações; criação de curtas, animações, *stop motions*, a serem publicados via *web* ou apresentados na escola, na comunidade circunvizinha e até em eventos teatrais, artísticos, musicais.

Como são muitas as possibilidades de trabalho, são muitas também as possibilidades de avaliação. O que não se pode revogar é que o aluno tome consciência do texto literário, de sua natureza e significado.

Vale ressaltar que a grande quantidade de gêneros indicados são sugestões de como se pode explorar a linguagem literária em relação às práticas sociais dos alunos, contextualizadas em sala de aula e fora dela, sendo necessária a conscientização do professor com relação à escolha dos gêneros que sejam mais significativos e /ou que tenham mais correlação com as intenções pretendidas. Da mesma forma que a simples produção de diferentes textos não é o “para quê” desta proposta, tampouco o deve ser em sala de aula.

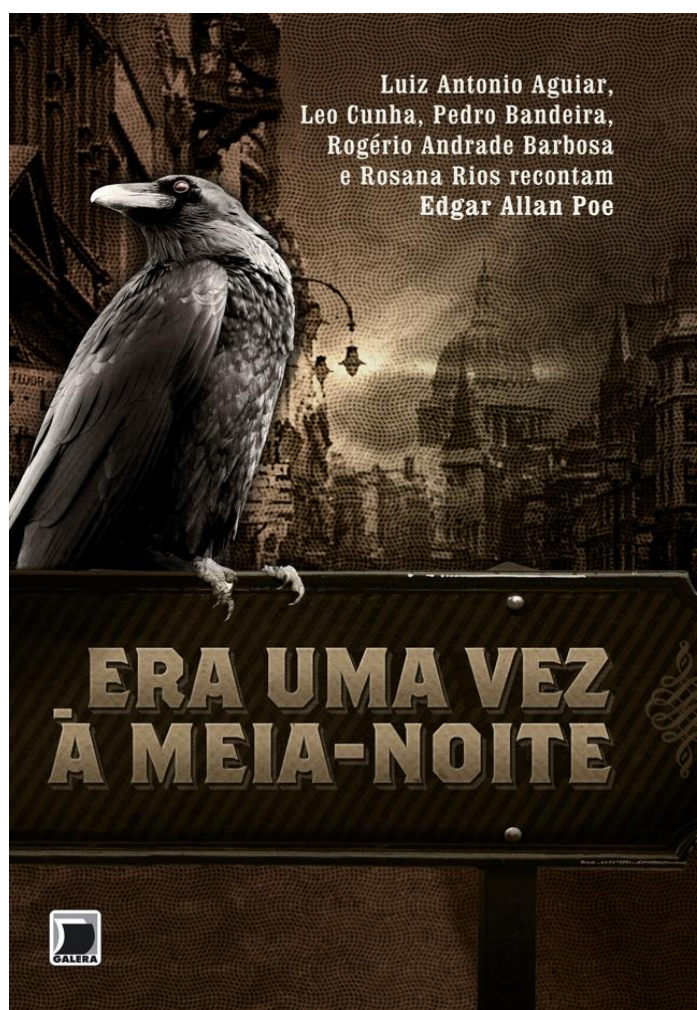
⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-vikiAn8rY4>

⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6D7aUJTxDg>

⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=asNCdFD-r60>

Portanto, a partir da motivação, os alunos terão contatos com diversos textos verbais e não verbais com a temática gerativa relacionada ao suspense (horror ou terror). Serão cotejados os contos de suspense e, para isso, serão lidos e analisados textos literários e não literários, cuja preocupação deve estar voltada para a verificação dos procedimentos artísticos associados ao suspense. Por fim, será caracterizado o conto como gênero literário, resultando, assim, numa proposta de produção do gênero priorizado, o conto, sendo interessante e possível a proposta de que os alunos criem recontos, a partir de um conto original de Edgar Allan Poe, que não esteja no livro *Era uma vez à meia noite*, como por exemplo “O retrato oval” ou “A queda da casa de Usher”.

Figura 1 – Capa do livro¹⁰



Fonte: Acervo do autor

¹⁰ *Era uma vez à meia noite*. Organizador: Luiz Antonio Aguiar. Tradução: Luiz Antonio Aguiar e Rosana Rios. Grupo Editorial Record/Galera Record. 224p. Ano 2012.

4.2 ESQUEMAS (ETAPAS E EXEMPLOS DE ATIVIDADES POSSÍVEIS)

PROPOSTA 1

Texto guia: “Um crime mais que perfeito” – Pedro Bandeira
(recriação de “O coração delator” – Edgar Allan Poe)

1) Contato com textos que comuniquem um fato individual ou social: a partir do próprio título do livro, é possível começar a discussão, ou até fomentar a temática, o universo da obra a partir de fatos como apagões, quedas de luz (notícias ou reportagens sobre), ou então questões polêmicas que envolvem a “meia noite”, a “hora do medo” e todo universo de suspense, sensações, ambientes soturnos como músicas, canções folclóricas, contos, causos, animações, vídeos, que envolvem este tabu da hora macabra. Pode-se usar a capa do livro, as imagens que há, ou, ainda a última página, com frases que descrevem os membros do “Clube do Segredo”.

Execução: fazer um levantamento na sala, por meio de uma *brainstorm*, das possíveis histórias, relatos ou causos relativos ao folclore ou a lendas regionais que tenham como cenário “a lúgubre hora”, ou então que promovam suspense, medo, mistério. Os alunos farão uma breve narrativa sobre estas histórias e a entregarão ao professor. O professor propõe aos alunos que entrevistem pais, parentes, vizinhos para fazer um levantamento das informações sobre a história escolhida e também uma busca em bibliotecas ou sites sobre as prováveis histórias. Na aula seguinte, os alunos recebem seus textos, com as correções/orientações do professor e o complementam com as informações coletadas nas entrevistas ou nas pesquisas. Assim, o breve texto narrativo pode ser transformado em um relato, ou mesmo numa reportagem, dependendo do interesse do professor e da turma.

Se houver a escolha pelo gênero reportagem, é essencial que o professor retome os elementos composicionais da reportagem (tema, pauta, relato, dados, diferentes vozes e pontos de vista, opiniões, título – manchete – linha fina, imagens, entre outros). Também é essencial trazer à discussão sobre o contexto de produção na esfera jornalística, assim como explorar características do tipo textual dissertativo/argumentativo. Após a primeira produção, é parte do processo de criação do gênero a participação do professor como orientador para possíveis correções ou

direcionamentos aos alunos, como forma de possibilitar que os textos sejam bem escritos.

Nesta etapa, o professor deve orientar a turma para que guardem todas as suas produções textuais em um *portfolio*¹¹, que ajudará na organização e avaliação do processo.

2) Identificação dos elementos do jogo comunicativo: neste ponto, retomam-se os elementos do ato comunicativo, considerando o que os textos dizem, quem diz, para quem diz, por que diz o que diz e em qual situação se diz.

Execução: após leitura e correção dos textos produzidos, os alunos devem reescrever seus textos, corrigindo ou modificando os apontamentos feitos pelo professor e trocar com os colegas, para que sejam identificados cada um dos elementos do ato comunicativo.

Neste momento, o professor trará notícias relacionadas à realidade local da escola (como por exemplo as discussões que envolvem *bullying*, crimes virtuais, casos em que a “Patrulha Escolar¹²” teve de intervir, etc.), ou exemplos mais universais, como o caso do jogo “Baleia Azul”, de abrangência nacional, que tem feito vítimas e preocupado autoridades.

É imprescindível que o material escolhido tenha proximidade temática dos textos produzidos pelos alunos, ou que tematizem crimes (com conteúdo apropriado a suas idades) para que percebam que textos “ficcionalis” como lendas urbanas e outros podem ter semelhanças com fatos do cotidiano (verossimilhança). E da mesma

¹¹ *Portfólio* é um conjunto organizado de trabalhos produzidos pelo aluno ao longo de determinado período (o ano letivo, por exemplo). Quando bem montada, essa coletânea se transforma em um excelente instrumento de avaliação. Ele deve reunir as atividades que o estudante considera relevantes, escolhidas depois de uma análise feita com a sua ajuda. O critério da escolha, vale lembrar, não pode ser apenas o da excelência. O que importa é selecionar trabalhos que demonstrem a trajetória da aprendizagem. O ideal é que o portfólio tenha a seguinte estrutura: **introdução** (apresentação do conteúdo), uma **breve descrição** de cada trabalho, as **datas** em que eles foram feitos, uma **seção de revisão** com reflexões da criança, uma **autoavaliação** e uma parte reservada aos **seus comentários**. Disponível em: <http://novaescola.org.br/formacao/formacao-continuada/qual-finalidade-portfolios-627214.shtml>. Acesso em 20 agosto 2016.

¹² A Patrulha Escolar é a união da comunidade escolar com a polícia para reduzir a violência e a criminalidade nas escolas e nas suas proximidades. Seu objetivo principal é a PREVENÇÃO e, supletivamente, a repressão aos crimes e atos infracionais. Ela assessora a comunidade escolar a encontrar os caminhos da segurança através de trabalhos de reflexão, palestras e organização para a ação. O policiamento nas escolas passa a contar com policiais militares especialmente capacitados que, conhecendo a realidade da comunidade escolar, buscam medidas que minimizem a ação de criminosos nas escolas e proximidades. Mais informações, acessar link abaixo: <http://www.seguranca.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=26>. Acesso em 19 junho 2017

forma, devem ser explorados os elementos do jogo comunicativo (o que, quem, para quem, por que e como/quando). Por exemplo: o que se fala é o assunto da notícia em si; quem fala são as vozes que permeiam os textos, podem ser os entrevistados, o autor, enfim, quem participou e opina no texto; para quem são os receptores/leitores do texto, o público alvo escolhido pelo autor; o porquê está relacionado com a intenção discursiva, social, política de quem escreve e/ou do suporte ou meio de circulação pelo qual a notícia ou a reportagem percorre.

Neste ponto também é interessante trabalhar com o lide¹³, elemento composicional das notícias. A seguir, será proposta aos alunos a leitura do primeiro conto do livro *Era uma vez à meia noite*: “Um crime mais que perfeito”. Os alunos lerão em casa, como requisito para a próxima aula.

3) Análises das funções da linguagem expressas nos textos: neste ponto é essencial retomar o que foi levantado na segunda etapa, considerando cada conto ou reconto do livro, além de ser fundamental retomar as funções da linguagem dominantes no texto (que terá como principal a poética). Para isso, o professor pode preparar uma apresentação de slides, na qual exponha as seis funções propostas por Jakobson (1960), ou, de forma expositiva – dialogada, usar o quadro de giz e, em forma de esquema, retomá-las, com os alunos. Para fundamentação, há o trabalho de Horácio Dídimo (1983)¹⁴ ou alguns outros mais atuais, como de Kirchof (2009)¹⁵.

Aqui cabem as dramatizações, por meio de teatros improvisados, uso de fantoches, júri simulados, entre outros exemplos, bem como as trocas de papéis (troca de personagens, pontos de vista do narrador, vítima x bandido, etc.); cabem também reescritas a partir de diferentes pontos de vista, e a troca de textos para leitura e avaliação crítica entre pares.

¹³Elemento essencial do texto jornalístico que responde às seis perguntas consideradas básicas: o que, quem, quando, onde, como e por que; o objetivo principal é dar ao leitor as principais informações logo no início da notícia. (BAHIA, Juarez. *Jornal, História e técnica. As técnicas do jornalismo*. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1990, p. 52,53)

¹⁴ Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3253/1/1983_Art_HDidimo.pdf Acesso em 20 maio 2017.

¹⁵ Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/viewFile/401/332> Acesso em 20 maio 2017.

Execução: como aferição de leitura do conto “Um crime mais que perfeito”, o professor poderá pedir para que um aluno comece a contar a história e em seguida, que outro aluno continue e assim sucessivamente; pode também fazer questões dirigidas sobre a trama ou o roteiro do conto. Se o professor perceber que não houve, de modo geral a leitura, o conto poderá ser lido pelo professor em sala de aula, com a possível participação dos alunos. Após discussão sobre o conto, os alunos serão desafiados a, em grupos, dramatizarem o conto, por meio de pontos de vistas diferentes (neste caso, podem ser os personagens secundários, como o policial, o delegado, o garçom, a esposa, etc.), para que percebam as diferentes percepções e criem possibilidades a partir das funções dos elementos.

A dramatização será orientada pelo professor e, neste ponto, exploram-se gêneros da esfera artística, como os textos teatrais e seus elementos composicionais específicos (nome dos personagens, deixa, fala, narrador, orientações para interpretação no palco, cenário, vocalização, postura, etc.). Os ensaios podem ser feitos em sala (durante as aulas de Língua Portuguesa) ou em local apropriado na escola, para posterior apresentação em sala, para os demais colegas, ou em algum evento escolar, envolvendo também a comunidade.

4) Exame das formas de manifestação da função predominante: como o foco é o ensino de literatura, esta etapa deve ser muito bem trabalhada, exploradas todas as possibilidades interpretativas, já que o texto literário é o objeto desta análise profunda da composição dos textos, explorando os recursos linguísticos integrados aos significados. Comparar as diferentes linguagens utilizadas pelos autores, por meio de trechos destacados, ou então comparar os diferentes pontos de vista de Edgar Allan Poe e dos autores que recontaram seus contos são opções interessantes, assim como compará-los com as animações e com os causos ou histórias fantasiosas da região, por exemplo.

Execução: neste ponto, sugere-se que o professor traga informações a respeito de Edgar Allan Poe, o autor dos contos originais constantes no livro *Era uma vez à meia noite*, bem como o conto original que inspirou Pedro Bandeira – “O coração delator”. Estes dois textos serão a chave para esta etapa, que consistirá na análise comparativa dos textos, como a linguagem, enredo, papel do autor, do narrador, do

leitor, qual mensagem se evidencia, em que contexto se dão as produções (diferenças de épocas), evidenciando a função poética do texto literário.

Para a análise comparativa, sugerem-se dois exemplos:

- Sobre os personagens: em “Um crime mais que perfeito”, além do personagem principal, há vários personagens secundários e coadjuvantes (o garçom, a mulher, o carcereiro, o advogado, o delegado, entre outros). Em “O coração delator”, há o personagem principal, o “velho” e, ao final, três policiais. Nas ações dos personagens, percebem-se elementos contextuais que são importantes para a trama, como por exemplo o “lâmpião”, o chão de madeira e o olho de vidro. Em “Um crime mais que perfeito”, num contexto mais moderno, há materiais como a pistola automática, o carro *Mercedes*, as gravações no rádio e os efeitos sonoros da chuva.

Quanto aos personagens principais, no conto de Poe, temos um homem que trabalha como atendente de um senhor de idade, que se auto descreve como louco e nervoso, com uma “capacidade aguda dos sentidos”, em especial da audição. No conto de Bandeira, temos um típico “boa vida”, “playboy”, interesseiro, ganancioso, mulherengo. Ambos têm em comum a psicopatia: são frios, calculistas, meticolosos e assassinos. O primeiro, mata, esquarteja e enterra sob o piso de madeira; o segundo, atira para matar a sangue frio sua mulher e o garçom que lhe ajudou em seu plano maligno.

- Sobre a estrutura dos contos: ambos têm início *in medias res*, ou seja, começam narrando fatos centrais da narrativa; estratégia muito utilizada por Poe para prender o leitor, como se logo no início, fosse criada uma contiguidade entre o personagem e o leitor

Devido ao fato de o conto “original” ser uma versão, se o trabalho for feito em uma turma de 9º ano e, com a ajuda do professor de Língua Inglesa, o professor pode trazer outras versões traduzidas e, se achar interessante, até trazer o conto na língua original – inglês – inclusive para se explorar o código, elemento comunicativo. Para isso, orienta-se que sejam escolhidos trechos e que seja proposta a realização de uma análise comparativo-contrastiva.

Sugere-se o vídeo “Vincent¹⁶”, de Tim Burton e Rick Reirichs, para que os alunos vislumbrem a atmosfera que envolve Poe e seus contos e para que sejam explorados outros suportes/canais.

5) Cotejo dos textos quanto à predominância de funções linguísticas: é fundamental nesta etapa, retomar os textos não literários da primeira etapa, como as notícias, as reportagens, que não são textos literários e evidenciarem-se as diferenças constitutivas e composicionais em especial da linguagem que os estruturam (escolhas lexicais, criação de imagens, sugestões de sentidos, entre outras) e compará-los aos contos e ao vídeo sugerido.

Como exemplo de funções linguísticas predominantes em gêneros específicos, sugerem-se alguns:

- Função emotiva (emissor): cartas pessoais, poemas confessionais, canções sentimentais, artigos de opinião e diários;
- Função conativa (receptor): anúncios publicitários, discursos políticos, previsões e horóscopos;
- Função referencial (referente): gêneros científicos (artigos, experimentos, relatos, manuais), didáticos (apostilas, livros didáticos, plano de aula) e jornalísticos (notícias, reportagens, fotos, charges);
- Função poética (mensagem): gêneros literários em geral e também anúncios publicitários e canções;
- Função metalinguística (código): aula, livro de gramática, dicionários, legendas, poemas que refletem sobre a criação poética e filmes que tematizam o cinema;
- Função fática (canal): manifesta-se, principalmente em textos orais, para iniciar ou terminar um ato comunicativo; também pode estar em gêneros das redes sociais, como as mensagens por *messengers* ou nos *chats* e *talks*.

Execução: na primeira etapa, foi orientado que os alunos guardassem suas produções textuais dos diferentes gêneros em um *portfólio*. Nesta etapa, o professor irá pedir para que os alunos tragam seus *portfólios* para que possam investigar e analisar os textos constantes neste suporte a fim de que percebam a predominância

¹⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ez6EHtsW7JE>. Acesso em 10, maio 2016.

das funções presentes em cada gênero, como a função referencial na notícia a função fática na entrevista oral, bem como a poética nos contos. Se necessário, o professor deve retomar as funções da linguagem e exemplificar com os respectivos gêneros em que cada uma delas se manifesta de forma mais intensa.

Por fim, para dar seguimento ao trabalho, o professor deve instigar os alunos quanto à leitura dos outros contos do livro – “O poço”, “Os dentes de Berê”, “Cortina” e “O gato” – e, como sugestão, pedir aos alunos que, em grupos, produzam animações, curtas ou fotonovelas tendo como base os contos lidos

PROPOSTA 2

Texto guia: “O poço” – Rosana Rios

(recriação de “O poço e o pêndulo – Edgar Allan Poe)

1) Contato com textos que comuniquem um fato individual ou social: em se tratando de literatura fantástica e, mais especificamente, do terror psicológico proposto pela narrativa de contos, a questão da intolerância religiosa é tema atual e cerne de diversas discussões, quer sejam políticas, sociais, ideológicas, filosóficas, culturais, no que diz respeito, especialmente no Brasil, à liberdade de culto, de expressão religiosa, laicidade do Estado e, ainda, de ações de fanatismo e de preconceito. Além disso, a temática foi o tema de redação do *Exame Nacional do Ensino Médio* (2016)¹⁷, em que se propunham “caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil”.

A partir deste e de outros pontos de partida, é possível um trabalho introdutório sobre a temática, envolvendo outras disciplinas, como História, Geografia, Artes e Ensino Religioso, para promover uma discussão sobre preconceito, fanatismo ou intolerância religiosa. Os alunos serão incentivados a debaterem e/ou relatarem fatos (pessoais ou coletivos) que envolvam a questão da religião. Por fim, nesta etapa, os alunos produzirão relatos (seus ou não) e entregarão ao professor.

2) Identificação dos elementos do jogo comunicativo: o professor fará a leitura, em voz alta, do conto “O poço”, de Rosana Rios e, neste momento, serão levantados elementos da narrativa (foco narrativo, narrador, personagens, tempo, espaço e enredo).

No conto em questão, o foco narrativo é em terceira pessoa; o narrador é onisciente, ou seja, ele tem conhecimento não apenas das ações dos personagens, mas também sabe o que pensam, o que planejam, o que sentem e não apenas narra, mas também tece comentários. Sobre alguns dos personagens, Allan, o personagem principal é o protagonista, personagem plano; Iriana é a “mocinha” da narrativa, personagem plana; Eunice, a professora, é a que surpreende o leitor, caracteriza-se como uma personagem esférica. A passagem do tempo se dá, com maior intensidade, de forma psicológica, pois o personagem principal encontra-se preso em um poço e,

¹⁷ Caderno de questões com a proposta de redação disponível em: <http://enem.inep.gov.br/gabaritos-e-cadernos-de-questoes.html>. Acesso em 18, fev. 2017.

além de refletir sobre sua vida, também traça estratégias para sair dali. O espaço tem lugar privilegiado na narrativa, a começar pelo título; manifesta-se de forma psicológica, quando se descrevem as paredes, os “encapuzados”, os ratos, também manifesta-se de forma física e bem diversificada (escola, túnel, poço, gruta, campo, etc.) refletindo as situações da narrativa. Quanto ao enredo, temos uma narrativa fantástica, de terror psicológico¹⁸, em que todos os elementos se inter-relacionam e constroem uma história intensa.

O professor pode e deve retomar estes elementos, explicitando cada um deles, com exemplos do conto. Como os elementos do jogo comunicativo estão intrinsecamente ligados aos elementos da narrativa, o professor fará a relação entre eles, seguindo a relação: emissor – narrador; receptor – leitor; mensagem – enredo; código – (língua portuguesa, prosa, 3ª pessoa, linguagem formal) e canal – livro/leitura do professor.

Após esta explanação, feita de modo expositivo-dialogado, os alunos serão incentivados a “jogar” com tais elementos, com liberdade para produzirem contos, mudando, por exemplo, o foco narrativo do emissor (personagem principal do conto) e quem narraria a história seria, por exemplo, Laslo, personagem secundário, amigo do narrador (Allan). O receptor deste novo relato seria, por exemplo, o professor Cláudio, ou a professora Eunice, o que certamente alteraria também a mensagem, respeitando os limites da narrativa do conto.

Quanto ao código, este conto oferece uma possibilidade muito interessante. No próprio conto (p.52), o personagem principal decide enviar uma mensagem a Laslo, usando um código secreto desenvolvido pelos dois. Os alunos serão desafiados a, em dupla, criar um código e, então, “traduzirão” a mensagem enviada por Allan a seu amigo. Tanto o código, quanto a mensagem traduzida serão entregues ao professor, que poderá trocar as mensagens criadas com outras duplas, para que tentem decifrar o código, pois a mensagem é conhecida por todos. O canal pode ser por email, áudio, bilhete e até por telefone (SMS, mensagens de voz, chamadas de vídeo, entre outras).

Neste momento, será sugerida a leitura do conto “O poço e o pêndulo”, de Edgar Allan Poe, conto que inspirou a autora a escrever o “O poço”.

¹⁸ Consultar os trabalhos de TELES (2011), disponível em <http://www.webartigos.com/artigos/a-literatura-fantastica-de-edgar-allan-poe/72938/>, acesso em 21maio 2017 e de SILVA (2012), disponível em: <http://books.scielo.org/id/y742k/pdf/magalhaes-9788578791889-18.pdf> Acesso em 21 maio 2017.

3) Análises das funções da linguagem expressas nos textos: nesta etapa, os alunos serão incentivados a escrever textos em que as diferentes funções da linguagem sejam evidenciadas a partir da intenção ou ênfase que se quer dar aos elementos específicos da linguagem.

Para a função emotiva, o desafio é escrever um poema em que se evidencie o sofrimento vivido pelo personagem no conto de Poe. Nesta etapa, é importante o professor retomar a ideia de *sinestesia*, pois no conto há diversas situações em que se percebem, de modo bastante significativo, os sentidos do personagem (olfato, audição, paladar, tato, visão).

Para a função referencial, os alunos produzirão notícias que relatem o fato ocorrido/narrado no conto. Neste momento é importante o professor retomar os elementos composicionais da notícia (manchete, linha fina, lide, etc.) para que os alunos produzam as notícias. Para que o gênero notícia cumpra sua função, é necessário publicizar as produções dos alunos, por meio da criação de um jornal (físico ou online) ou de um mural ou *blog* em que as notícias sejam divulgadas.

Quanto à função conativa, há algumas possibilidades de textos a serem produzidos: manual de instrução, regulamentos, normas ou estatutos que explicitem, por exemplo, como deveriam se comportar os membros da seita que prenderam e torturaram o personagem. Também podem ser feitos cartazes, faixas ou placas, alertando as pessoas quanto a cuidados a serem tomados para evitar situações de conflito. Podem ser feitos, também cartazes que promovam o respeito e a tolerância em relação à expressão religiosa. É importante ressaltar que esta função tem como objetivo interpelar o receptor, convencendo-o, alertando-o, aconselhando-o e, para isso, os verbos estão no modo imperativo.

Sobre a função metalinguística, uma possibilidade é a produção de “leis” que rejam a laicidade do Estado e/ou tolerância religiosa no contexto da escola ou comunidade escolar, ou, de forma geral, no Brasil. Ou, então, uma oração ensinando as pessoas a orarem uma pelas outras, como forma de respeito e amor ao próximo.

4) Exame das formas de manifestação da função predominante: os textos produzidos na etapa anterior servirão de material para a execução desta etapa. Cada texto tem uma função predominante e, assim, o professor deixará evidente a função poética da

linguagem nos contos “O poço” e “O poço e o pêndulo”. Para isso, o professor deve expor algumas estratégias usadas pelos autores dos dois contos, no que diz respeito à criação literária, como por exemplo, a gradação narrativa, a identificação do leitor com o personagem e seu desespero, a cadência das cenas e ações, a técnica do *flashback* (começo *in medias res*), a capacidade do autor de prender o leitor até o fim do texto e “recompensá-lo” junto com o desfecho positivo, a repetição, como representação da “tortura” vivida pelo personagem, entre outras.

5) Cotejo dos textos quanto à predominância de funções linguísticas: nesta etapa, os alunos retomarão os textos produzidos na etapa 3 e serão evidenciadas, por meio de comparação, as características que fazem com que a linguagem literária se diferencie das outras e, assim sejam reafirmadas as propriedades do texto literário quanto à forma, conteúdo e, em especial, quanto às escolhas, arranjos, enfim, quanto à possibilidade de supra - realidade¹⁹ e plurissignificação.

Também é possível um trabalho intertextual, especialmente no conto de Rosana Rios, em que a autora cita “O santo inquérito” de Dias Gomes, peça na qual a personagem Branca Dias é presa, condenada e queimada pela Inquisição. Ainda é possível associar a ideia da repetição de uma sentença com o poema “O corvo”, de Poe, em que “*Never-more*” (Nunca-mais) segue até a conclusão do poema.

¹⁹ O termo, criado por André Breton (1924), traz um sentido de afastamento da realidade comum que o movimento surrealista celebra desde primeiro manifesto. Segundo Breton, trata-se de “[...] resolver a contradição até agora vigente entre sonho e realidade pela criação de uma realidade absoluta, uma supra-realidade”. O Manifesto do Surrealismo está disponível em: <http://www.culturabrasil.org/zip/breton.pdf>

PROPOSTA 3

Texto guia: “O gato” – Rogério Andrade Barbosa
(recriação de “O gato preto” – Edgar Allan Poe)

1) Contato com textos que comuniquem um fato individual ou social: o folclore é um elemento em destaque na cultura brasileira. E com ele advêm as mais diversas formas de crendices, superstições e outras formas de se explicarem fatos e fenômenos que a ciência não explica – ou simplesmente refuta. Das mais variadas superstições, sejam de raízes indígenas, africanas, europeias, ou mesmo resultantes da miscigenação e multiculturalismo presentes no Brasil, há aquelas que são passadas de geração a geração e, obviamente, circundam a escola, a sala de aula.

Nesta primeira etapa, os alunos farão um levantamento, por meio de entrevistas, de quais são as superstições ou crendices que mais são citadas, ou quais são as mais comuns. O professor pode preparar, previamente, uma lista destas superstições ou então fazer uma *brainstorm* com os alunos em sala para fazer o levantamento. Certamente aparecerão algumas como: não passar por baixo da escada, não abrir o guarda-chuva dentro de casa, não varrer o pé, não pisar com o pé esquerdo ao sair da cama, não quebrar espelho e, dentre elas, não cruzar com gato preto.

2) Identificação dos elementos do jogo comunicativo: os alunos procederão à leitura do conto “O gato”, de Rogério Andrade Barbosa e, após apreciação e discussão do conto, o professor apresentará à classe as coordenadas do processo comunicativo, a partir de um roteiro de identificação, conforme tabela abaixo (AGUIAR, 1988, p. 111 e 112, adaptada):

Quadro 2 – Roteiro de Identificação

Questão	Objetivo da questão
Quem se comunica aqui?	Quem é o autor desta obra?
O que é comunicado?	O que a obra diz?
A quem comunica algo?	Quem é o leitor desta obra?
Por que meio é feita a comunicação?	O que transmite essa obra do autor para o leitor?
Que sinais compõem a comunicação e quais as regras que os tornam capazes de comunicar algo?	O que o leitor e autor precisam saber para que a obra possa ser escrita e lida (palavras, gramática, normas estéticas)?
A que se refere o que é comunicado?	A obra fala de coisas que existem ou são inventadas?

Fonte: O autor, 2017

Deve-se salientar que esta identificação dos elementos do texto não é estanque e estes não são isoladas do ato comunicativo. Estes se inter-relacionam de modo sistêmico.

3) Análises das funções da linguagem expressas nos textos: antes da execução desta etapa, será indicado para leitura o conto “O gato preto” de Edgar Allan Poe. Após leitura, discussão, apreciação e verificação de leitura, o professor pedirá aos alunos que busquem identificar no conto as funcionalidades da situação comunicativa, a partir das intenções expressivas de cada um dos elementos.

Os alunos deverão identificar no conto as passagens que comprovem cada uma das funções expressas, as quais são: emissor (função emotiva), canal escolhido e seus percalços (função fática), código comum – ou não – ao receptor (função metalinguística), intenção de atrair e mudar o leitor (função conativa), determinar o contexto da mensagem (referencial) e os modos de composição do texto (função poética). Após esta atividade – feita em dupla ou não – o professor auxiliará na comprovação destas funções e citará exemplos retirados do conto.

4) Exame das formas de manifestação da função predominante: percebida a intenção do emissor e avaliado o efeito da mensagem no receptor, esta etapa visa a exploração dos recursos presentes na obra que exaltam a função poética, predominante no texto literário, enfatizando os atributos da linguagem literária e sua composição. Da mesma forma que as funções emotiva ou expressiva estão presentes, uma vez que o texto é narrado em primeira pessoa.

Para deixar mais clara a manifestação da função predominante, os alunos serão motivados a, em grupo, escrever notícias para diferentes jornais, relatando quais seriam os “fatos estranhos ocorridos em um asilo de idosos causados por um gato preto” que aparece no conto de Rogério Andrade, na página 190. Como na notícia a ênfase está no fato em si, destaca-se a função referencial.

Para a função conativa, os alunos criarão um “manual de prevenção contra superstições”, a partir do qual darão instruções de como evitar o “azar” em diferentes situações (como aquelas levantadas na primeira etapa).

Para a função metalinguística, os alunos produzirão pequenos vídeos – fotonovelas ou animações – em que deverão criar “superstições para se livrar de

superstições”, por exemplo: “ao quebrar um espelho, para não ter sete anos de azar, você deve dar 3 voltas em volta da casa”. Os vídeos serão apresentados à sala, para um momento de descontração ou, então, podem ser postados *online*, em *blogs* ou grupos de redes sociais.

5) Cotejo dos textos quanto à predominância de funções linguísticas: nesta etapa, o professor explorará os elementos semióticos presentes nos dois contos, fortalecendo o conceito das imagens evocadas pela construção do texto literário e sua linguagem, assim como as associações com os multissignificados decorrentes destas imagens. Para isso, destacam-se:

- a) Conto “O gato”: o velho casarão no alto da colina, o muro, as doze cruzes no quintal, o 13º gato, entre outros.
- b) Conto “O gato preto”: o cachorro, o gato preto chamado Plutão (fazer a referência com a mitologia romana, em que o deus do inferno recebe este nome), a adega, o gesso, o olho do gato, entre outros.

Além dos elementos semióticos, é essencial explorar alguns elementos da arte literária, como por exemplo, o modo como os autores tratam as compulsões humanas, bem como a loucura, a perversidade humana ou, então, a progressão da mudança de comportamento dos personagens.

Outro aspecto essencial, em especial nas obras de Edgar Allan Poe, é o modo como prende o leitor às “teias narrativas”, ou o modo como o narrador transforma o leitor em “confidente”.

Podem-se explorar, além do enredo em si, o clímax seguido de um desfecho surpreendente, assim como a suspensão da “descrença” perante o horror/terror de suas narrativas.

Por fim, os alunos podem expor suas apreciações/impressões de leitura, através de um seminário ou mesa redonda, intermediados pelo professor.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi o de apresentar uma proposta atualizada para emprego do Método Comunicacional, conforme proposto por Bordini e Aguiar (1988), buscando valorizar o texto literário na sala de aula, sendo este, parte integrante e indissociável do currículo geral do ensino de Língua Portuguesa nas práticas regulares da Educação Básica.

Dessa forma, objetivou-se, também, analisar o Método Comunicacional e seus pressupostos, como alternativa metodológica para o ensino de literatura, bem como averiguar e confirmar a validade de um método da década de 1980, suas postulações e contribuições face ao cenário contemporâneo. Além disso, buscou-se atualizar seus procedimentos no processo de escolarização da literatura, com a proposição de três possibilidades para sua aplicação.

Como fundamentos teóricos, foi de suma importância realizar um estado de conhecimento a respeito da formação do professor de Língua Portuguesa e da formação de leitores no Brasil. De igual modo, procedeu-se à busca pelo estado da arte com relação ao elemento linguagem na literatura e também sobre o Método Comunicacional, suas investigações e respectivos resultados.

Percebeu-se que a adoção da alternativa metodológica em questão pode ser um caminho para que a escolarização da literatura promova um rico e intenso trabalho na formação de leitores; uma valiosa alternativa para que o professor com formação e atuação na Linguística possa despertar nos alunos o prazer pelo estético ao explicitar a função poética da linguagem como característica presente no texto literário, assim como a possibilidade de “jogar” com os elementos comunicativos no texto e fora dele.

Esta pesquisa ofereceu contribuições significativas para minha própria atuação em sala de aula, pois percebi a importância da literatura na formação linguística de meus alunos, os quais deveriam atuar em sociedade por meio de seu discurso; e concluí, pois, a pertinência da literatura no contexto escolar. Negar ao aluno o acesso, a leitura, a compreensão, a experiência literária é negar-lhe formação humana, plurissignificativa, que lhe possibilita um mundo de oportunidades. E, para isso, não há fórmulas: há planejamento, pesquisa, processo de produção do saber docente.

A literatura humaniza, mas também propicia desenvolvimento cognitivo ao promover reflexão metacognitiva sobre o sistema linguístico, sendo o meio pelo qual é possível criar, recriar. Refutá-lo simplesmente por questões ortodoxas, desconsiderando os conhecimentos produzidos, acumulados e sistematizados historicamente pelo homem – como defende a Pedagogia Histórico- Crítica (SAVIANI, 2010) - não é algo racional e sóbrio. Recusar um método sem análise, avaliação e resultados necessários para tal atitude deve ser, pelo menos, questionado.

Não há metodologias definitivas. Dessa forma, é fundamental questionar modelos dominantes e sua validação na educação por meio da literatura e também buscar formas de ler, mediar, ensinar e aprender. Como professor em sala de aula e aluno de pós-graduação, percebo a necessidade de se recuperar a crítica em detrimento das teorias referentes à leitura e literatura em minha própria formação e na formação em Letras. Como profissional, vejo como essencial o trabalho com a linguagem em todas as suas formas; para os docentes de Língua Portuguesa, a língua e a literatura se apresentam como imprescindíveis nos *currícula*, ementas, cursos e programas e, porque não coadunar esses dois campos?

Não se deve pensar em apenas um método, ou método ideal; o Método Comunicacional pode ser um caminho pensando no trabalho literário, na leitura literária, enfim, na formação de leitores, no entendimento do processo sistêmico de criação e recriação de sentidos, que é a literatura, em qualquer época, para qualquer leitor, qualquer criador, qualquer mediador. Em especial, é um método que propicia segurança, “chão”, para o profissional que sente *déficit* em sua formação ou que se sente incapaz de explorar o lado artístico, criativo, recriado da linguagem, expresso nos textos literários.

Não é porque um método é antigo que deve ser rotulado como ultrapassado e deva ser refutado, mesmo com as teorias que isolam ortodoxamente a literatura e consideram ultrapassada toda abordagem linguística no processo de criação artístico-literário.

Mesmo para o leitor mais desavisado, para o professor menos seguro, com menos preparo para o trabalho literário, o Método Comunicacional pode ser uma porta para a vasta extensão de um ensino transcendente, uma vez que trabalha e explora os elementos da linguagem, em especial a função poética, os quais constituem a criação do texto literário. Desde que o professor planeje, crie, recrie, pesquise, busque

e esteja sensível ao universo da realidade de seus alunos, esta alternativa metodológica, assim como várias outras, terão êxito na formação de leitores, escritores literários. Literatura é arte, é criação, é estética, mas nem por isso deixa de ser um trabalho consciente em sua constituição, pois prevê processos de arranjos, rearranjos, tramas e jogos semânticos que, por sua vez, exigem um trabalho linguístico de criação, recriação, intertextualidade e são propositais, conscientes, escolhidos.

Deve-se ter bem claro que não se defende aqui um único método, ou mesmo defender este método e refutar outros. Não há uma forma padrão que já tenha sido definida como a mais adequada a ser adotada para propósitos literários. Há tanta discricionariedade por parte da educação linguística, literária na escola que cada professor pode planejar suas aulas baseando-se na realidade que se apresenta em seu contexto de ensino e aprendizagem. É necessário, no entanto, que o planejamento seja contínuo, que haja desejo e disposição do professor, materiais disponíveis e válidos e observação sobre o seu mais fiel referente: a sala de aula.

As propostas apresentadas são um exemplo de como é possível o trabalho com a literatura nas aulas de Língua Portuguesa e mostram que após a investigação de um método e, a partir dos resultados científicos de sua aplicação e intervenção, é provável o êxito na formação de leitores, na escolarização da literatura. As atividades sugeridas são sugestões de atividades que têm como objetivo integrar professor e aluno, língua e literatura, formação de leitores e escritores, entre outros, sem, contudo, esgotar as possibilidades que o livro, a obra literária, a literatura, oferecem.

Há a clara aproximação do leitor com o texto e privilegia-se a construção da relação do literário com a realidade cotidiana dos alunos, além da promoção do estudo e do exercício do texto literário, e também o desvendar da capacidade de leitura, análise, interpretação, criação e recriação de textos.

As propostas foram pensadas no leitor em sua longa e inacabável jornada pelo mundo da leitura e uma forma de despertar seu interesse é fazer com que mergulhe em histórias de mistério, envolventes e que guardem similaridade com a sua própria história, visando a apropriação da capacidade leitora, literária, linguística. Esta é uma das mais importantes conquistas do ser humano, o que lhe capacita a ler, compreender, interpretar e agir no mundo. Inclusive, estimulá-lo por meio de temas que tenham relação com o meio em que vive, para que as conexões com a realidade

possibilitem diferentes sentidos, identificações e reflexões críticas sobre seu cotidiano. Neste sentido, Coelho (1993, p. 44) defende a

[...] literatura para divertir, dar prazer, emocionar... e que, ao mesmo tempo, ensina modos novos de ver o mundo, de viver, pensar, reagir, criar... E principalmente se mostra consciente de que é pela invenção da linguagem que essa intencionalidade básica é atingida [...] (COELHO, 1993, p. 44)

Ou seja, além de fruição e cognição, a literatura exerce importante papel no desenvolvimento sociocultural dos alunos. Compartilhar histórias, caracterizar personagens e analisar seu comportamento; buscar compreender o vocabulário, explorar a linguagem não verbal, a trama das histórias, os jogos comunicativos, a constituição do texto literário, seus elementos comunicativos e suas funções é uma forma de viver e compartilhar experiências, ampliar o universo cultural e desenvolver a linguagem e leitura literária.

Segundo Bordini e Aguiar (1988, p. 25), sobre as condições para que o aluno amplie seu universo cultural, o professor deve contar com meios eficientes, quer sejam: a natureza do material de leitura e a complexidade das formas de abordá-lo, partindo das preferências do leitor, orientando o trabalho de maneira dinâmica. Ainda orientam para que o professor busque autores atuais, explore a temática apresentada, discuta os problemas levantados, as soluções propostas, a forma como se estruturam os textos, a linguagem de que se valem, o modo como são delineados os personagens, enfim, são várias as possibilidades de explorar o material escolhido.

Além disso, na opinião das autoras (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 77), para que se produza um ensino eficaz da leitura da obra literária, a escola deve ter uma biblioteca aparelhada, bibliotecários que promovam o livro literário, professores leitores com boa fundamentação teórica e metodológica, programas de ensino que valorizem a literatura e interação democrática entre professor e aluno.

É evidente que não há, nem haverá uma escola perfeita, bibliotecas perfeitas, programas, condições e professores perfeitos para que então se tenha um ensino eficaz, mas isso não deve ser premissa, nem desculpa, para que não se busque um trabalho coerente e planejado em sala de aula, enfim, um trabalho que não seja superficial, improdutivo, vazio, hermético, que se auto-desmereça e que desconsidere o aluno em todo seu potencial humano, holístico, consciente de quem é, de quem

pode ser, assim como cômico do seu contexto, da sua realidade, de sua história e de como é possível modificá-la.

Por ser um método analítico, o Método Comunicacional extingue o isolamento entre texto e leitor: desafia-o a sair da zona passiva, superficial; exige letramento, metacognição, leva-o a explorar a tessitura do texto literário e, como a literatura que emancipa, o professor deve desafiá-lo a que busque preencher os vazios que lhe são ofertados, como também da relação da obra com seu contexto de produção e leitura. Ademais, o professor como mediador deve desenvolver nos alunos a escrita criativa, ao propor interconexões dos elementos do sistema linguístico operante, em especial os elementos comunicativos além do texto, como expressão comunicativa na sociedade, em diversos contextos e situações.

Neste sentido, dada à sua característica analítica, a alternativa metodológica aqui apresentada e discutida requer observação e mediação, por parte do professor, para que as ações não recaiam em atividades mecânicas, esquemáticas teoricamente, isoladas da prática comunicacional da sociedade, num mundo globalizado. Deve-se, então, considerar os elementos analisados sob um contexto de vivência social e que seja significativo para o aluno.

Entende-se que a avaliação nesta alternativa metodológica deve ser qualitativa e que o aluno seja desafiado a discernir textos em linguagens variadas e que observe as particularidades e intenções das linguagens nos processos comunicativos. Adota-se, inclusive, a concepção de que a avaliação deve ser contínua, processual, diagnóstica e transformadora (BEHRENS, 2005), tendo como cerne a avaliação crítica, cujo objetivo é a compreensão da realidade, ao priorizar a educação como instrumento de transformação e formação para a cidadania do sujeito (SHUDO, 2007).

Podem parecer retóricas e excessivamente enfáticas as afirmações a respeito da formação integral, holística, consciente e crítica do aluno, como sujeito de sua história, ciente de si mesmo e da realidade que o cerca. No entanto, dados como os apresentados pela pesquisa *Perils of Perception 2016*²⁰, do instituto de pesquisas *Ipsos MORI*, cujo objetivo era descobrir o quanto as pessoas conhecem sobre seu país mostram que a alienação atinge nosso povo de forma arrasadora. Ao todo, foram

²⁰ Disponível em: <https://www.ipsos-mori.com/researchpublications/researcharchive/3817/Perceptions-are-not-reality-what-the-world-gets-wrong.aspx>. Acesso em 25 jan. 2017.

pesquisados 40 países e o resultado deixa o Brasil na sexta colocação de um *ranking*²¹ das nações mais ignorantes sobre as suas realidades.

Para que este quadro possa mudar, é preciso ação, reflexão sobre a ação, avaliação sobre a ação e tomada de consciência. Corrobora com essa mudança a argumentação das autoras Bordini e Aguiar (1988, p.15), ao defenderem a obra literária em sua concepção, como um universo mais carregado de informações que leva o leitor a participar ativamente da construção dessas, forçando-o a reexaminar sua própria visão da realidade concreta.

Interesse pela leitura entre os discentes e formação para os docentes quanto à abordagem da obra literária; papel fundamental da leitura literária para a sensibilização, decodificação e interpretação dos códigos e das ideologias

Se a linguagem está vinculada à ação no mundo e é por ela que nos reconhecemos como humanos e somos diferenciados dos animais irracionais, ao fazer da literatura uma prática de ensino planejada, com metodologias contextualizadas e destituídas de preconceitos, com propósitos específicos, é possível chegar ao lugar “cálido e aconchegante” em que Carlos Alberto Faraco (2015) chegou:

[...] o mergulho na linguística me educou os sentidos e as razões para o estudo sistemático da linguagem verbal. Mas, o melhor de tudo, acabou por me mostrar o tamanho dos mistérios da linguagem. E aí, a literatura, em especial a poesia, se tornou uma morada cada vez mais cálida e aconchegante. (FARACO, 2015, p.33)

Portanto, a intenção deste trabalho não foi a de esgotar a discussão acerca do tema proposto, mas ambiciona-se a Educação Integral: não só linguística e não só estética. Não há preferência pelo aspecto científico da linguística, nem prioriza habilidades meramente analíticas. A comunicação é um aspecto intrínseco ao homem, um ser social, ou seja, a comunicação é o instrumento de ação e interação no mundo e de expressão de seus sentidos e intenções.

Nossos alunos precisam apropriar-se desta prerrogativa e desenvolver estes modos de atuação, constituindo-se como produtores ativos não apenas dos significados que atribuem ao texto, mas ao mundo; que nossos discentes se tornem

²¹ Disponível em: <https://www.ipsos.com/ipsos-mori/en-uk/perceptions-are-not-reality-what-world-gets-wrong> Acesso em 19 junho 2017

dominantes da organização linguística e estética do texto, assim como de sua própria organização verbal, discursiva, reflexiva, emancipatória.

Enfim, que o professor, em constante formação, possa promover aos alunos – leitores em formação - a literatura em seu nível mais profundo e que, a partir da apreciação das infinitas possibilidades de estruturar e reestruturar os recursos da linguagem, os discentes, por meio de seu discurso, sejam competentes, críticos, atuantes em toda atividade comunicativa em sociedade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Luiz Antonio (Org.) **Era uma vez à meia noite**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2012.

AGUIAR, Vera Teixeira de. (org.) **Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

ANDRADE, Cleusa Pires. **As idas e vindas na formação do professor**. São Paulo: Arte e Ciência, 1999.

BAMBERGER, Richard - **Como incentivar o hábito de leitura**. Trad. Promoting the reading habit. São Paulo: Ed. Ática, 1991.

BARROS, Tristana Nascimento; GOMES, Elissandra. O perfil dos professores leitores das séries iniciais e a prática de leitura em sala de aula. **Revista CEFAG**, São Paulo, v.10, n.3, 332-342, 2008. Disponível em: Acesso em: 03 set. 2011.

BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Editora Cultrix, 1978.

_____. **O prazer do texto**. Tradução de J. Guinsburg. Revisão de Alice Kyoko Miyashiro. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O Paradigma emergente e a prática pedagógica**. 4ª Edição, Curitiba, PR: Editora Universitária Champagnat, 2005.

BIASOLI, Bruna Longo. As interfaces da literatura infanto-juvenil: panorama entre o passado e o presente. In: **Terra roxa e outras terras – Revista de Estudos Literários**. Volume 9 (2007) – 1-124. ISSN 1678-2054. Disponível em: <http://www.uel.br/cch/pos/letras/terraroxa>. Acesso em: 19 maio 2017.

BÍBLIA. Português. **Bíblia On Line**. Versão 2.0. Tradução: João Ferreira Almeida. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1999a.

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

BRAIT, Beth. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2015.

BRASIL. **Conselho Federal de Educação. Ensino de 1º e 2º graus**. Brasília, 1971.

BRASIL/SEB. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEB, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio.** Brasília: Mec/Semtec, 2002.

_____. **PCN+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Volume Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: MEC/SEMTEC, 2002. BR

_____. **Orientações curriculares do ensino médio.** Brasília: MEC/Semtec, 2006.

CADEMARTORI, Ligia. História Infantil e Pedagogia. *In*: ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Ligia Cademartori. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação.** São Paulo: Ática, 1984.

CASTAÑON, Gustavo Arja. **John Sarle e o cognitivismo.** Rio de Janeiro: Ciência e Cognição, 2006.

CEIA, Carlos. **O que é ser professor de literatura.** Lisboa: Colibri, 2002.

CHOMSKY, Noam. **El lenguaje y el entendimiento.** Traduc. de. J. Ferraté. Seix Barral, Barcelona, 1971.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria-análise-didática.** 6 ed. São Paulo: Ática, 1993.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola.** Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino? *In*: **Nuances: estudos sobre Educação.** Presidente Prudente-SP, v. 26, n. 3, p. 161-173, set./dez. 2015

DIDIMO, Horácio. **As funções da linguagem e da literatura.** Revista de Letras, Fortaleza, v. 6, n.1/2, p. 135-138, 1983.

DI FANTI, Maria da Glória Corrêa. **A linguagem em Bakhtin: pontos e Pespontos.** Veredas - Rev. Est. Ling, Juiz de Fora, v.7, n.1 e n.2, p.95-111, jan./dez. 2003.

DORIGON, Thaisa Camargo.; ROMANOWSKI, Joana Paulin. A reflexão em Dewey e Schön. *In*: **Revista Intersaberes.** Curitiba: ano 3, n. 5, 2008 (p. 8-22).

ECO, Umberto. **Lector in fábula.** Barcelona: Lumen, 1981.

FAILLA, Z. (Org). **Retratos da leitura no Brasil.** 4 ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016.pdf>. Acesso em: 03 maio 2016.

FARACO, Carlos Alberto. Um linguista e a literatura. *In*: BRAIT, Beth. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2015.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; ROMAN, Marisa Fátima. A formação de professores reflexivos: a docência como objeto de investigação. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 2, p. 277-288, mai./ago. 2013.

FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro; VALENTE, Thiago Alves. Literatura e juventude: o juvenil no contexto brasileiro. *In*: BRANDILEONE, Ana Paula Nobile; SILVA, Vanderléia da (org.). **Desafios Contemporâneos: a escrita do agora**. São Paulo: Annablume, 2013. p. 135-158.

FERREIRA, Eliane Ap. G. R.; VALENTE, Thiago Alves. **Leituras de professores: livros, bibliotecas e escola**. *Contexto* (UFES), v. 27, p. 69 - 96, 2015.

FONTANA, Maire Josiane; FÁVERO, Altair Alberto. **Professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática**. *Revista de Educação do IDEAU*, Getúlio Vargas, v. 8, n. 17, jan./jun. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 9ª. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GASPARIN, João Luiz. **Avaliação na perspectiva Histórico-crítica**. Anais do X Congresso Nacional de Educação–EDUCERE. Curitiba: 2011, p. 1973-1984.

GATTI, Bernardete Angelina. et al. **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos**. Estudos & Pesquisas Educacionais. São Paulo: Fundação Victor Civita, n.1, 2010.

GONÇALVES, Maria Magaly Trindade; BELLODI, Zina C. **Teoria da Literatura “revisitada”**. Petrópolis: Vozes, 2005.

GUMPERZ, John Joseph. **Estratégias del discurso**. Cambridge UniversityPress, 1982.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. Functions of language. *In*: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, Ruqaiya. **Language, context and text: aspects of a language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University, 1989

JAKOBSON, Roman. **Lingüística e Comunicação**. São Paulo: Cultrix, _____. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes.

_____. **Ensayos de lingüística general**. Seix Barral, Barcelona, 1984.

_____. **Lingüística e comunicação**. Tradução J. Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1992.

JAUSS, Hans Robert. **Pour une esthétique de la réception**. Tradução de Claude Millard. Paris: Editions Gallimard, 1978.

_____. **História da literatura como provocação à teoria literária.** Tradução de Sergio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

KIRCHOF, Edgar Roberto. Literatura enquanto linguagem: o legado de Jakobson. In: **Antares**, nº 2, jul-dez, 2009.

KLEIMAN, Angela (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, S.P.: Mercado de Letras, Coleção Letramento, Educação e Sociedade, 1995.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura.** São Paulo: Brasiliense, 1981 (Col. Primeiros Passos).

_____. **O texto não é pretexto.** In: ZILBERMAN, Regina (Org). Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. 9 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988a.

_____. **A Formação do Professor e a Literatura Infanto-Juvenil.** Série Idéias n.5. São Paulo: FDE, 1988b, p. 29-34.

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN Regina. **Literatura Infantil Brasileira: história & histórias.** 6. ed. São Paulo: Ática, 2004.

LARANJEIRA, Mário. **Poética da Tradução: do sentido à significância.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

LOPES, Larissa Cristina Viana; COSTA, Maria Edileuza; SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa. **Letramento literário e formação do professor: o ensino de literatura no meio universitário.** EntreLetras, v. 03, p. 63-80, 2011.

LOPES, Ângela Nubiato. **Luiz Vilela no Ensino Fundamental: Alternativas Metodológicas e Formação de Professores.** Três Lagoas, MS, 2015. Dissertação (Mestrado PROFLETRAS) – UFMS. Mato Grosso do Sul, 2015.

MACHADO, Bruno Focas Vieira. **Sujeito e linguagem em contos de Machado de Assis [manuscrito]: articulações entre a lingüística e a psicanálise.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, 2007.

MACHADO, Karina Torres. **Literatura, escolarização e práticas de ensino: a recepção de contos de Luiz Vilela no Ensino Fundamental.** Três Lagoas, MS, 2015. Dissertação (Mestrado PROFLETRAS) – UFMS. Mato Grosso do Sul, 2015.

MAIOLINI, Iara Lopes. **Uma proposta enunciativo-discursiva de leitura de contos para o Ensino Fundamental.** Dissertação de Mestrado – UFMG, Cuiabá, 2013.

MELLO, Cláudio. O papel da escola na formação de leitores de literatura juvenil na sociedade contemporânea. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; MARTHA, Alice Áurea

Penteado. **Literatura infantil e juvenil: leituras plurais**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

NAMORA, Ricardo. **Teoria da Literatura e Interpretação: o século XX em três argumentos**. Coimbra: [s.n.]. 277 p. ISBN 978-989-26-0870-9, 2014.

PAIVA, Aparecida (Org.). **Literatura Fora da Caixa: O PNBE na escola – distribuição, circulação e leitura**. São Paulo, UNESP, 2012, 1a edição.

PARANÁ, Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa**. Paraná, 2008.

PASINATTO, Rubiamara. ; LINCK, Ieda Marcia Donati . **O Método Comunicacional Como Base ao Ensino: Uma prática possível**. Ave Palavra (UNEMAT), v. 13, p. 01, 2012.

PAULINO, Graça. A formação de professores leitores literários: uma ligação entre infância e idade adulta?. *In: Das leituras ao letramento literário*. Graça Paulino; Cristina Maria (organizadora). Belo Horizonte: FaE, UFMG; Pelotas: UFPel, 2010.

PERROTTI, Edmir. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Ícone, 1986.

PINHEIRO, Hélder. Teoria da literatura, crítica literária e ensino. *In: PINHEIRO, Hélder e NÓBREGA, Marta. (Orgs.). Literatura: da crítica à sala de aula*. Campina Grande: Bagagem, 2001.

RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. **Leitura na Escola**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

RICHARDS, Jack C.; LOCKHART, Charles. **Reflective Teaching in Language Classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

SEARLE, John R. (1984). **Os atos de fala**. Tradução de Carlos Vogt, Ana Cecília Maleronka, Balthazar Barbosa Filho, Maria Stela Golçalves e Adail Ubirajara Sobral. Coimbra: Almedina.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHÖN, Donald Alan. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHUDO, Regina. **Sala de aula e avaliação: caminhos e desafios**. Disponível em <http://www.educacional.com.br/articulistas/outrosEducacao_artigo.asp?artigo=regina0001>, acesso em: 20 de novembro de 2007.

SOARES, Magda. **A escolarização da literatura infantil e juvenil.** In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil.* Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STEGER, Hugo. O que é linguagem literária? In: **Fragmentos.** Revista de Língua e Literatura Estrangeiras. Trad. Irene Aron; Sidney Camargo. Florianópolis: UFSC, nº 1, v. 2, jan. 1987, p. 101-140.

TAKADA, Paula. Literatura não é luxo. É a base para a construção de si mesmo. FALA, MESTRE! Teresa Colomer. **Revista Nova Escola,** Agosto 2014.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Da infância à ciência: língua e literatura. In: BRAIT, Beth. **Literatura e outras linguagens.** São Paulo: Contexto, 2015.

VERSIANI, Zélia (Org). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VIEIRA, Gabriela de Oliveira. **Adaptação para novos leitores: como a literatura clássica adaptada fornecida às escolas do ensino público e utilizadas pelos professores no processo de ensino estimula a leitura de obras originais.** Porto Alegre, UFRGS/FABICO, 2010.

ZILBERMAN, Regina. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor.** 9 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

_____. **Estética da recepção e história da literatura.** São Paulo: Ática, 1989.

_____. **A leitura e o ensino da literatura.** São Paulo: Contexto, 1991.

_____. **Literatura e pedagogia: ponto e contraponto.** São Paulo: Global, 2008.

ZILBERMAN, Regina; CADERMATORI, Lígia. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação.** 3ª ed. São Paulo: Ática, 1987.

REFERÊNCIAS CONSULTADAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. Da teoria à prática: competência de leitura. In: MARTHA, Alice Áurea Penteado. **Leitor, leitura e literatura: teoria, pesquisa e prática**. Maringá: Edum, 2008.

AUSTIN, John Langshaw. **Cómo hacer cosas con palabras**. Paidós, Barcelona, 1982.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Teoria y estética de la novela**. Madrid: Taurus, 1988.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 9ª ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários Escritos**. 3ª ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

_____. **Vários escritos**. 3ª ed. São Paulo: Duas cidades, 1995.

_____. **Literatura e Sociedade**. São Paulo: T. A. Queiroz; Publifolha, 2000.

_____. **A literatura e a formação do homem**. Ciência e Cultura. 24 (9): 803-809, set, 1972.

CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de. **A Adaptação Literária para Crianças e Jovens: Robinson Crusoé no Brasil**. Porto Alegre: PUCRS, 2006, p. 539.

CEIA, Carlos. **A educação do professor de literatura**. Disponível em: http://www.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/images/stories/PDF/educare/educacao_prof_lit.pdf. Acesso em: 20, mar. 2017.

COMPAGNON, Antoine. **O Demônio da teoria: literatura e senso comum**. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CORRÊA, Hércules Tolêdo. Contos, recontos e reendereçamentos: uma mesma matriz, diferentes retextualizações para públicos e gostos diferentes. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; CECCANTINI, João Luís (Organizadores). **Teclas e dígitos: leitura, literatura & mercado**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

CULLER, Jonathan. **Teoria Literária – Uma Introdução**. SP: Beca Produções Culturais Ltda, 1999.

DANZIGER, Marlies K. e JOHNSON, Wendel. Stacy. **Introdução ao Estudo Crítico da Literatura**. São Paulo: Cultrix, 1974.

EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura: uma introdução**. Tradução: Waltensir Dutra. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ECO, Umberto. **Lector in fábula**. Barcelona: Lumen, 1981.

GARCÍA, Carlos Lomas. La educación lingüística y literaria. In: **Texto de didáctica de lengua y literatura**. nº 1. Julio, 1994.

GOUVEIA, Antônio Henrique; MELLO, Cláudio. Da sala de aula para a sala de estar: estética e literatura na formação humana. In: TEIXEIRA, Níncia Cecília Ribas Borges; GONÇALVES, Rosana; CARAZZAI, Márcia Pawlas (orgs.). **Língua, leitura e literatura: perspectiva de ensino**. Guarapuava: Unicentro, 2009.

JOUBE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marciolino. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

KLEIMAN, Angela. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. In: Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

LAJOLO, Marisa. **Literatura : leitores & leitura**. São Paulo: Moderna, 2001. p 44-45.

LIMA, Alceu Amoroso. **A estética literária e o crítico**. 2ª ed. Rio de Janeiro, AGIR, 1954.

LOTMAN, Iúri Mikhailovich. **Estructura del texto artístico**. Madrid, Cátedra, 1988.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita – atividades de retextualização**. São Paulo, Cortez, 2001.

MATOS, Maria Vitalina Leal de. **Introdução aos Estudos Literários**. Lisboa: Verbo, 2001.

MAYORAL, José António. **Pragmática de la comunicación literaria**. Madrid: Arco Libros, 1987.

PAZ, Octávio. **Traducción: literatura y literalidade**. Barcelona, Tusquets, 1971.

PESSOA, Fernando. **Heróstrato e a Busca da Imortalidade**. (Richard Zenith, ed.). Lisboa: Assírio & Alvim, 2000.

REIS, Carlos. **Comentário de texto: fundamentos teóricos y análisis literário**. Salamanca: Editorial Colégio de España, 1995.

SILVA, Vítor Manuel de Aguiar e. **Teoria da Literatura**. 8ª ed. Coimbra: Almedina, 2007.

SOUSA, Mauro Wilton. Jovens e Telenovela, Seduções da Vida Cotidiana. *In*: Elza Dias Pacheco (org). (Org.). **Comunicação, Educação e Arte na Cultura Infanto-Juvenil**. SAO PAULO: LOYOLA, 1991, p. 85-111.

VALENTE, Thiago Alves. Para formar leitores bons de prosa. *In*: CEALE - Magda Soares; Aparecida Paiva. (Org.). **PNBE na escola: literatura fora da caixa**. 1ed. Brasília: MEC, 2014, v. 1, p. 27-46.

_____. Para conhecer a fundo o PNBE. *In*: Aparecida Paiva. (Org.). **Literatura fora da caixa: o PNBE na escola - distribuição, circulação e leitura**. 1ed. UNESP: São Paulo, 2012, v. 1, p. 34-37.

_____. Livros e leitores em circulação. *In*: Aparecida Paiva. (Org.). **Literatura fora da caixa: o PNBE na escola - distribuição, circulação e leitura**. 1ed. São Paulo: UNESP, 2012, v. 1, p. 72-76.

_____. Tirar do limbo, sair da caixa. *In*: Aparecida Paiva. (Org.). **Literatura fora da caixa: o PNBE na escola - distribuição, circulação e leitura**. 1ed. São Paulo: UNESP, 2012, v. 1, p. 111-114.

_____. Livros de mão em mão. *In*: Aparecida Paiva. (Org.). **Literatura fora da caixa: o PNBE na escola - distribuição, circulação e leitura**. 1ed. São Paulo: UNESP, 2012, v. 1, p. 155-158.

_____. Obras lidas, leitores premiados. *In*: Aparecida Paiva. (Org.). **Literatura fora da caixa: o PNBE na escola - distribuição, circulação e leitura**. 1ed. São Paulo: UNESP, 2012, v. 1, p. 196-200.

WARNING, R. **Estética de la recepción**. Madrid: Visor, 1989.