



OFICINAS LITERÁRIAS: QUANDO A PALAVRA É OFERTADA COM EXCELÊNCIA PELA ESCOLA



LITERARY WORKSHOPS: WHEN WORDS ARE OFFERED WITH EXCELLENCE BY THE SCHOOL

Simone Spiess BERNARDI
Gilmei Francisco FLECK

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

[RESUMO](#) | [INDEXAÇÃO](#) | [TEXTO](#) | [REFERÊNCIAS](#) | [CITAR ESTE ARTIGO](#) | [O AUTOR](#)
RECEBIDO EM 06/10/2017 • APROVADO EM 27/12/2017

Resumo

Discorrer acerca da leitura literária na escola não constitui, a priori, nenhuma novidade. A questão que permeia o artigo a que nos propomos é a de como a literatura comparada, em sua vertente de relação com outras artes, pode constituir um aporte teórico-metodológico adequado ao letramento literário, por meio da aplicação de oficinas literárias. O texto volta-se à escola e aos anos finais do ensino fundamental, por compreender que é na escola, e muitas vezes somente nela, que grande parte dos leitores tem contato com o texto literário. Além disso, cremos que um trabalho adequado nessa fase pode contribuir para um leitor que, nos anos subsequentes de escolarização – e mesmo depois dessa – seja capaz de ler o mundo que o cerca. O trabalho com a literatura infanto-juvenil, subsidiado pela pintura, pelo artesanato, pelas mídias digitais e por outros textos, busca, por meio da intertextualidade, uma

aproximação do pequeno leitor com o universo literário. Isso se dá ao promovermos a quebra do horizonte de expectativas do leitor e, em seguida, sua consequente expansão. Nossa proposta encontra ressonância em proposições como as de Magnani (1989), Candido (2011), Kleiman (2005); Cosson e Souza (2011), Cosson (2016), entre outras, e segue as diretrizes sugeridas por Mendoza Fillola (1994) para uma prática comparatística no ensino de literatura na escola.

Abstract

To expatiate on literary reading at school does not bring, a priori, any news. The question that permeates the paper we aim to present is how Comparative Literature, along with other arts, can constitute a suitable methodological and theoretical support to the literary literacy through literary workshops. This text looks towards school and the last years in Elementary Education, in order to understand that it is in school – and many times only in it – that majority of readers have contact with literary texts. Besides that, we believe that an appropriate work in this stage may contribute to a reader that, in the following years at school, and even after it, can be able to understand the world that is around him/her. The work with young adult literature, aided by painting, by handcraft, by digital media, and by other texts, supported by intertextuality, can be a possible approach to the literary universe also to little readers. This happens when we promote the horizon disruption of the reader's expectation, and next, his/her subsequent growth. Our paper relies on the studies of Magnani (1989), Candido (2011), Kleiman (2005), Cosson and Souza (2011), Cosson (2016), among others, and follows the guidelines suggested by Mendoza Fillola (1994) for a comparative practice in literature teaching at school.

Entradas para indexação

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Comparada. Letramento Literário. Estética da Recepção. Oficinas Literárias.

KEYWORDS: Comparative Literature. Literary Literacy. Reception Theory. Literary Workshops.

Texto integral

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A leitura literária carece, ainda, de práticas que levem ao prazer estético da leitura de fruição, a fim de que os indivíduos em formação leitora possam ler de forma eficiente todos os demais textos com os quais venham a se deparar no processo de formação escolar e, depois dessa, as múltiplas leituras que venham a fazer durante a vida.

A pesquisa acerca da leitura literária na escola pública de educação básica, da qual trata este texto, concentra-se no leitor inicial e explana sobre o lugar da leitura de literatura no ensino fundamental, anos finais, e na contribuição que

outras artes podem dar para a efetivação das práticas de leitura no âmbito escolar e para além desse.

Para situar a leitura literária no âmbito dos anos finais do ensino fundamental, também é necessário abarcarmos o conceito de letramento literário e, nele, o papel da biblioteca escolar, do planejamento interdisciplinar e das práticas de sala de aula, na disciplina de língua portuguesa, bem como compreender que esse tipo de letramento pode levar à humanização dos sujeitos e sua consciência da inserção crítica do indivíduo na sociedade, como observou Antonio Candido ao tratar acerca do papel social da literatura

No intuito de desenvolver nosso trabalho, discorreremos sobre a intertextualidade e a literatura comparada, sob a abordagem teórica de Mendoza Fillola (1994), e a teoria da estética da recepção, de Jauss (1994), as quais embasam a temática sobre a qual nos propusemos a discutir, a fim de propor alternativas frente às dificuldades de levar literatura para jovens leitores na escola pública de uma pequena cidade no interior do Estado de Santa Catarina de forma lúdica, eficaz e relevante.

Enfim, teoricamente embasados, apresentamos um modelo de trabalho possível de ser aplicado na escola, que oportuniza aos pequenos leitores¹ a redescoberta da leitura no encontro com a palavra arte e que pode ser adaptado aos mais diversos textos da esfera literária.

1 LEITURA E ESCOLA: PODEMOS OFERTAR ALGO MELHOR QUE A APRENDIZAGEM DA LEITURA?

A leitura literária tem na escola pública, em especial as de Ensino Fundamental, um dos poucos, senão únicos, espaços de difusão mais amplos que, via de regra, abrange um maior número de crianças de diversas classes sociais e oriundas dos mais diversos tipos de estrutura familiar. Por isso, é nessa instituição que importa que esses sujeitos tenham contato com o melhor que se possa oferecer de material de leitura.

Se há algum tempo alunos capazes de rabiscar um alfabeto eram objetivo da educação inicial, no século XXI trabalhamos com um conceito relativamente novo de saber esperado para os pequenos aprendizes: o letramento. Tal termo, originalmente do inglês "*literacy*", foi empregado no Brasil, primeiramente, por Mary Kato, em 1986, na obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. O letramento amplia a ideia de domínio de escrita e da leitura, pois nele se considera o uso social do ler e do escrever pelo sujeito em situações concretas do convívio social.

Para as nossas reflexões, interessa-nos um tipo específico de letramento: o letramento literário. Autores como Cosson (2016), entre vários outros, defendem que tal letramento implica ao educador considerá-lo enquanto uso social da linguagem, conquanto compete ao professor fortalecer a disposição crítica do aluno, de maneira que ele ultrapasse o simples consumo do texto literário e, assim,

passa, ao ler uma obra literária, a ser capaz de identificar seu mundo e seu cotidiano mesmo em obras canônicas.

Nesse sentido, na visão de Cosson e Souza (2011, p. 103),

[...] o letramento literário enquanto construção literária dos sentidos se faz indagando ao texto quem e quando diz, o que diz, como diz, para que diz e para quem diz. Respostas que só podem ser obtidas quando se examinam os detalhes do texto, configura-se um contexto e se insere a obra em um diálogo com outros tantos textos. Tais procedimentos informam que o objetivo desse modo de ler passa pelo desvelamento das informações do texto e pela aprendizagem de estratégias de leitura para chegar à formação do repertório do leitor.

Evidentemente, como os autores aprofundam na citação acima, esse é um conhecimento que deve ser ensinado, cabendo, portanto, ao professor buscar por bases teóricas que fundamentem seu trabalho para superar o fracasso que experimentamos com o texto literário na escola. Cosson (2016) aponta à importância de compreender uma prática escolar na qual a literatura – em consonância com a vida – parta daquilo que é familiar ao estudante para o contato com o desconhecido. Tal prática abre possibilidades para a criação de novos sentidos, e um caminho para o sucesso esperado. O autor ressalta:

[...] é necessário que o ensino da Literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno. Nesse caso, é importante ressaltar que tanto a seleção das obras quanto as práticas de sala de aula devem acompanhar esse movimento. (COSSON, 2016, p. 47-48).

O autor reafirma, na citação acima, a importância de um trabalho de letramento literário no qual o professor escolha obras que possam conduzir a um crescimento do leitor. Nele se considera as etapas de transição entre os níveis de complexidade das obras escolhidas, com a intenção de propiciar ao educando a familiarização com os textos e, conseqüentemente, a compreensão, a identificação e o gosto pela leitura.

Acerca desse desafio de ler literatura, Magnani (1989) defende que há aspectos muito mais importantes a considerar, que extrapolam a adequação entre texto/leitor/faixa etária, como por exemplo, a percepção do texto literário como fenômeno social e histórico, a compreensão dos códigos próprios desse tipo de escrito e o histórico de leitura do sujeito que o lerá.

Assim, conforme a autora, a leitura da literatura é tida como um conhecimento a ser construído pelas práticas de leitura orientadas, e não somente

pelas “condições de emergência e utilização” (1989, p. 102) do texto, porquanto estão condicionadas a um contexto de produção, de escolha lexical, de interação discursiva entre leitor e autor.

Diferentemente do que comumente se faz com a literatura nas práticas escolares, ao abordar-se esse texto como um conjunto de léxico indiscutível, pronto e passível de ser compreendido numa troca de leitor para escritor, Magnani defende que ler literatura é o processo de fazer, quando defende que

[...] em contraposição ao conformismo citado anteriormente, essas concepções colocam como central na discussão a idéia de processo, que possibilita pensar no movimento de desestabilização do "já conhecido e dado" e na construção de outros caminhos. Inclui a noção de necessidade que move o desejo, de ousadia de desejar, de busca do desejado, de consciência dos sobressaltos do percurso, de utopia, de avanço, de inter-relação presente/passado/futuro. (MAGNANI, 1989, p. 102).

De acordo com a premissa anterior, a escolarização do sujeito precisa elucubrar a formação de leitura enquanto um esforço de tessitura, de construção de leitores e não, simplesmente, de adequação àquilo que está no gosto ou em voga. A construção histórica da literatura, e nela a da leitura, deve ser considerada no planejamento de atividades que desacentuem o trivial, e propiciem a amplitude do horizonte de expectativas dos pequenos leitores, agraciando-os, desde cedo, com a boa literatura.

Assim, conforme avançamos em nossas pesquisas acerca do tema, percebemos que a exposição precoce das crianças aos livros de literatura contribui, significativamente, para o desenvolvimento da capacidade de cognição desses indivíduos. Kleiman (2005) aponta que pesquisas feitas acerca do contexto de letramento por uma pesquisadora norte-americana sinalizam que, conforme a situação social na qual as crianças estão inseridas – onde há um crescente contato com livros e ilustrações literárias –, esse fenômeno causa a ampliação das capacidades de uso da língua para esses indivíduos.

Kleiman (2005) constatou, ainda, que as crianças pesquisadas tanto mais se desenvolviam na leitura quanto maior fosse o estímulo à interação com o livro, desde a manipulação do objeto, quando o viam como lúdico, até a inter-relacionar-se verbalmente com os pais na contação das histórias, inclusive com troca de turnos de fala. Tudo isso nos despertou o interesse em analisar como acontecem as interações dos leitores dos anos finais do ensino fundamental com as obras trabalhadas na escola, quando trabalhadas.

Nossa pesquisa revelou que, apesar de não aparecer em destaque na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, falta aos educadores exercer a autonomia de escolher como trabalhar com o texto literário. As desculpas, em geral, são incipientes e demonstram que

[...] numa última perspectiva, o desencontro literatura-jovens que explode na escola parece mero sintoma de um desencontro maior, que nós – professores – também vivemos. Os alunos não lêem, nem nós; os alunos escrevem mal e nós também. E o bocejo que oferecem à nossa explicação [...], é incômodo e subversivo, porque sinaliza nossos impasses. (LAJOLO, 1997, p. 16).

Tido como forte – e muitas vezes inapropriado, frente aos problemas enfrentados pelos educadores na escola – o excerto acima também traz muito de desafiador à nossa prática. Isso ocorre, em especial, quando nos deparamos com uma ação pedagógica centrada no livro didático e nos alunos cada vez mais afastados da leitura literária, acarretando em aulas que não cumprem o seu papel na formação leitora e, conseqüentemente, na ampliação de conhecimentos imprescindíveis à educação dos alunos. Entretanto, importa considerar que

[...] se acreditarmos na força transformadora da leitura da literatura, não podemos nos omitir enquanto cidadãos educadores. Não podemos abdicar do papel histórico que nos cabe: de nos formarmos como leitores para interferir criticamente na formação qualitativa do gosto de outros leitores. (MAGNANI, 1989, p. 94).

Tal condição evidencia-se no trabalho que efetuamos com o texto artístico para o letramento literário, quando muitos dos educadores, e também dos coordenadores pedagógicos, têm presente que esse tipo de letramento se resume à produção de fichas de leitura. Se tal prática letrasse os indivíduos, o tema não seria foco de tantas pesquisas e publicações, uma vez que o problema estaria sanado.

Com isso, não afirmamos a inexistência de letradores literários em nossas escolas públicas, mas que há, ainda, um longo caminho a percorrer, ao menos nos anos finais do ensino fundamental, para que tal prática apresente os resultados dela esperados: sujeitos leitores em formação crítica, conscientes do poder representativo das palavras, organizados em comunidades leitoras.

A fim de superar esses entraves ao letramento literário, o mais importante é pressupor que, no trabalho escolar de língua portuguesa, bem como das demais disciplinas que fazem parte do currículo da Educação Básica, a leitura é o que de melhor podemos ensinar aos educandos, uma vez que, ao apossar-se dos textos de literatura, o indivíduo passa a interagir, de forma mais consciente, com a palavra escrita.

As instituições e os poderes sabem dessa força da palavra e negar esse direito à cultura literária a todos os cidadãos é subordinar o nosso trabalho à mediocridade, assim como é deixar de fazer da leitura do texto literário um aporte para a consciência do indivíduo na sociedade. A leitura preconiza e movimenta

toda uma gama de saberes sem os quais o indivíduo não usufrui de plena cidadania,

[...] por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação e, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apóia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável ter tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscria; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante. (CANDIDO, 2011, p. 176-177).

Corroboramos a visão de Candido (2011), quando compreendemos que a escolha e aquilo que fizermos dos textos podem ser a melhor oportunidade de os estudantes – no meio do processo da escolarização básica – contatarem com a excelência da linguagem. Sabedores da importância da leitura, educadores que somos, reconhecemos o quanto a exclusão da literatura das práticas leitoras beneficia a desigualdade.

Ao optar pelo letramento literário como prática, o professor propicia espaço para a ação da literatura no currículo, de preferência apoiado pelo planejamento e com o suporte de uma biblioteca escolar que seja, também, um espaço de letramento. Esse deve ser um trabalho coletivo, organizado e teoricamente fundamentado, como discutimos na sequência deste texto.

2 LETREAR EM LITERATURA: OS AGENTES DE SUPORTE NO CONTEXTO ESCOLAR

Compreendida a importância do texto literário e suas implicações no saber dentro da disciplina de Língua Portuguesa, passamos, agora, aos enfrentamentos à prática do letramento literário. Acerca disso, consideramos dois pontos cruciais: o planejamento interdisciplinar e o trabalho desenvolvido nas bibliotecas escolares.

As práticas com a linguagem na escola dependem, sem dúvida, de um trabalho eficaz em sala, mas, sobretudo, dizem respeito à integração entre a proposta de ensino da própria escola e a organização entre as disciplinas dentro de um planejamento que considere, também, as ações da biblioteca enquanto espaço de letramento.

Ao considerar o planejamento interdisciplinar, a escola, como agência de letramento², contribui para alicerçar a prática de ensino, uma vez que pode definir, junto aos educadores, a importância da leitura e do trabalho com os textos. O professor, por sua vez, tem nesse cenário, o apoio das disciplinas afins – quando

não de toda a comunidade escolar – para a realização de um projeto maior de leitura.

Ao investir em projetos que tenham a leitura como base, a escola contribuiria com uma qualificação na escolha dos textos para o letramento, posto que o uso do livro didático, em geral, é tido como única fonte de textos na prática diária de leitura. Isso cerceia o contato dos estudantes com o universo literário, pois esses textos, em geral, estão fora de contexto, pois, afinal, na obra original de onde foram extraídos, há uma introdução e, certamente, um fechamento, que dá um significado totalizante à obra. Cosson e Souza (2011) tratam desse assunto ao arguirmos que

[...] essa escolarização pode acontecer de maneira inadequada quando a escola utiliza um texto literário, deturpando-o, falseando-o, transformando o que é literário em pedagógico. Para se evitar esta inadequação, alguns cuidados devem ser tomados, tais como privilegiar o texto literário e prestar atenção ao escolher um texto do livro didático, pois esse pode estar fragmentado, além do mais já se trata da transposição de um suporte para o outro. Devemos escolher o texto no seu suporte original, ou seja, o livro infantil. Respeitar a integralidade da obra também é importante, pois não podemos retirar ou saltar partes do texto que, por alguma razão, achamos inadequadas para nossos alunos. [...]. Afinal, o texto literário carrega em sua elaboração estética as várias possibilidades de atribuição de sentidos. Desse modo, respeitar o texto faz parte da adequada escolarização do mesmo. (COSSON; SOUZA, 2011, p. 103).

É esse trabalho de escolarização do texto literário, como o descrito acima, baseado em fragmentos e não em obras completas, que usualmente acontece nas práticas com o texto em sala de aula. A fim de mudar esse cenário, a escola precisa rever, entre outras, a ação da biblioteca escolar e nela os profissionais que ali trabalham.

A discussão acerca da biblioteca escolar importa ao considerarmos que as condições de integração sala/biblioteca podem contribuir no trabalho de letramento literário posto que, ao levar uma turma para fazer uma leitura diferenciada no ambiente da biblioteca, o educador estará promovendo uma nova forma de fazer compreender o processo de leitura, no qual os pequenos leitores podem experimentar um novo encontro de si com o livro, sem a intervenção ou avaliação presentes na leitura em voz alta, por exemplo.

Tal contato implica, entretanto, num acordo prévio entre o educador e o bibliotecário, quanto às regras a serem adotadas na prática, os objetivos e finalidades, e, por isso, a comunicação efetiva entre esses profissionais precisa ocorrer.

Para que a biblioteca escolar possa deixar de ser, como comumente se ouve, “um depósito de livros”, a direção escolar e a equipe pedagógica também precisam

mobilizar-se. Isso pode ocorrer, principalmente, ao se proporcionar momentos de planejamento com o profissional responsável pela biblioteca escolar.

Desta forma, o bibliotecário, ciente das ações pedagógicas da escola, ao ser inserido no planejamento, passa a exercer um papel de agente de letramento, colocado numa relação de parceria com os demais profissionais. Ele pode abrir mais do que simplesmente uma porta, pode atuar de maneira significativa na construção do letramento, já que

[...] alguns bibliotecários sabem realmente se desprender da imagem empoeirada do antigo conservador de livros, e retiram os livros de seu pedestal, de modo que a biblioteca seja como desejava uma jovem, que nos disse: 'A biblioteca ideal? É aquela em que a pessoa entra, procura alguma coisa, um livro, e logo descobre outro'. (PETIT, 2008, p. 203).

A ideia de fazer da biblioteca um espaço de apreciação do livro e da leitura, como diz Petit (2008), pode propiciar o encontro do adolescente com o texto, num labirinto a ser descoberto e explorado. Para superar os obstáculos de letramento literário, práticas usuais nesse espaço, como a proibição do manuseio das obras e a retirada para leitura de livros mais novos, muitas vezes, negados aos alunos mais "rebeldes", por medo de que os sujem ou percam, precisam ser abolidas das bibliotecas escolares, pois constituem, sem dúvidas, entraves à formação leitora.

Por conseguinte, é preciso ver no letramento literário um processo maior, que envolve espaços além da sala de aula e suportes além do livro didático, ou dos excertos retirados da *web*, fragmentos fotocopiados na intenção de diversificar o contato com o texto. Para fazer esse caminho e concretizar esse processo de letrar, é imperioso pautar a prática intuitiva num aporte teórico que gere resultados e humanize nossa ação.

Assim, buscamos na literatura comparada e na intertextualidade a fundamentação adequada para compor uma proposta de prática pedagógica que possibilite um trabalho profícuo de letramento literário consonante as outras artes na escola, como veremos a partir de agora.

3 LITERATURA E OUTRAS ARTES: O PODER DA COMPARATÍSTICA E DA INTERTEXTUALIDADE

Consoante ao exposto até aqui, de que não basta ofertar o texto literário ao aluno sem, entretanto, propor uma prática que estimule sua leitura, partimos em busca de uma fundamentação teórica que subsidiasse uma nova experiência com o texto literário e que viesse a ser possível nas aulas de língua portuguesa da escola pública.

O documento base do nosso trabalho no Estado de Santa Catarina propõe essa expansão acerca do ensino/aprendizagem do texto literário quando defende que

[...] seguramente um percurso formativo que contemple a formação integral precisa criar condições para que os sujeitos, em suas diferentes faixas etárias, vivenciem inteirações a partir dos gêneros da esfera literária de modo que compreendam como a cultura humana da qual são parte – em grupos mais específicos ou não – faculta-lhes interagir nessa esfera nela enriquecem mutuamente [...]. (SANTA CATARINA, 2014, p. 122).

Tal concepção de lide com o texto literário oferece, portanto, oportunidades para a implementação de uma prática que extrapole os limites do que se oferta atualmente de texto e de construção literária no ensino fundamental.

Contudo, o documento citado vai além, ao propor uma educação em literatura que “contemple também os modos de interagir que possibilitam lidar com o mundo e com a vida no plano das ciências, da espiritualidade, das Artes, da Filosofia e campos afins, [...]”. (2014, p. 122).

A partir dessa sugestão, passamos a pensar na intertextualidade como via possível de estabelecer esses vínculos, ao compreendermos que o trabalho com a literatura, conforme o proposto no documento mencionado, cuja ideia corroboramos, tem, na intertextualidade e na comparatística, os suportes teóricos mais importantes.

Assim, a partir dos estudos de Mendoza Fillola (1994), acreditamos ter encontrado uma base que nos assegura a composição de uma proposta de prática leitora que possa alcançar os objetivos pré-estabelecidos. Segundo o pesquisador espanhol, é na prática apoiada por um pressuposto teórico coerente que encontraremos o sucesso almejado. Para o autor,

[...] neste conceito de investigação didática se exige que os recursos didáticos sejam acompanhados dos fundamentos teóricos que os justificam, de forma que estes últimos sirvam ao professor para entender, desenvolver e adaptar, na prática, as atividades e as técnicas que lhe são sugeridas.³ (MENDOZA FILLOLA, 1994, p. 31).

Dessa forma, ao deixar a prática intuitiva e direcionar-se ao letramento literário, a abordagem sugerida por Mendoza Fillola (1994) propõe que a didatização dos estudos textuais esteja fundamentada pela teoria, promovendo resultados que possam cumprir a função a que se destinam: as práticas pedagógicas.

No trabalho educativo com o Ensino Fundamental, a literatura deve, em primeiro lugar, ser um momento de apreciação estética, de encontro com o gosto de ler. Para tanto, pensamos em atividades baseadas no que Jauss (1994) denominou de teoria da estética da recepção, que considera que seja essa, exatamente, a relação entre a arte e o apreciador, um leitor que, deleitando-se em sua leitura, possa tornar-se mais humano, como aponta o teórico a respeito:

O juízo estético, que exige de cada um a busca de uma comunicação universal, satisfaz o máximo interesse, pois resgata esteticamente, uma parte do contrato social originário: “Também cada um espera e exige que se busque uma comunicação universal com os outros, como se fosse por consequência de um contrato original, ditado pela própria humanidade.” (JAUSS (1994), *apud* COSTA LIMA, 2002, p. 61).

Para Jauss (1994), a questão da estética ligada à percepção humana do belo, do apazível, é uma necessidade de comunicação. Logo, é como se, ao escrever literatura, cada povo procurasse comunicar o melhor de si e de sua cultura. A beleza, desta forma, teria um padrão compreensível pela literatura como um contrato, lavrado para a percepção de todos os homens, um contrato social que instaura o prazer como bem a ser conquistado.

Destarte, consideramos que, ao encontrar apreciação estética nos textos, os alunos podem usufruir dessa condição humana que lhes assegura o direito ao belo humanizador e não, meramente, ao mercantil, como o das relações textuais midiáticas, por exemplo. A teoria da estética da recepção tem mostrado,

[...] a importância da participação do leitor na coprodução do texto e há destacado a ativa participação do indivíduo receptor na atribuição de significados durante o ato de leitura. Esta orientação serviu para definir que ler não é somente decodificar os signos linguísticos, mas, sim, construir significados.⁴ (MENDOZA FILLOLA, 1994, p. 27).

Sendo assim, no enfoque comparativo de trabalho com o texto literário, a recepção leitora é mais do que o simples ato de gostar ou não gostar. Ela é, também, a possibilidade de o leitor ampliar o sentido do texto – aquele que o autor previu ao escrever – pelo seu viés de percepção, mas que só adquire total sentido na experiência do leitor. Isso é possibilitar o letramento literário.

Nesse contexto, a noção de literatura comparada, e também de intertextualidade, define-se pela capacidade dos leitores em associar elementos de sua própria cultura à cultura eventualmente trazida por meio de um texto de literatura, bem como das aproximações possíveis desse texto com outras manifestações de arte. Logo, os propósitos da literatura comparada estão muito próximos do que, de fato, é a essência da intertextualidade, pois

[...] a intertextualidade é, sobretudo, um fenômeno de recepção, por quanto é o leitor quem detecta ou reconstitui a relação intertextual e que é, definitivamente, nesta última instância, onde se leva a cabo todo o jogo de relações intertextuais, potencialmente existentes no interior do tesouro multissecular acumulado em nossas tradições literárias e culturais.⁵ (CAMARERO, 2008, p. 26).

Consoante à visão do teórico espanhol, o leitor em contato com a literatura pode explorar os sentidos das construções multiculturais que só esse texto pode trazer, fazendo-se, às vezes, de sujeito ativo no processo de letramento, para compreender e expandir a recepção dessas obras.

Logo, para assentar essa vivência intertextual é necessário um trabalho amplo de compreensão dos alunos que temos diante de nós. Entre as ações imprescindíveis a isso está, por exemplo, conhecer a realidade leitora dos estudantes, as interfaces culturais das quais se aproximam. Tais fatos podem permitir que busquemos formas de trabalhar com os textos dentro dessas visões teóricas e aproximações metodológicas. O texto, portanto, não se constitui sem a colaboração daqueles que o leem.

Conseqüentemente, amparados pela comparatística e pela intertextualidade, optamos por desenvolver um trabalho de leitura do texto literário, de forma lúdica e interconectada, por meio de oficinas de literatura que podem servir de base para um projeto de leitura, como explicitamos a seguir.

4 OFICINAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO E CONSTRUÇÃO DE PROJETO DE LEITURA ESCOLAR

Ao considerarmos o trabalho escolar com a literatura, validamos a ideia de Mendoza Fillola (1994) de que a literatura comparada não é uma ciência – e como tal se interessa por desenvolver teorias – mas, sim, uma disciplina que visa a, empiricamente, desenvolver a prática do contato entre textos e contextos históricos de arte, uma prática de trabalho e leitura de literatura que inclui a observação e a análise de reconhecimento dos aspectos intertextuais.

No intuito de aplicar uma proposição de trabalho com o texto literário, escolhemos apresentar o modelo didático desenhado por Mendoza Fillola (1994, p. 91), pois o mesmo baseia-se nas teorias que sustentam que a aprendizagem da leitura deve respeitar a cooperação do leitor enquanto motivação para a criação do hábito de leitura.

Tal modelo considera uma sequência instituída pelo autor, composta por objetivos, pela sistematização de dados, pela metacognição do processo de ler e das habilidades e, finalmente, pelas conclusões. Tudo isso é aplicado em fases que

pressupõem o estudo, que direciona o processo de trabalho e os objetivos a serem alcançados com os estudantes.

As fases, então, dividem-se em etapas a considerar dentro do estudo comparativo como: a aproximação de conceitos chaves, a sistematização da metodologia da literatura comparada, o estudo integrado de obras literárias de línguas diferentes e a integração de conhecimentos culturais. Buscamos seguir essas fases com uma pequena adequação da quarta etapa, ao fazer o estudo integrado de gêneros textuais distintos, uma vez que a comparatística modelo foi pensada em um contexto de bilinguismo, enquanto a nossa dirige-se a uma prática pedagógica centrada na instrução para a leitura literária em língua portuguesa.

A ideia centra-se, portanto, em apresentar uma maneira interativa de trabalho com o texto literário, estabelecida por meio do envolvimento de outras formas de arte como a pintura, a música e o cinema, como meio de provocação de reflexões da continuidade e da intertextualidade que a obra literária mantém com a vida e com as relações sociais.

Para elaborar nossa proposição de projeto pedagógico, seguimos as estratégias sugeridas por Mendoza Fillola (1994), pautadas, metodologicamente, pela recepção leitora, as estratégias cognitivas e as conexões intertextuais, por acreditarmos que, assim, torna-se possível aproximar a literatura dos leitores em formação.

Aventamos, para tal prática, alguns objetivos que podem ser adaptados à realidade de cada educandário e elaborados de maneira a contemplar as intenções de aprendizagem desses. Mas, via de regra, pretendemos, por meio de uma prática aplicada em “Oficinas Literárias”, superar as dificuldades com o trabalho de letramento literário nos anos finais do ensino fundamental.

As “Oficinas Literárias” foram elaboradas a partir de um tema gerador significativo para a turma na qual o projeto se desenvolva. Esse tema pode ser adaptado conforme as turmas com as quais se trabalha. No nosso caso, organizamos a proposta de aplicação de “Oficinas Literárias” em quatro módulos, sistematizados nas seguintes etapas, sugeridas por Renata Zucki (2015, p. 66):

- 1. Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas:** Inicialmente são apresentadas as obras literárias bem como as obras de outras naturezas, sendo feito um levantamento de conhecimentos prévios (empíricos, conhecimento de mundo) que os alunos demonstrem sobre obras, autores e temas que serão explorados. Na sequência, estabelece-se os encaminhamentos (observação, leitura, audição, etc) para que sejam apreciados e observados os traços de intertextualidade.
- 2. Recepção e Análise das obras:** Por meio de questionamentos, comentários e estímulos à conversação (interação de ideias e conhecimentos) estabelecem-se a comparação entre os contrastes e paralelismos detectados entre as diversas obras; tanto ao nível formal e estrutural, quanto às questões emocionais, de sensibilidade e gosto lúdico. Nesta etapa, também, o professor explora conhecimentos acerca do contexto de produção das obras,

intenções do autor, inferências, etc. **3.Integração de Conhecimentos Culturais:** A partir do estudo das obras, promove-se a integração dos conhecimentos abordados com outros conhecimentos culturais dos alunos, por meio de atividades lúdicas interdisciplinares.**4.Conclusões:** Depois da aplicação de cada módulo, propicia-se um momento de reflexão e avaliação acerca dos resultados alcançados, bem como uma análise criteriosa da pesquisadora quanto ao envolvimento, recepção e interação dos alunos com as obras abordadas.

Conforme as diretrizes de Zuchi (2015), a cada uma das fases de aplicação importa a elaboração de objetivos que venham a ser alcançados com as atividades propostas, adaptáveis segundo as obras escolhidas e o tema proposto.

Consoante à fase de escolarização dos educandos, o tema gerador à prática que elegemos foi “A amizade” e, assente dele, passamos à seleção das obras de literatura com as quais trabalhamos. A partir das obras, selecionamos um subtema para organizar as atividades e, por fim, procedemos à seleção de outras formas de arte, como outros textos, obras de arte plástica, músicas e mídias que fizessem a tessitura da comparatística, a partir da realidade do leitor em formação.

As obras escolhidas para o nosso modelo de aplicação foram *Território de sonhos* (2006), de Roseana Murray, o conto “Tentação” (1999, p.61-63), de Clarice Lispector, a obra *Cartas do Pequeno Príncipe* (1974), de Antoine de Saint-Exupéry, o poema *Recado aos amigos distantes* (1951), de Cecília Meireles, o cordel de Antonio Francisco, *Os animais têm razão* (2009), e a obra *Os meninos da rua da praia* (2001), de Sérgio Caparelli.

As obras, tal qual listadas acima, foram encadeando o tecido intertextual pela aproximação às outras formas de arte escolhidas, como a cultura do artesanato de rendas de bilros do litoral de Santa Catarina, apresentadas em vídeo, as telas de George Clausen, Emile Munier e Pierre Auguste Renoir, projetadas na lousa, músicas de Beethoven e Johann Sebastian Bach, excertos extraídos das redes sociais sobre o tema, e textos de outros gêneros, como charges e tirinhas, projetados na lousa e, também, impressos.

Nossa aplicação foi estruturada em cinco módulos, cada qual com cinco aulas de duração, sempre no contraturno escolar da turma escolhida, no caso um sétimo ano do Ensino Fundamental. A prática inicial proposta estendeu-se por cinco semanas.

A cada encontro, a sala que tivemos à disposição era organizada de forma a ambientar as obras escolhidas, de forma que os pequenos leitores pudessem sentir-se acolhidos e cercados pelo encantamento, com espaço específico para a leitura: um tapete com almofadas, no qual se fazia a contação e a leitura dos textos, um projetor multimídia, som e os demais materiais necessários às atividades propostas. Também as carteiras e as cadeiras escolares foram dispostas de forma diferente do habitual, em círculo, ou agrupadas de modo a formar uma grande bancada de trabalho, sempre em conformidades com as práticas planejadas.

Assim, organizadas as práticas, a aplicação se deu de uma forma distinta do tradicional, uma vez que a leitura foi o ponto central, e não mais o resultado final, escrito e avaliado com conceitos e notas.

Sobre a realização das Oficinas Literárias chamou-nos à atenção a dificuldade inicial, especialmente nas oficinas 1 e 2, de os estudantes escutarem a leitura das obras. Desacostumados à leitura com a apresentação do livro, a atividade de sentar-se e ouvir a contação de uma obra literária pareceu-lhes não importante e impossível, uma vez que entre as observações feitas pelos alunos e, posteriormente, registradas em notas de observação para análise do resultado que deu origem a este artigo, vários dos estudantes apontaram que não haveria silêncio para tal atividade.

Desta forma, conforme fomos avançando na proposta, observamos que os alunos pouco reagiam às questões da primeira fase da aplicação, uma vez que, ao fazermos o levantamento dos conhecimentos para determinar o horizonte de expectativas dos leitores, percebemos uma indisposição para participar, seguida de uma timidez e um medo de errar. Aos poucos esses entraves foram se dissolvendo, sempre ao trabalharmos com os textos comparativos, de outros gêneros que não o literário, para depois chegar nesse.

A partir da terceira oficina, constatamos uma maior expansão na interação dos alunos com as obras e maior facilidade para fazer a aproximação entre a literatura e os demais textos apresentados. Essa ampliação, conforme observamos, deu-se pela quebra das expectativas dos estudantes ao perceberem que o texto literário, apesar de encerrar uma linguagem concebida dentro de outro contexto temporal, histórico e cultural, “conversava” com outros textos com os quais os estudantes mantinham familiaridade. Nas palavras dos mesmos “as palavras foram ficando descomplicadas”.

Outro aspecto a considerar positivamente acerca das Oficinas Literárias foi o de que, ao optarmos por atividades lúdicas e criativas na compreensão e interpretações dos textos, rompemos com a visão institucionalizada dos estudantes da avaliação da leitura literária. Isso importa registrar, pois em cada prática pedagógica que ofertávamos fomos inquiridos acerca de escrever, registrar e fichar o que eles aprendiam. Aos poucos, os leitores foram convidados, na terceira fase da proposta e na Integração de Conhecimentos Culturais, a apresentar – com dramatização, musicalização, pintura, entre outros – aquilo que depreenderam dos textos literários. Assim, eles compreenderam uma nova maneira de aprender a ler literatura.

Finalmente, na quarta fase das Oficinas Literárias, quando partícipes da avaliação, os estudantes foram, gradativamente, interessando-se pela leitura literária ao perceberem que essa pode ser facilitada pela aproximação a outros textos com os quais compartilhe a temática. Eles compreenderam, também, a necessidade de olhar com mais atenção para os livros e os autores antes desconhecidos, muitos deles sem a roupagem das coleções atuais, mas de conteúdo inestimável que, segundo os próprios iniciados literários, “conversam com a gente de dentro pra fora”, estabelecendo sentidos.

Desta forma, visamos a uma prática educacional de leitura literária que evidencie a necessidade de um aporte teórico sistematizado de trabalho com a literatura nos anos finais do Ensino Fundamental, ancorados nos pressupostos já expostos e adaptados à realidade de ensino de cada professor letrador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao abordar as práticas escolares com a leitura literária, concordamos que não há uma receita pronta a seguir, tampouco um roteiro “maravilhoso” que venha a sanar a enorme distância entre a leitura literária de qualidade e os leitores em formação.

Entretanto, durante o processo de leitura de teorias e a pesquisa efetivada no espaço escolar, fomos notando que, na verdade, faltava, em especial, apresentar a literatura de forma que ela fizesse diferença àquilo que usualmente se faz com o texto literário na escola.

A partir dessas constatações, acreditamos ter encontrado na literatura comparada, apoiada em outras teorias, o suporte que pode embasar uma proposta de trabalho com o texto literário na escola.

A proposta apresentada neste artigo visa a contribuir para a efetivação de práticas de leitura do texto literário, sem avaliações escritas, sem fórmulas pré-fabricadas, mas pautada em uma prática pedagógica que recoloca a literatura como objeto de aprendizagem e apreciação, pelo lúdico, pelo palpável, pelo significativo para os pequenos leitores. Desse modo eles podem tornar-se agentes de sua própria construção leitora, mediada pelo professor e permeada por meio de outras expressões de arte produzidas pela humanidade através dos tempos.

Notas

1 Referimo-nos com o termo pequenos leitores, aos adolescentes entre 11 e 15 anos que frequentam a segunda fase do Ensino Fundamental.

2 A expressão “agência de letramento” foi utilizada nesse texto para indicar um local onde as práticas de letrar sejam organizadas com fim de obter resultados. Partimos da expressão usada por Kleiman (2006, p. 8), agente de letramento, quando a autora, referindo-se ao professor, o coloca como “um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições.”

3 Originalmente: *En este concepto de investigación didáctica se exige que los recursos didácticos se acompañen de los fundamentos teóricos que los justifican, de forma que éstos últimos le sirvan al maestro para entender, desarrollar y adaptar en la práctica las actividades y las técnicas que se le sugieren.*

4 Originalmente: [...] *la importancia de la participación del lector en la co-producción del texto y ha destacado la activa implicación del individuo receptor en la atribución de significados*

durante el acto de lectura. Esta orientación ha servido para precisar que leer no es sólo decodificar los signos del sistema de lengua, sino construir significados.

5 Originalmente: [...] *la intertextualidad es, sobre todo, un fenómeno de recepción, por cuanto es el lector quien detecta o reconstruye la relación intertextual y que es, en definitiva, en esta instancia última, donde se lleva a cabo todo el juego de relaciones intertextuales, existentes en potencia en el interior del tesoro multiseccular acumulado en nuestras tradiciones literarias culturales.*

Referências

- CAMARERO, J. *Intertextualidad: redes de textos y literaturas transversales en dinámica intercultural*. Barcelona: Anthropos, 2008. 174 p
- CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. Vários escritos. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011. 272 p
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2.ed., 6ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2016. 139 p
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. – Brasília: O Instituto, 2014. p. 39.
- JAUSS, H. R. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994. 78 p
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (org), et al. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2005. p. 15-61.
- KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional - O professor como agente de Letramento. In: CORRÊA, M.; BOCH, F. *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.
- LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1997. 112 p
- MAGNANI, M. R. M. *Leitura, literatura e escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 121p
- MENDOZA FILLOLA, A. *Literatura Comparada e Intertextualidad*. Madrid, Editorial La Muralla, 1994. 207 p
- PETIT, M. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008. 185 p
- SANTA CATARINA, Governo do Estado, Secretaria do Estado de Educação. *Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica*. Governo do Estado, Secretaria do Estado de Educação, 2014.
- SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. *Letramento literário: uma proposta para a sala de aula*. Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos / Universidade Estadual Paulista – UNESP. Universidade Virtual do Estado de São Paulo – UNIVESP. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. Cap. 8, p. 101-107. V.10.
- ZUCKI, R. *Letramento Literário: práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do ensino fundamental*. Cascavel, 2015, 159 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade do Oeste do Paraná, 2015.

Para citar este artigo

BERNARDI, Simone Spiess; FLECK, Gilmei Francisco. Letramento literário: quando a palavra é ofertada com excelência pela escola. *Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli*, Crato, v. 6, n. 3, p. 237-254, set.-dez. 2017.

Os autores

Simone Spiess Bernardi é professora da rede pública estadual de ensino em Santa Catarina, aluna do Mestrado Profissional em Letras da Unioeste, Cascavel, Centro de Educação, Educação e Artes, na linha de pesquisa Linguagem e Letramentos.

Gilmei Francisco Fleck possui pós-doutorado (2015) em Literatura Comparada e Tradução pela Universidade de Vigo, com Bolsa da CAPES e Doutorado (2008) em Letras pela Universidade Estadual Paulista - UNESP/ Assis. Atualmente é professor associado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.