

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

**Maria Elisa Brito Pereira Pinheiro**

**INTERAÇÃO EM SALA DE AULA DE LITERATURA:  
VOZES LEITORAS E PRODUTORAS DE SENTIDO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada da Universidade de Taubaté como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda

**Taubaté - SP**

**2008**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**MARIA ELISA BRITO PEREIRA PINHEIRO**

**INTERAÇÃO EM SALA DE AULA DE LITERATURA: VOZES LEITORAS E  
PRODUTORAS DE SENTIDO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada da Universidade de Taubaté como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada.

Área de Concentração: Língua Materna

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda

Data: \_\_\_\_\_

Resultado: \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda

Universidade de Taubaté

Assinatura \_\_\_\_\_

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vera Maria Almeida Rodrigues da Costa

Universidade \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Eliana Vianna Brito

Universidade \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

Ao Daval, meu poeta e minha poesia.

## AGRADECIMENTOS

A Deus e a Nossa Senhora, pela graça de vencer mais uma etapa;

Ao meu marido, Daval, por demonstrar o tempo todo, com amor, que minha conquista também era sua;

Aos meus pais, Ana Maria e Cícero, pois tudo o que sou devo à formação que me deram;

Ao meu irmão, Maurício, por torcer por mim;

À minha orientadora, Professora Dr<sup>a</sup> Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda, pelo incentivo e segurança demonstrados por meio desse olhar encantado de menina;

Às Professoras Dr<sup>a</sup> Vera Maria Almeida Rodrigues da Costa e Dr<sup>a</sup> Eliana Vianna Brito pelas preciosas contribuições dadas durante a qualificação, sem as quais, certamente, eu não amadureceria o olhar de pesquisadora;

À Professora Dr<sup>a</sup> Eveline Mattos Tápias de Oliveira, pessoa que, há dez anos, me ensinou a trilhar os rumos da pesquisa acadêmica;

A todas as professoras do curso de Mestrado em Linguística Aplicada, especialmente, Dr<sup>a</sup> Elzira Yoko Uyeno, Dr<sup>a</sup> Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi, Dr<sup>a</sup> Graziela Zamponi e Dr<sup>a</sup> Miriam Bauab Puzzo, pelas contribuições diretas dadas a este trabalho;

Aos meus colegas do curso de Mestrado – turma 2006 – especialmente Soraya e Erika, que comigo dividiram expectativas tão importantes;

Às secretárias da PRPPG, especialmente a Patrícia Dovigo que carinhosamente nos atendeu sempre que necessário;

À Universidade de Taubaté – UNITAU – pela bolsa de estudos concedida por meio da pessoa do Professor Dr. José Roberto Cortelli, pró-reitor de pós-graduação;

Ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, por conceder licença para que eu pudesse efetivar a pesquisa;

À direção da escola Dr. Alfredo José Balbi, representada pela diretora Marlene da Silva Machado, pelo apoio e incentivo;

A todos os meus alunos da escola Dr. Alfredo José Balbi, com quem tanto aprendi, pela preciosa participação;

Aos meus colegas e amigos da escola Dr. Alfredo José Balbi, especialmente Ádila, Berta, Thomaz, Valéria, Mariana e Maria Helena, pelo incentivo e amizade constantes;

Ao chefe do Departamento de Ciências Sociais e Letras da Universidade de Taubaté, Professor Ms. Joel Abdala, pelo incentivo e oportunidade de lecionar para o Ensino Superior;

Aos Professores Dr<sup>a</sup> Sonia de Camargo Vollet Sachs e Ms. Luzimar Goulart Gouvêa, pela amizade e oportunidade de participar do grupo de especialização em Literatura Brasileira da Universidade de Taubaté;

Aos meus alunos do curso de Letras da Unitau, por me fazerem acreditar na formação do professor de Literatura;

Aos meus orientandos, por dividirem comigo tantas reflexões;

E, finalmente, a uma menina linda, Larissa, que tantas vezes me perguntou: “Mazinha, quando você termina esse trabalho?” Terminei, Larissa. Para você.

***Lembrete***

*Se procurar bem, você acaba encontrando  
não a explicação (duvidosa) da vida,  
mas a poesia (inexplicável) da vida.*

*(Carlos Drummond de Andrade)*

## RESUMO

Entendendo a Literatura como espaço privilegiado de trabalho com a linguagem, a presente pesquisa enquadra-se no âmbito da Linguística Aplicada (LA) à medida que se preocupa e propõe uma prática de letramento voltada para o ensino do texto literário, especificamente o poético, em salas de aula do Ensino Médio. Nesse sentido, trata-se também de uma pesquisa-ação, linha de pesquisa associada a diversas formas de ação coletiva que é orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação, conforme Thiollent (2005). Este trabalho tem por objetivo a proposição de que a atividade com a linguagem literária numa perspectiva interacionista e dialógica pode contribuir para o letramento literário do educando. A partir da percepção de que o texto poético, por seu caráter artístico e polifônico, pode permitir que o educando se coloque não só como ouvinte passivo, mas também como falante ativo e reflexivo, a hipótese inicial é a de que, numa relação dialógica, o aluno pode contribuir para construção dos sentidos do texto, e, a partir daí, tomar gosto pela linguagem literária, diferentemente do que vem acontecendo na escola. Nesse sentido, o trabalho organiza-se em quatro capítulos. No primeiro, são feitas algumas reflexões acerca do ensino de Literatura no Ensino Médio. Autores como Coelho (1968, 2000) Lajolo e Zilberman (1996, 2002) Chiappini (2001), Cury (2007), Cereja (2005), Morin (2005) e Candido (1995) fundamentam essa parte da pesquisa. No segundo capítulo, são estudados conceitos teóricos de Bakhtin (1981, 1997, 2003) e Vygotsky (1991, 1999, 2001) autores que atribuíram papel fulcral à linguagem, considerando-a o elemento mediador das interações sociais. Acredita-se que a leitura da obra desses dois mestres pode consideravelmente contribuir para uma concepção de ensino de Literatura pautada na exploração e na riqueza dos significados que cada indivíduo traz de suas experiências sócio-culturais. No terceiro capítulo são estudadas as representações que alunos do Ensino Médio, terceira série, demonstraram acerca do leitor de poesia a partir do estudo dos conceitos *ethos*, imagem e representação, segundo as proposições de autores como Pêcheux (1997), Maingueneau (2005) e Amossy (2005). Finalmente, no último capítulo, serão narradas e analisadas três experiências com letramento literário em uma sala de 3º ano do Ensino Médio. Os resultados apontam para a necessidade de potencializar a capacidade leitora dos educandos que, inseridos no contexto escolar e enunciando do lugar de alunos, ainda não se vêem como leitores do texto poético. Dessa forma, tal processo de letramento subsidia-se nas negociações das relações de poder-saber dentro



da sala de aula, (contribuindo assim para a construção de relações mais simétricas que dão ao aluno VEZ) e nas possibilidades de exploração e fruição do texto literário, (permitindo que o aluno contribua significativamente para a construção dos sentidos do texto, dando a ele, pois, VOZ).

**Palavras-chave:** Ensino de Literatura, pesquisa-ação, dialogismo, interacionismo.

## ABSTRACT

Understanding Literature as a privileged space to work with the language, this research falls within the scope of Applied Linguistics (LA) as it concerns and proposes a practice of literacy dedicated to the teaching of literary text, specifically the poetic, the classrooms of the high school. In that sense, this is also an action research, online research associated with various forms of collective action that is guided according to the resolution of problems and goals of transformation, as Thiollent (2005). This work aims to the proposition that the language literary activity with a view interactionist and dialogic can contribute to the literacy of literary educating. From the perception that the poetic text, for its artistic character and polyphonic, may allow the place is educating not only as passive listener, but also as active and reflective speaker, the initial assumption is that, in a dialogic relationship, the student can contribute to construction of the meanings of the text, and from there, take taste for literature language, which is different from happening at school. In that sense, the work organizes itself into four chapters. In the first, will be some thoughts about the teaching of literature in high school. Authors such as Coelho (1968, 2000), Lajolo and Zilberman (1996, 2002), Chiappini (2001), Cury (2007), Cherry (2005), Morin (2005) and Candido (1995) based this part of the search. In the second chapter, will be studied theoretical concepts of Bakhtin (1981, 1997, 2003) and Vygotsky (1991, 1999, 2001) authors who give, in their studies, the language pivotal role, considering it to the mediator element of social interactions. It is believed that the reading of the work of these two masters can significantly contribute to a concept of teaching of literature ruled on the farm and in the richness of the meanings that each individual brings to their socio-cultural experiences. In the third chapter will be considered the representations that students from high school, third series, shown on the reader of poetry from the study of the concepts *ethos*, image and representation, according to the proposals of authors such as Pêcheux (1997), Maingueneau (2005) and Amossy (2005). Finally, the last chapter will be told and analysed three experiences with literary literacy in a classroom of high school. The results point to the need to enhance the ability of students reader that, inserted in the school context and describes the place of students, do not see themselves as readers of the poetic text. Thus, this process of literacy subsidizes up in the negotiations of the power relations-learn within the classroom, thus contributing to the construction of

more symmetrical relationship to give the student TURN and the possibilities for exploration and enjoyment of the literary text, allowing the student who contributes significantly to the construction of the meanings of the text, making it therefore VOICE.

**Keywords:** Teaching of Literature, action research, dialogism, interactions.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1. LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO MÉDIO: POSSIBILIDADE OU UTOPIA?</b> .....	19
1.1 Apresentação .....	19
1.2 A Lingüística Aplicada e as práticas de letramento - o letramento literário .....	19
1.3 Breve panorama do Ensino de Literatura no Brasil .....	27
1.4 Como ensinar Literatura na escola? Por que trabalhar com poemas? .....	30
<b>2. PERSPECTIVAS TEÓRICAS PARA O TRABALHO COM O TEXTO POÉTICO EM SALA DE AULA: A NATUREZA CONSTITUTIVAMENTE DIALÓGICA E INTERACIONISTA DA LINGUAGEM</b> .....	39
2.1 Apresentação .....	39
2.2 Dialogismo bakhtiniano e suas implicações na prática pedagógica .....	41
2.3 Interacionismo vygotskyano e suas implicações na prática pedagógica .....	48
2.4 O papel do professor de língua materna numa perspectiva dialógica e interacionista.....	53
<b>3. ESTUDOS DAS REPRESENTAÇÕES QUE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DEMONSTRARAM ACERCA DO LEITOR DE POESIA</b> .....	58
3.1 Apresentação .....	58
3.2 Representação, imagem, <i>ethos</i> .....	59
3.3 Apresentação do corpus: questionário feito a alunos de Ensino Médio .....	65
3.4 Análise do corpus: Por que os alunos não se vêem como leitores do texto poético?.....	69
<b>4. RELATO DE TRÊS EXPERIÊNCIAS COM LETRAMENTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DAS REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS SOBRE O LEITOR DE POESIA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LITERATURA</b> .....	74
4.1 Apresentação .....	74
4.2 Proposta metodológica de trabalho com Literatura no Ensino Médio .....	76
4.3 <i>Psicologia de um vencido</i> , de Augusto dos Anjos .....	79
4.4 <i>A flor e a náusea</i> , de Carlos Drummond de Andrade .....	91
4.5 <i>Quadrilha</i> , de Carlos Drummond de Andrade .....	109
4.5.1 Análise dos quadros opinativos – Considerações dos alunos sobre a leitura do poema <i>Quadrilha</i> .....	119
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	130
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	135
<b>ANEXOS</b> .....	139
<b>Anexo 1</b> Autorização para a pesquisa, dada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, de acordo com o Protocolo CEP/ UNITAU nº 0041/07.....	140
<b>Anexo 2</b> Poema de Augusto dos Anjos mencionados na seção 4.3. ....	141

<b>Anexo 3</b> Transcrição fiel das respostas dos alunos acerca das aulas em que foi trabalhado o poema <i>Quadrilha</i> .....	142
--	-----

## INTRODUÇÃO

Entendendo a Literatura como espaço privilegiado de trabalho com a linguagem, a presente pesquisa enquadra-se no âmbito da Linguística Aplicada (LA) à medida que se preocupa e propõe uma prática de letramento voltada para o ensino do texto literário, especificamente o poético, em salas de aula do Ensino Médio. Nesse sentido, trata-se também de uma pesquisa-ação, linha de pesquisa associada a diversas formas de ação coletiva que é orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação, conforme Thiollent (2005).

Esta pesquisa tem por objetivo, portanto, a proposição de que o trabalho com a linguagem literária numa perspectiva interacionista e dialógica, que promova relações simétricas em sala de aula, pode contribuir para o letramento literário do educando.

O problema que originou a pesquisa foi a preocupação com a queixa de professores, especialmente os de Ensino Médio, sobre as dificuldades de trabalharem com poesia em sala de aula e, como reflexo dessa dificuldade, a queixa de alunos que vêem as aulas de literatura como espaço de mera reprodução das interpretações e comentários do professor. Essa preocupação também é demonstrada nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) que, por sua vez, condenam o trabalho com o texto literário apenas como pretexto para questões que estão aquém da leitura da obra de arte.

A escolha pelo texto poético para o trabalho com a linguagem literária em sala de aula se deve ao fato de ser a poesia um gênero de muitas possibilidades interativo-dialógicas e, entretanto, de pouco espaço no âmbito escolar. Se os textos literários têm tido, na escola, pouca circulação, ao se pensar nessa fração que resta à poesia, percebe-se que os romances são, em geral, mais lidos porque mais pedidos pelos professores, os quais, na formação leitora dos alunos, visam à leitura dos clássicos. E quando optam

pela leitura do texto poético, os professores, muitas vezes, escolhem-no como pretexto para o ensino de regras gramaticais.

A pesquisadora, formada em Letras e especialista em Literatura, leciona, desde 2004, Literatura Brasileira para turmas do curso de Letras. Por meio desse trabalho, notou diversas vezes que pouca ênfase é dada, na faculdade, para a formação do professor de Literatura. Os conteúdos são ministrados visando à, na maior parte das vezes, formação do pesquisador em conteúdos literários específicos, não se pensando nas maneiras por meio das quais esses conteúdos podem ser desenvolvidos em salas de aula do Ensino Médio, etapa escolar em que a Literatura torna-se disciplina obrigatória.

A partir da percepção de que o texto poético, por seu caráter artístico e polifônico, pode permitir que o educando se coloque não só como ouvinte passivo, mas também como falante ativo e reflexivo, a hipótese inicial é a de que, numa relação dialógica, o aluno pode contribuir para construção dos sentidos do texto, e a partir daí tomar gosto pela linguagem literária, diferentemente do que vem acontecendo na escola.

A experiência efetiva da professora-pesquisadora com o ensino de Literatura iniciou-se em 2003, quando começou a trabalhar com salas de Ensino Médio. Percebeu que o sistema escolar, que vê a Literatura como disciplina obrigatória e fechada ao livro didático, conduzia à preparação de suas aulas baseada na ênfase aos estilos de época, contextos históricos e questões de vestibular. Até então a pesquisadora ministrava aulas para crianças na faixa etária de dez anos.

Com essas crianças, ela já trabalhava, de certa forma e com maior liberdade, o letramento literário, garantindo espaço para a literatura infantil em sala de aula. A partir de quando começou a lecionar para o Ensino Médio, percebeu que os seus alunos não liam: ou passavam os olhos pelos trechos selecionados pelo material didático para

responder às breves questões propostas, ou liam aqueles resumos que, bem ou mal, os preparavam para as provas da disciplina.

Conversando com outros colegas da área e lendo a respeito, já com o objetivo de investigar o assunto, notou que se tratava de uma questão comum: o ensino de Literatura passava por uma crise de métodos. Da maneira como aconteciam, as aulas poderiam, de certa forma, ser ministradas por um professor de História, pois o trabalho efetivo com especificidade da linguagem literária, tarefa do professor de Literatura, formado em Letras, não vinha ocorrendo.

Observando informalmente o trabalho de alguns colegas, o seu próprio trabalho nas aulas de Literatura e a opinião dos alunos sobre essas aulas, a pesquisadora identificou que havia a dificuldade em se trabalhar, principalmente, com a linguagem poética em sala de aula. Por isso, o primeiro passo prático em direção a um ensino de Literatura mais simétrico foi partir da imagem demonstrada pelos alunos da Literatura e dos leitores desse gênero. A pesquisadora investigou, então, o que era Literatura para aqueles alunos, que autores preferiam e quem, para eles, eram os leitores dos gêneros literários.

O texto literário, de todos os modos discursivos, é o menos pragmático, o que menos visa a aplicações práticas. Por outro lado, o texto literário permite ao leitor a resignificação dos signos lingüísticos, o exercício da polissemia, da plurissignificação da linguagem na possibilidade de levar a língua a limites extremos, pois uma das marcas desse tipo de texto é, justamente, a sua condição limítrofe, denominada por alguns de transgressão, que garante aos participantes da leitura literária o exercício da liberdade.

Nessa perspectiva, a professora-pesquisadora percebeu a necessidade de realizar um trabalho com a Literatura que efetivamente propiciasse o contato do aluno com o texto literário. Esse trabalho vem se consolidando à medida que seus estudos sobre



como tem sido o ensino de Literatura e seu questionamento de por que estudar o texto literário na escola foram encontrando respostas.

Além disso, o levantamento da arquitetura das obras de Bakhtin e Vygotsky a respeito da importância dada à linguagem como fator de interação social, associado ao estudo de autores preocupados com práticas de letramento, levaram-na a escolher um caminho centrado no trabalho efetivo com o texto literário, especificamente o poético. Longe de funcionar como uma receita, a experiência comprova ser possível (e necessário) trabalhar poesia na escola, formando leitores que se identifiquem com o gênero.

Trabalhar com poesia é sempre um desafio. Desafio tanto no sentido da ação em si – é preciso incentivar os alunos a tornarem-se falantes, a exporem suas possíveis leituras do texto poético, a se verem como co-autores da aula – quanto no sentido institucional do processo ensino-aprendizagem – a escola cobra dos professores o cumprimento do programa da disciplina e “perder tempo” com aulas que exploram os sentidos de um mesmo texto não é algo comumente bem visto.

É esse o desafio aceito pela professora-pesquisadora, certa de que muito aprenderia com seus alunos leitores. Para tanto, este trabalho estará dividido em quatro partes, as quais, teórica e analiticamente, têm como foco o ensino da Literatura e sua prática em uma sala de 3º ano do Ensino Médio.

No primeiro capítulo apresentar-se-ão o enquadramento da pesquisa no âmbito da LA, um breve panorama do ensino de Literatura no Brasil e as primeiras reflexões sobre o porquê ensinar Literatura na escola. Autores como Coelho (1968, 2000), Lajolo e Zilberman (1996, 2002), Chiappini (2001), Cury (2007), Cereja (2005), Morin (2005) e Candido (1995) fundamentam essa parte da pesquisa.

No segundo capítulo serão apresentadas as perspectivas teóricas para o trabalho com o texto poético em sala de aula. Faz-se um recorte da obra dos dois grandes pilares teóricos da pesquisa, o filósofo-lingüista russo Mikhail Bakhtin (1981, 1997, 2003) e o psicólogo russo Liev Semionovitch Vygotsky (1991, 1999, 2001). O estudo das obras dos dois autores e, especialmente, do papel fundamental que ambos atribuem à linguagem como constitutiva da relação sócio-histórica pela qual os sujeitos se formam, é elemento fulcral para o olhar teórico da presente pesquisa, tanto para a análise de dados quanto para o processo de ensino do texto poético em sala de aula, já que o objetivo deste trabalho, como já fora exposto, é justamente o letramento literário. Além das obras dos dois teóricos citados, o capítulo se fundamenta nos estudos de Freitas (1997), Brait (1997), Tezza (2006), Marchezan (2006), Fontana (1995), Rojo (1996) entre outros.

No terceiro capítulo será feita uma investigação sobre a imagem que os alunos fazem do leitor de poesia, a partir do estudo dos conceitos *ethos*, imagem e representação, segundo as proposições de autores como Pêcheux (1997), Maingueneau (2005) e Amossy (2005). Os estudantes entrevistados são alunos da pesquisadora, os quais estudam na 3ª série do Ensino Médio de uma escola pública do Vale do Paraíba. Este capítulo é importante por funcionar como um ponto de partida para o ensino de Literatura, especificamente para o trabalho com o texto literário em sala de aula, pois principia do estudo da imagem que o aluno faz do leitor desse gênero, perspectiva ainda não abordada por autores que também vislumbraram o letramento literário em salas de aula do Ensino Médio.

No último capítulo, apresentar-se-á o relato de experiências de letramento literário. Os alunos sujeitos da pesquisa para quem as aulas foram planejadas são os mesmos que haviam sido entrevistados acerca de suas representações sobre o leitor de

poesia, ou seja, alunos da professora-pesquisadora, estudantes da última série do Ensino Médio. Nesse capítulo, são relatadas as aulas em que a pesquisa teórica mostrou-se de fundamental importância para o olhar da educadora. Os poemas com os quais a professora trabalhou com a sua turma e cujas aulas são motivo de reflexão analítica são *Psicologia de um vencido*, de Augusto dos Anjos, *Quadrilha* e *A flor e a náusea*, ambos de Carlos Drummond de Andrade.

Ainda que tenham sido utilizados poemas para leitura em sala de aula, acredita-se que as contribuições existentes neste trabalho extrapolam para o ensino da linguagem literária em toda a sua dimensão. Espera-se, então, que os resultados obtidos possam contribuir com outros pesquisadores da área da Linguística Aplicada e também da Literatura no avanço das reflexões acerca do Ensino desta disciplina para salas do Ensino Médio. Além disso, o trabalho pode contribuir, também, para a formação de professores de Literatura no curso de Letras, funcionando como incentivo para se pensar o ensino da linguagem literária em salas do Ensino Médio e Fundamental, assunto que carece ser discutido durante a formação desses profissionais.

A pesquisa aqui apresentada teve seu projeto autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, de acordo com o Protocolo CEP/ UNITAU nº 0041/07.

## **1. LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO MÉDIO: POSSIBILIDADE OU UTOPIA?**

*As palavras não nascem amarradas,  
elas saltam, se beijam, se dissolvem,  
no céu livre por vezes um desenho,  
são puras, largas, autênticas, indevassáveis.*

(Drummond, de *Considerações do poema*)

### **1.1 Apresentação**

Este capítulo tem como objetivo refletir sobre o ensino de Literatura no Ensino Médio, preocupação trazida pelo presente trabalho. Para isso, mostrar-se-á o enquadramento da pesquisa no âmbito da Lingüística Aplicada, a fim de justificar os pressupostos teóricos e atrelar o trabalho às práticas de letramento.

Também será apresentado um breve levantamento sobre o ensino de Literatura, principalmente a partir da segunda metade do século XX, no Brasil. Conhecendo como tem se dado o ensino dessa disciplina no Ensino Médio, pretende-se avançar na articulação da prática da leitura do texto literário em sala de aula.

Finalmente, o capítulo propõe a seguinte questão: “Por que ensinar Literatura na escola?”. Entre as convicções do professor de Literatura comprometido com o letramento literário deve estar a de que a Literatura é um espaço de fruição que permite ao aluno o exercício da liberdade no constructo de sua humanização. Dessa forma, o professor dessa disciplina terá condições de transformar a utopia, própria da educação, em possibilidades reais de transformação da realidade em que vive.

### **1.2 A Lingüística Aplicada e as práticas de letramento – o letramento literário**

A Lingüística Aplicada – doravante LA – como área de estudo autônoma, tem focalizado, a partir dos anos 90, a sala de aula como espaço privilegiado de trabalho

com a linguagem. “Nesse contexto, as abordagens interpretativas são utilizadas a fim de entender os vários objetos que são, por sua vez, nesse contexto construídos: as práticas de letramento, a interação em sala de aula, as práticas discursivas do professor, a construção de identidade” (KLEIMAN, 2001, p. 16). Kleiman acrescenta ainda que a comunicação professor-aluno em sala de aula também é objeto de estudo da Linguística Aplicada e que diversos serão os referenciais teóricos e analíticos das ciências da linguagem utilizados desde que elas utilizem de uma concepção de linguagem como atividade social, em que a interação é objeto básico e privilegiado para se chegar a conhecer a prática social, conforme defendeu Bakhtin.

A presente pesquisa enquadra-se no âmbito da LA à medida que, primeiramente, trabalha com um dos objetos de estudo da disciplina, a prática do letramento em sala de aula e, posteriormente, – até como consequência dessa perspectiva de trabalho – acredita em uma concepção de linguagem como prática social<sup>1</sup>.

A palavra letramento, da maneira como se entende e se utiliza hoje em LA, com o sentido de “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2006, p.39), teve uma de suas primeiras ocorrências no livro de Mary Kato (1986) intitulado *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. Para Ângela Kleiman, letramento são as próprias práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da leitura e da escrita (KLEIMAN, 1998, p.173). Em ambas as definições, pode-se perceber a idéia de uso social da linguagem.

Desde então, o termo torna-se cada vez mais freqüente no discurso escrito e falado de especialistas que, não contentes em simplesmente alfabetizar, têm visto no letramento uma saída para formar leitores e escritores que consigam ir além da decodificação dos textos, já que a leitura e, conseqüentemente, a escrita trazem

---

<sup>1</sup> A concepção de linguagem como prática social está aqui pautada em Bakhtin (linguagem – dialogismo) e Vygotsky (linguagem – interação), conforme será exposto no 2º capítulo do presente trabalho.

consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e lingüísticas para os sujeitos. Magda Soares chama a atenção para a necessidade de se partir, nos processos educativos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, de uma concepção clara do fenômeno do letramento. Segundo a autora, esse termo é recente

porque só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente [...] (SOARES, 2006, p. 20).

Se letramento é, como já se afirmou, resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e de escrita, surge então a seguinte questão: Em que medida a leitura proficiente de textos literários configura uma prática social? E mais: por que a preocupação com o letramento literário?

Para responder a essas perguntas, será trazida a noção do próprio conceito de Literatura. Marisa Lajolo (1995, p. 16) afirma que, apesar da dificuldade em encontrar uma definição exata para a Literatura, já que ela foi diferentemente concebida em vários momentos da história, é certo que “a obra literária é um objeto social. Para que ela exista, é preciso que alguém a escreva e que outro alguém a leia. Ela só existe enquanto obra neste intercâmbio social”. Destacando a importância da linguagem desde sua invenção na vida do ser humano, Lajolo defende ainda que

participando da natureza última da linguagem – simbolizar e, simbolizando, afirmar a distância entre o mundo dos símbolos e dos seres simbolizados – a literatura leva ao extremo a ambigüidade da linguagem: ao mesmo tempo que coloca o homem às coisas, diminuindo o espaço entre o nome e o objeto nomeado, a literatura dá a medida do artificial e do provisório da relação. [...] É, pois, esta linguagem instauradora de realidades e fundante de sentidos a linguagem de que se tece a literatura (LAJOLO, 1995, p.37).

A afirmação define a literatura em relação à vida, encarando-a como um meio de reproduzir ou recriar em palavras as experiências vividas, tal como a pintura

reproduz ou recria<sup>2</sup> certas figuras ou cenas em contornos e cores. Ernest Fischer (1983, p. 12), refletindo sobre a necessidade da arte na vida do ser humano, indaga:

[...] milhões de pessoas lêem livros, ouvem música, vão ao teatro e ao cinema. Por quê? Dizer que procuram distração, divertimento, a relaxação, é não resolver o problema. Por que distrai, diverte e relaxa o mergulhar nos problemas e na vida dos outros, o identificar-se com uma pintura ou música, o identificar-se com os tipos de um romance, de uma peça ou de um filme? Por que reagimos em face dessas “irrealidades” como se elas fossem a realidade intensificada? [...] Por que nossa própria existência não nos basta?

E mais a frente, à guisa de respostas:

O homem anseia por absorver o mundo circundante, integrá-lo a si. [...] O desejo do homem de se desenvolver e se completar indica que ele é mais do que um indivíduo. Sente que só pode atingir a plenitude se se apoderar das experiências alheias que potencialmente lhe concernem, que poderiam ser dele. E o que um homem sente como potencialmente seu inclui tudo aquilo de que a humanidade, como um todo, é capaz. **A arte é o meio indispensável para essa união do indivíduo com o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e idéias** (FISCHER, 1983, p. 13) (Grifo nosso)

A professora Nelly Novaes Coelho também reflete sobre a linguagem literária afirmando que “a Literatura é um autêntico e complexo *exercício de vida*, que se realiza *com e na* linguagem – esta complexa forma pela qual o pensar se exterioriza e entra em comunicação com outros pensares” (2000, p. 24). Cury (2007, p. 75), ao pesquisar sobre o ensino de literatura e o diálogo entre discursos, defende que “a Literatura apresenta-se como espaço em trânsito e de remanejamento entre falas e saberes, em constante diálogo” assim como para Roland Barthes (s/d apud CURY, 2007, p. 77) para quem a literatura se articula como espaço privilegiado de conagração de conhecimentos e saberes.

---

<sup>2</sup> O conceito de arte como recriação da realidade vem de Aristóteles em *Poética*, e é conhecido como *mimese*.

Antonio Candido (1995, p.249) destaca ainda a Literatura como indispensável fator de humanização, o que se pode perceber no excerto abaixo:

Entende-se por humanização o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. **A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.** (Grifo nosso)

É importante lembrar que, no Brasil, a Literatura, embora indispensável desde as primeiras etapas da escolarização, sob o olhar de diversos estudiosos do assunto, como Lajolo e Zilberman (1991; 1997; 2002), Cereja (2005), Gebara (2002), Chiappini (2001), Coelho (2000; 2003), por colaborar para os processos de simbolização e humanização do ser humano, somente se torna obrigatória, como disciplina curricular, a partir do Ensino Médio. Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p. 52), que regulamentam o ensino da Literatura no Brasil, há um longo trecho que defende a importância e o direito à Literatura, o qual se transcreve a seguir:

Nesse mundo dominado pela mercadoria, colocam-se as artes como meio de educação da sensibilidade; como meio de atingir um conhecimento tão importante quanto o científico – embora se faça por outros caminhos; como meio de pôr em questão (fazendo-se crítica, pois) o que parece ser ocorrência /decorrência natural; como meio de transcender o simplesmente dado, mediante o gozo da liberdade que só a fruição estética permite; como meio de acesso a um conhecimento que objetivamente não se pode mensurar; como meio, sobretudo, de humanização do homem coisificado; esses são alguns dos papéis reservados às artes, de cuja apropriação todos têm direito. Diríamos mesmo que têm mais direito aqueles que têm sido, por um mecanismo ideologicamente perverso, sistematicamente mais expropriados de tantos direitos, entre eles até o de pensar por si mesmos.

Ora, se aprender a ler e a escrever e, além disso, fazer uso da leitura e da escrita transformam o indivíduo, levam-no a outro estado ou condição sob vários aspectos como o social, o lingüístico, o cultural e o cognitivo, a leitura do texto literário contribui ainda para a formação humana desse indivíduo, pois, diferente da maioria dos gêneros



em circulação, o texto literário permite ao indivíduo o exercício da plurissignificação da linguagem e, conseqüentemente, o exercício da liberdade. Segundo as Orientações Curriculares Nacionais,

embora concordemos com o fato de que a Literatura seja um modo discursivo entre vários (o jornalístico, o científico, o coloquial, etc.), o discurso literário decorre, diferentemente dos outros, de um modo de construção que vai além das elaborações lingüísticas usuais, porque de todos os modos discursivos é o menos pragmático, o que menos visa a aplicações práticas. Uma de suas marcas é sua condição limítrofe, que outros denominam transgressão, que **garante ao participante do jogo da leitura literária o exercício da liberdade, e que pode levar a limites extremos as possibilidades da língua** (ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS, 2006, p. 49). (Grifo nosso)

Esse exercício de liberdade e a condução da língua a limites extremos só é possível porque a **Literatura é linguagem**, ou seja, é na e pela linguagem que os textos literários emocionam, surpreendem, apaixonam, provocam risos, proporcionam construção de conhecimentos ao dialogarem com diversos saberes da humanidade, como a História, a Filosofia e a Sociologia, por exemplo. A Literatura é, para Cury (2007), espaço de não-fechamento da linguagem. Segundo a autora, a Literatura se apresenta como lugar privilegiado de cruzamento de linguagens e discursos.

Olhando para o discurso institucional a respeito da relevância do trabalho com o texto literário em sala de aula, nota-se que as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, ao balizarem os objetivos a serem alcançados pelo Ensino Médio, defendem no artigo 35 que o educando deve, além de dar continuidade aos estudos do Ensino Fundamental e preparar-se para o trabalho e para a cidadania, aprimorar-se como pessoa humana, incluindo nesse aprimoramento a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (LDBEN, 1996). Segundo as Orientações Curriculares Nacionais, o trabalho com a Literatura na escola visa justamente a esse aprimoramento (2006, p. 53).

As pesquisadoras Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2002, p. 258) alertam para a questão de que a leitura do texto literário tem-se tornado cada vez mais rarefeita no âmbito escolar seja porque diluída em meio aos vários tipos de discurso ou de textos, seja porque substituída por resumos, compilações, etc. Se a Literatura é espaço privilegiado de confluência de saberes e importante fator de humanização para o indivíduo, como defendido por vários teóricos aqui apresentados e, além disso, há a constatação de que a leitura literária está cada vez mais rarefeita na escola, cabe aos educadores da área pensar com urgência no letramento literário de seus alunos. O letramento literário é aqui entendido, portanto, como sendo o empreendimento de esforços no sentido de dotar os educandos da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária, fruindo-a, por meio do contato efetivo com o texto. Segundo as Orientações Curriculares Nacionais (2006, p. 55),

Podemos pensar em letramento literário como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o. [...] Só assim, será possível experimentar a sensação de estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo uso incomum da linguagem consegue produzir no leitor, o qual, por sua vez, estimulado, contribui com sua própria visão de mundo para a fruição estética. A experiência construída a partir dessa troca de significados possibilita, pois, a ampliação de horizontes, o questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade, a reflexão, enfim, um tipo de conhecimento diferente do científico, já que obviamente não pode ser medido.

Se o texto institucional demonstra, hoje, preocupação pelo trabalho com o texto literário destacando o fator humanizador da Literatura, isso acontece porque muitos estudiosos já vêm pensando sobre o lugar da Literatura na sociedade contemporânea. Para Antonio Candido (1995, p. 256), além de fator de humanização, a fruição do texto literário é **direito** do indivíduo. O autor observa que em nossa sociedade, entretanto, essa fruição é distribuída segundo as classes sociais, já que, geralmente, os desprivilegiados socialmente têm acesso somente às literaturas de massas, como o

cordel, a canção popular, o *rap*. Segundo o autor, apesar de nobres, essas modalidades não são suficientes, já que, limitados a esses gêneros, eles são impedidos de chegar às obras eruditas.

A fruição do texto literário, condição e premissa para uma prática de letramento, entendida aqui como desfrute, prazer estético<sup>3</sup>, não pode ser confundida com palatabilidade, como talvez tenha dado a entender quando os PCN+ (2002, p.67) afirmaram que o trabalho com esse gênero deveria ser feito fora do ambiente de sala de aula, no pátio, na sala de vídeo, na biblioteca, no parque. O prazer estético proporcionado pelo texto literário diz respeito à **apropriação que dele faz o leitor ao mesmo tempo em que há a participação desse leitor na construção dos significados do texto**; em outras palavras, “quanto mais profundamente o receptor se apropriar do texto literário e a ele se entregar, mais rica será a experiência estética, isto é, quanto mais letrado literariamente o leitor, mais crítico, autônomo e humanizado ele será” (ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS, 2006, p. 60).

### **1.3 Breve panorama do Ensino de Literatura no Brasil a partir da segunda metade do século XX**

Não é somente pelo motivo referido anteriormente – a humanização que a fruição da linguagem literária traz ao indivíduo – que o letramento literário é necessário, e até urgente. Analisando o percurso do ensino da Literatura na escola brasileira, percebe-se que os alunos não estão sendo formados para serem leitores proficientes do texto literário, especialmente o poético.

---

<sup>3</sup> O prazer estético é pensado desde Aristóteles que, em sua *Poética*, reconhece nesse prazer uma dupla origem, sendo uma proveniente dos sentidos e outra sendo proveniente do intelecto. O filósofo agrega ainda o conceito de catarse ao prazer estético, quando as paixões do receptor emergem por conta da identificação dele com determinada representação artística.

Em estudo recente sobre a imagem que sujeitos escolarizados e não-escolarizados apresentam sobre o texto poético, Rodrigues (2004, p. 30) afirma que, com o desenvolvimento das cidades e o aumento da população nas primeiras décadas do século passado, tiveram início campanhas pela alfabetização das massas, o que só ocorreu, efetivamente, a partir das décadas de 50 e 60, com a necessidade de se produzir mão de obra escolarizada, a fim de servir as indústrias nascentes e inserir o Brasil no capitalismo internacional.

Começou então o movimento de democratização do ensino, cuja principal preocupação era o mercado de trabalho, o que deu origem a um **ensino pragmático**, no qual, no que diz respeito ao ensino da língua portuguesa, **a gramática foi articulada à literatura, que por sua vez, foi transformada em interpretação de texto** (RODRIGUES, 2004, p. 30). (Grifo nosso)

Ainda segundo Rodrigues (2004, p. 31), a responsabilidade pela seleção de textos (literários ou não) para o programa escolar passou, nesse período, para as mãos dos autores de livros didáticos, que, por sua vez, se tornaram compilações práticas de textos pra o professor. Devido aos problemas nos cursos de formação de professores de Letras que, diante da democratização do ensino e da demanda cada vez maior de alunos, proliferaram pelo país, muitos sem a devida preocupação com a formação cultural de seus profissionais, os livros didáticos passaram a ser fonte quase que exclusiva de textos literários a que os alunos tinham acesso.

Coelho (2000, p.20) também comenta sobre a política de massificação de ensino posta em prática a partir dos anos 60:

Sob a forma de problema cultural de largo âmbito, é atendida nesse momento uma reivindicação que vinha se impondo ao governo desde os anos 30: a necessidade de fomentar a ascensão econômica da massa trabalhadora, principalmente nos centros urbanos industrializados. Ascensão que, obviamente, só podia ser promovida com eficiência mediante iniciativas de base, como o incremento da educação que leva à ascensão econômica, através da via cultural, pelo estudo, pela conquista do saber.

Ainda segundo a autora, a nova política foi saudada com entusiasmo e multiplicaram-se os projetos de incremento ao ensino mediante várias formas, desde o estímulo à alfabetização de adultos pelo Mobral, até a rápida proliferação de faculdades particulares para o aumento de vagas que se faziam urgentíssimas e que como consequência originou resultados duvidosos em relação à formação dos profissionais que delas saíram:

Se por um lado, tal política era (e é!) indispensável como alavanca para o acesso do povo brasileiro à cultura letrada (a que deve formar o cidadão numa sociedade industrializada ou informatizada), por outro, a engrenagem era (e é!) absolutamente falha (número insuficiente de escolas, instalações inadequadas, professores deficientemente formados e mal-remunerados, projetos falhos de política cultural de fomento, etc.) (COELHO, 2000, p. 20).

As Orientações Curriculares Nacionais (2006, p. 53) observam que a antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a de nº5692, de 1971, conduzia o Ensino Médio a um caráter profissionalizante, com o objetivo de formar mão-de-obra semi-especializada para o mercado que se abria, o que privilegiou uma educação extremamente tecnicista, que não via sentido no trabalho com o texto literário já que valorizava a leitura literal dos textos em detrimento da leitura polissêmica, característica eminente da linguagem literária.

A esse respeito, Parmigiani (1996, apud RODRIGUES, 2004, p. 32), que estudou a presença/ausência da poesia na escola, afirma que, das formas literárias, a poesia é a mais marginalizada, pois, marcada por uma concepção de língua como sistema uno e acabado, e de leitura como decifração de signos, passível, por isso, de uma única possibilidade de interpretação, a escola, conectando a poesia ao lúdico e ao prazer, não vê nela qualquer função. Segundo a autora,

Adotando um modelo tecnicista, essa escola exigia e exige rapidez no retorno da mão de obra com formação técnica; em razão dessa posição passou-se a ter preferência por textos narrativos ou dissertativos. Afinal, o trabalho realizado com a linguagem do texto poético exige do

sujeito/leitor um reconhecimento especial, significativamente diferente do modelo imposto pela escola (1996, apud RODRIGUES, 2004, p.32).

Passados quarenta anos desde a instauração dessa política, vê-se com clareza o desencontro que se deu entre o que fora idealizado e as possibilidades efetivas de realização, aliás, fenômeno comum em todas as iniciativas inovadoras. Persiste ainda uma funda inadequação entre as metas visadas pela política de massificação de ensino (dos níveis básicos ao superior) e as estruturas educacionais vigentes, conforme Coelho.

Eis o que a pesquisadora explica:

A despeito das inúmeras experiências positivas de reestruturação e renovação que vêm sendo feitas em quase todos os Estados por grupos isolados (isto é, sem uma política oficial global que envolva estabelecimentos públicos e particulares), no geral a qualidade da Educação e do Ensino está em face de desordem (COELHO, 2000, p. 20).

Nesse sentido, estudando a leitura literária na escola, Lajolo (2002) observa que também os professores de Literatura são fruto de uma educação na qual, na maioria das vezes, não se privilegiou a leitura de textos literários. Nessa perspectiva, segundo a autora,

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. Mas, ao contrário de nós, os alunos não estão investidos de nada. [...] Pois só superando nossos impasses é que em nossas aulas se pode cumprir, da melhor maneira possível, o espaço de liberdade e subversão que, em certas condições, instaura-se *pelo e no* texto literário (LAJOLO, 2002, p. 16).

E o que fazer para superar esses impasses? Não há respostas prontas para essa questão, mas há caminhos para que se proponha uma diretriz no ensino de Literatura. Seria a Literatura um “fio de Ariadne”<sup>4</sup> – como afirmou Coelho (2000) – para a educação no século XXI? É o que se procurará responder a seguir.

---

<sup>4</sup> Fio de Ariadne, segundo a mitologia grega, é o fio dado a Teseu pela princesa Ariadne para que ele marcasse o caminho feito pelo labirinto e conseguisse sair de lá após matar o Minotauro que se alimentava de carne humana. Por isso, a expressão é usada para designar orientação, saída.

#### 1.4 Como ensinar Literatura na escola? Por que trabalhar com poemas?

O texto institucional das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p. 74) aponta para o problema da leitura de poesia na escola a qual tem se tornado rarefeita já que a escola tradicional centraliza suas perspectivas na resposta unívoca exemplar e na inequívoca intenção autoral.

Mesmo aquelas gerações que foram obrigadas a saber de cor os poemas dos manuais não foram além disso, isto é, terminados os estudos, limitaram-se aos poemas escolares, carregando-os na memória como uma espécie de antologia cristalizada pelo resto da vida. Parece que, infelizmente, a leitura de poemas fora da vida escolar é coisa para poucos. Onde estaria, então, o erro na formação escolar dos leitores para a poesia? Pensamos que a não exploração das potencialidades da linguagem poética, que fazem do leitor um co-autor no desvendamento dos sentidos é que impede a percepção da experiência poética na leitura produtiva (ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS, 2006, p. 75).

A escolha pelo texto poético para o trabalho com a linguagem literária em sala de aula se deve, pois, ao fato de ser a poesia um gênero secundário<sup>5</sup> de pouco espaço no âmbito escolar. Se os textos literários têm tido, na escola, pouca circulação, ao se pensar nessa fração que resta à poesia, percebe-se que os romances são, em geral, mais lidos porque mais pedidos pelos professores os quais, na formação leitora dos alunos, visam à leitura dos clássicos. Quando optam pela leitura do texto poético, os professores, muitas vezes, escolhem-no como pretexto para o ensino de regras gramaticais. As pesquisadoras Marisa Lajolo e Regina Zilberman, estudando a formação da leitura no Brasil, afirmam que prevalece, por décadas, o discurso pedagógico apostando nas vantagens da poesia como porta de entrada para o ensino eficiente da língua (1996, p. 204).

---

<sup>5</sup> Gênero secundário é aqui entendido conforme Bakhtin, que distingue os gêneros discursivos primários (da comunicação cotidiana) dos gêneros discursivos secundários (da comunicação produzida a partir de códigos culturais elaborados, como a escrita). Trata-se de uma distinção que dimensiona as esferas de uso da linguagem em um processo dialógico-interativo. (MACHADO, 2005, P. 155)

Já a pesquisadora Ana Elvira Gebara (2002, p. 14), estudando a poesia para crianças na escola, afirma que ela promove uma ampliação dos modos de ler, pois, dada a forma diferenciada por meio da qual é construída, em versos, permite um perambular pelos processos lingüísticos que a constituem e não a simples inserção da criança num mundo criado pelo texto.

Nesse sentido, parece necessário à pesquisadora fazer a distinção entre poema e poesia. Antonio Candido, em seu *Estudo Analítico do poema* (2006), alerta para que a poesia não se confunda, necessariamente, num plano analítico, com o verso, muito menos com o verso metrificado. Segundo o autor, “pode haver poesia em prosa e poesia em verso livre” (CANDIDO, 2006, p. 21). Ainda segundo o autor (2006, p. 111), no poema, as palavras se comportam de modo variável, não apenas se adaptando às necessidades do ritmo, mas adquirindo significados diversos conforme o tratamento que lhes dá o poeta.

Então, embora se afirme, no presente trabalho, que será feito um estudo do texto poético em sala de aula, em se tratando dos textos escolhidos para leitura, é válido ressaltar que a afirmativa dimensiona o estudo de poemas.

Vítor Manuel de Aguiar e Silva (1992), ao tratar da questão da função da Literatura, a saber, mimese, evasão, catarse, conhecimento, comprometimento (literatura comprometida), afirma que “através dos tempos, a literatura tem sido o mais fecundo instrumento de análise e de compreensão do homem e das suas relações com o mundo” (AGUIAR E SILVA, 1992, p. 25). Citando dois dos maiores filósofos da história antiga, o autor assim coloca:

Enquanto Platão condena a mimese poética como meio inadequado de alcançar a verdade, Aristóteles considera-a como instrumento válido sob o ponto de vista gnosiológico: o poeta, diferentemente do historiador, não representa fatos ou situações particulares; o poeta cria um mundo coerente em que os acontecimentos são representados na sua



universalidade, segundo a lei da probabilidade ou da necessidade, assim esclarecendo a natureza profana da ação humana e dos seus móveis. O conhecimento assim proposto pela obra literária atua depois no real, pois se a obra poética é "uma construção formal baseada em elementos do mundo real", o conhecimento proporcionado por essa obra tem de iluminar aspectos da realidade que a permite (AGUIAR E SILVA, 1992, p. 18).

Tratando da questão poemática, Compagnon (2006) questiona as maneiras por meio das quais um poema deve ser considerado bom ou ruim, afirmando que essa distinção é feita segundo a época e o contexto em que o poema foi escrito. Para o autor, “a avaliação racional de um poema pressupõe uma norma, isto é, uma definição da natureza e da função da literatura, acentuando-se, por exemplo, seu conteúdo ou, então, sua forma” (COMPAGNON, 2006, p. 227). Repensando o ensino do texto poético para o Ensino Médio, acredita-se, pois, que o professor deva aliar seus estudos teóricos e seus conhecimentos a respeito do estudo conteudístico e formal da poesia à democratização desses saberes no momento da interação do aluno com o texto literário.

Nesse sentido, há quarenta anos, Coelho já refletia sobre o ensino de Literatura para o Ensino Médio, na época chamado colegial. Em seu livro de 1968, intitulado *O Ensino da Literatura*, a autora sugeria caminhos para uma nova abordagem da expressão literária a ser realizada pelos adolescentes ou “meninos”, como ela chamava. Avaliando o percurso do ensino de lá para cá, a autora afirma que, atualmente, o ensino passa por um momento de caos, um momento de “troca de pele”, pois “as estruturas e os métodos tradicionais estão superados e a renovação educacional necessária ainda está em gestação” (COELHO, 2000, p. 14).

Para Cury (2007), o discurso que se volta para o literário, seja o da crítica, seja, principalmente o do ensino da Literatura, da reflexão teórica sobre esse objeto tão inapreensível, deve procurar tangenciar um *locus* descentrado de não-fechamento da linguagem. Segundo a autora,

Em face da Literatura, professor e aluno são interlocutores que, diante do mundo dos homens e de suas produções, podem alternar-se na condução do jogo interpretativo. Na linha de tal concepção, eu diria que uma aula pode também ser o lugar de deslocamento e descentramento de saberes o lugar da “produtividade do saber”. Para tanto, ela demanda uma linguagem intercambiável, para a qual é fundamental a fala do outro, de um leitor desconfortável e inquieto, que restitui alguma coisa sempre, já que todos os discursos são, na verdade, retomadas desconstruções, negações e afirmações de outros discursos (CURY, 2007, p. 77).

Para a pesquisadora Lígia Chiappini (2001, p. 08), no Ensino Médio, assim como o estudo da língua se reduz quase que totalmente à gramática, tratada de modo estanque, com regras a decorar e exercícios de aplicação dessas regras, sem relação com a prática da leitura e da escrita, o ensino da Literatura se limita, na maior parte das vezes, a traçar panoramas de tendências e escolas literárias, de modo esquemático e desconectado do trabalho analítico-interpretativo.

Por conta dessa realidade escolar, Coelho (2000, p. 16) aponta para a urgência de sintonizar os pensamentos e as ações docentes à nova concepção da realidade, pois, segunda ela, vive-se uma época em que se impõe uma mudança fundamental desencadeada, segundo a Ciência, pela mudança da exploração do mundo atômico para o mundo subatômico, ou seja, do mundo das certezas (representado pela clássica concepção mecanicista cartesiano-newtoniana, racionalmente explicável em suas leis naturais e imutáveis) para o mundo das incertezas (representado pela concepção sistêmica de einsteiniana, que desmentiu tais leis e cuja realidade complexa depende mais das relações entre os elementos constituintes do sistema do que deles mesmos – relações que, entretanto, desafiam quaisquer descrições seguras e coerentes). Nas palavras da autora,

o que está hoje em causa é uma *estrutura de pensamento*, um *paradigma*. Estamos saindo de um sistema (abalado pela ciência, mas ainda vigente na vida real) fundado no *paradigma clássico* (cartesiano newtoniano), que é *reducionista* (privilegia a unidade acima do todo

como base de conhecimento), *mecanicista* (baseado em leis determinísticas) e *analítico* (funda o conhecimento do conjunto na análise de seus elementos isolados). E estamos entrando em um sistema (ainda não totalmente conhecido) fundado em um *paradigma emergente: complexo* (fundado na inter-relação dinâmica das partes com o todo), *aleatório* (nega possíveis leis determinantes na constituição dos fenômenos) e *sintético* (vê na sintaxe, no feixe de relações das realidades, o meio para chegar ao seu verdadeiro conhecimento). Formalizar na prática das pesquisas esse novo sistema de pensamento é o desafio do nosso tempo. É contra esse horizonte de idéias que se pode avaliar melhor a crise em processo no âmbito do Ensino (COELHO, 2000, p. 18).

Essa longa citação se justifica à medida em que põe em evidência o “horizonte de expectativas” que temos de manter à vista na atuação docente. Se a geração contemporânea é fruto de uma educação positivista<sup>6</sup>, o que se vê hoje é que essa própria educação, antes ideal, gerou novas realidades e gerou também um novo homem que tornou obsoleta a educação que recebera, por isso a mudança de paradigmas pela qual passa o Ensino hoje – “e se há setor na sociedade que necessariamente se apóia em paradigmas, normas ou valores aferidos, esse é o da Educação, do Ensino” (COELHO, 2000, p. 18) – exige, por parte daqueles envolvidos direta e indiretamente com o processo ensino-aprendizagem, uma mudança de postura, ou seja, uma transição, processual, é claro, de uma *concepção clássica de ensino* (concepção estática, mecanicista, analítica, baseada em certezas, normas, regras e leis a serem memorizadas e aplicadas, que privilegia o saber cumulativo, encarregado de manter a continuidade do sistema consagrado pela sociedade e considerado ideal por mais de um século), para uma *concepção emergente*, ainda em gestação (permeada de incertezas, que corresponde a um sistema de ensino dinâmico, aberto, transdisciplinar<sup>7</sup>).

---

<sup>6</sup> Entende-se educação positivista como aquela proveniente das idéias do Positivismo de Auguste Comte (França, século XIX) cujo conhecimento se forma a partir de informações racionais, lógicas e empiricamente verificáveis, sendo, pois, absoluto, completo, inquestionável e estável.

<sup>7</sup> Segundo Nelly Novaes Coelho (2000, p. 17) a palavra transdisciplinaridade foi utilizada pela primeira vez em 1970, pelo professor e biólogo Jean Piaget. Edgar Morin, em 1971, passa a usar o termo para designar a natureza do novo pensamento, metodologia ou óptica que se impõe para o conhecimento das

E o que isso significa? Significa que, para dar conta das inter-relações que a ciência vem descobrindo como inerentes à realidade da matéria, faz-se necessário, para o Ensino, um olhar transdisciplinar, em que as relações entre os conhecimentos sejam mais importantes do que o conhecimento visto individual e estaticamente.

Para isso, não basta selecionar disciplinas que se complementem, como ocorre no sistema interdisciplinar, pois nesse caso cada uma delas continua sendo vista como algo em si e só por artifício ligadas entre elas. Faz-se necessária a existência de um tema, um motivo, um “esquema cognitivo”, uma problemática comum a todas, que sirva de ligação entre todas, como exige a transdisciplinaridade. É essa óptica a ser testada pelas possíveis reformas de ensino como base para um projeto de curso transdisciplinar (COELHO, 2000, p. 18).

Dessa realidade que a Ciência impõe – a de que o conhecimento se dá por meio de relações transdisciplinares – depreendem-se, então, duas importantes considerações: primeiramente, a de que o ensino passa por sérios problemas, uma crise de métodos, já que ainda hoje o que as escolas propõem é uma educação estática, em que os conhecimentos são divididos em disciplinas escolares pouco ou talvez nada integradas. Enquanto no mundo os conhecimentos se estruturam em relações, na escola ele acontece de maneira isolada, fechada em cada disciplina, de maneira cartesiana, o que, sem dúvida, gera uma crise no ensino já que a escola torna-se lugar alheio ao mundo, à maneira como os conhecimentos são construídos nele. A segunda importante consideração, e admite-se tratar de uma afirmação aparentemente audaciosa, é a de que, nesse contexto, em que as relações complexas deveriam ser mais importantes do que os conhecimentos tomados isoladamente, a Literatura, espaço privilegiado de confluência de saberes e importante fator de humanização para o indivíduo - como já foi dito na presente pesquisa, vem sendo apontada (MORIN, 1997; COELHO, 2000; PCN+, 2002)

---

novas realidades. Para o pensador, o pensamento transdisciplinar considera a *trama de relações* existente na busca pelo conhecimento, ao invés de considerar apenas os elementos integrantes desse conhecimento.

como uma das disciplinas mais adequadas para servir de eixo para a interligação de diferentes unidades de ensino. Nas palavras do pensador Edgar Morin:

A Literatura é um mundo aberto ao mesmo tempo às múltiplas reflexões sobre a história do mundo, sobre as ciências naturais, sobre as ciências sociológicas, sobre a antropologia cultural, sobre os princípios éticos, sobre política, economia, ecologia... Tudo depende de uma seleção inteligente de obras. [...] O objetivo maior das discussões sobre os novos caminhos da Educação não é a preparação dos programas de ensino, mas a separação daquilo que é considerado como saberes essenciais e evitar o empilhamento dos conhecimentos<sup>8</sup> (MORIN, 1997, apud COELHO, 2000, p. 25).

Em seu *Educação e complexidade: Os sete saberes e outros ensaios*, Edgar Morin propõe a articulação das disciplinas escolares para a construção do que ele chama de “pensamento complexo”, um novo processo de construção de conhecimentos, e aponta a Literatura como verdadeira “escola de complexidade” (MORIN, 2005, p. 36). Identificando as teias desse pensamento complexo, Morin defende que a Literatura contribui, entre outras coisas, para o autoconhecimento da condição humana de cada indivíduo. Isso porque, pensando sobre a reforma do ensino secundário, Morin organizou uma série de jornadas temáticas, cada uma delas centradas em um grande tema que permitia religar disciplinas, e a Literatura foi um desses temas. Aprofundando suas reflexões, o autor chegou à conclusão de que existem sete buracos negros na maioria dos sistemas de educação vigentes hoje<sup>9</sup>. Um desses “buracos negros”, considerado como um dos sete saberes que, segundo ele, faltam à humanidade é o autoconhecimento da condição humana. Segundo o autor, o conhecimento da condição humana não se resume às ciências, contrariamente ao que se diz. A literatura e a poesia desempenham um grande papel nesse conhecimento. Pela importância reflexiva, segue o longo trecho:

---

<sup>8</sup> A citação de Edgar Morin é do livro *Meus demônios*, Bertrand Brasil, Rio de Janeiro, 1997.

<sup>9</sup> Os sete saberes levantados e estudados por Morin (2005) são o conhecimento, o conhecimento pertinente, a condição humana, a compreensão humana, a incerteza, a era planetária e a antropoética.

Qual a superioridade do romance sobre as ciências sociais? O romance, no sentido dos grandes romances do século XIX dá vida a indivíduos, a sujeitos. Por vezes mesmo o romancista penetra no interior de sua própria mente e conta seus pensamentos. [...] O romance refere-se à condição humana, que as ciências sociais nunca conseguem enxergar; fala de nossas vidas, paixões, emoções, sofrimentos, alegrias, das relações com o outro e com a História. [...] A Literatura desempenha um papel fundamental e é necessário não se satisfazer apenas com as ciências. Quanto à poesia, ela não é apenas uma iniciação a uma qualidade própria das obras poéticas, que nos põe em contato com fantásticos estados de maravilhamento. Ela é uma iniciação à qualidade poética da vida. Uma coisa ainda não foi dita; a vida é uma alternância e, por vezes, uma mistura de prosa e poesia. O que é a prosa? São as coisas mecânicas, cronométricas que nos obrigamos a fazer para ganhar a vida. O que é a poesia? Momentos de intensidade, comunhão, amor, alegria e prazer que podemos experimentar também nas festas, jogos de futebol. [...] A prosa nos ajuda a sobreviver, mas a poesia é a própria vida” (MORIN, 2005, p. 90).

Metaforizando a idéia de poesia como sendo a própria vida, Edgar Morin aponta para o papel fundamental das artes para o (re) conhecimento da condição humana que, segundo ele, as ciências sociais, isoladamente, não conseguem alcançar.

Nesse sentido, mais do que defender o ensino de Literatura na escola, a presente pesquisa visa à proposta de um trabalho transdisciplinar em salas de aula do Ensino Médio, em que a Literatura não seja só mais uma das disciplinas do currículo, mas colabore efetivamente para a formação dos alunos e para o projeto pedagógico da escola sendo inclusive “a ponta do eixo ideal para uma nova estrutura do ensino” (COELHO, 2000, p. 13), pois

dentre as diferentes manifestações da Arte, sem dúvida, é a Literatura a que atua de maneira mais profunda e essencial para dar forma e divulgar os valores culturais que dinamizam uma sociedade ou uma civilização. Ao estudarmos a história das culturas e o modo pelo qual elas foram transmitidas de geração para geração, verificamos que a Literatura foi o principal veículo para a transmissão de seus valores de base. Literatura oral e literatura escrita foram as principais formas pelas quais recebemos a herança da Tradição que nos cabe transformar, tal qual outros o fizeram antes de nós com os valores herdado e por sua vez renovados (COELHO, 2000, p. 13).

Mais uma vez o papel da linguagem é colocado em evidência quando se trata de Literatura. Nesse contexto em que se torna necessário descobrir um novo centro

organizador em torno do qual se interliguem as diferentes disciplinas, separando delas os “saberes essenciais” daqueles meramente circunstanciais, evitando o empilhamento dos conhecimentos que a avalanche de informações lançadas diariamente sobre nós pelos multimeios de comunicação pode provocar,

a Literatura, a palavra escrita, a leitura... que há muito passaram para o plano secundário no contexto da nossa “aldeia global” (o mundo sem fronteiras monitorado pela imagem, som, velocidade, visualidade, virtualidade...), vêm sendo resgatadas como a forma (ou o meio) mais eficaz para a nova “leitura de mundo” que se faz urgente para a formação de crianças e jovens ou para a “reciclagem” de adultos (COELHO, 2000, p.14).

Retomando o fio de raciocínio norteador quanto ao ensino de Literatura, pode-se depreender do exposto que ela pode ser, sim, uma espécie de *Fio de Ariádne*, ou seja, a saída do labirinto em que se encontra o ensino hoje, um eixo organizador de determinadas unidades de estudo que transforme esse labirinto em um lugar de possibilidades dialógicas à medida que permite a interação ente os saberes no processo de construção significativa dos conhecimentos. Nessa perspectiva, a presente pesquisa optou por uma proposta de trabalho com a Literatura que, fundamentando-se no caráter dialógico e interacionista da linguagem, tem como pilares teóricos Bakhtin e Vygotsky.

Coelho sugere a leitura dos referidos autores, pois, de acordo com a autora, “com o pensamento desses dois mestres (um voltado para o adulto, o outro, para a criança), sem dúvida está plenamente justificada a nossa proposta da Literatura para ser utilizada como *Fio de Ariádne* no labirinto atual do Ensino” (COELHO, 2000, p. 27).

No próximo capítulo, discorrer-se-á, pois, sobre algumas perspectivas teóricas desses dois mestres – Bakhtin e Vygotsky – buscando em suas teorias a fundamentação e os caminhos para um trabalho eficiente com a linguagem literária em sala de aula.

## 2. PERSPECTIVAS TEÓRICAS PARA O TRABALHO COM O TEXTO POÉTICO EM SALA DE AULA: A NATUREZA CONSTITUTIVAMENTE DIALÓGICA E INTERACIONISTA DA LINGUAGEM

*Chega mais perto e contempla as palavras.  
Cada uma tem mil faces sob a face neutra  
e te pergunta, sem interesse pela resposta,  
pobre ou terrível, que lhe deres:  
Trouxeste a chave?*

(Drummond, *Procura da poesia*)

*A vida é dialógica por natureza.  
Viver significa participar do diálogo:  
interrogar, ouvir, responder, concordar, etc.  
Nesse diálogo o homem participa inteiro e  
com toda a vida: com os olhos, os lábios,  
as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos.  
E a palavra tece o sentido dialógico  
da vida humana, no simpósio universal.*

(Bakhtin, *Estética da criação verbal*)

*O milagre da arte lembra antes outro milagre do Evangelho –  
a transformação da água em vinho, e a verdadeira natureza da arte  
sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum,  
e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação,  
quando suscitadas pela arte, implicam o algo mais  
acima daquilo que nelas está contido.*

(Vygotsky, *Arte e vida*)

### 2.1 Apresentação

Este capítulo tem como objetivo a reflexão sobre a atuação pedagógica do professor de Literatura no Ensino Médio, a partir de uma concepção dialógica e interacionista da linguagem que aqui se propõe.

Nessa perspectiva, e na busca por bases teóricas para o trabalho com a linguagem literária em sala de aula, os estudos de Bakhtin e Vygotsky representam, no olhar da pesquisadora, um importante pilar na medida em que ambos justamente



“entendendo o homem como um sujeito social *da e na* história, consideram a cultura como meio de existência através do qual se constitui a natureza humana em toda a sua variedade” (FREITAS, 2005, p. 318). Dessa forma, a leitura da obra desses dois mestres pode consideravelmente contribuir para uma concepção de ensino de Literatura pautada na exploração e na riqueza dos significados que cada indivíduo traz de suas experiências sócio-culturais.

Há um encontro possível nos textos de Bakhtin e Vygotsky<sup>10</sup>. Ambos, embora partindo de objetos diferentes – Bakhtin, a construção de uma concepção histórica e social da linguagem e Vygotsky, a formulação de uma psicologia historicamente fundamentada – “percebem a necessidade de uma teoria cultural para compreender a mútua constituição da natureza humana através da interação dos indivíduos em seus mundos de vida historicamente constituídos” (FREITAS, 2005, p. 316).

Partindo da percepção de que os indivíduos se constituem na interação com o outro, Bakhtin e Vygotsky atribuem, em seus estudos, papel fulcral à linguagem, considerando-a o elemento mediador das interações sociais além de ser, por sua vez, construída nessa interação. Destarte, as obras dos dois autores são, já há algum tempo, estudadas por pesquisadores de várias áreas, especialmente os da Linguística Aplicada, funcionando como importantes pilares teóricos para as pesquisas que têm na linguagem seu foco de trabalho.

O pesquisador Paulo Bezerra, no prefácio à edição brasileira de *A construção do pensamento e da linguagem* (2000, p. XIV), afirma que “ao perceber que o significado das palavras muda, que o sentido é mais amplo e mais rico que o significado, e que todo

---

<sup>10</sup> Referência ao estudo da professora e pesquisadora Maria Teresa de Assunção Freitas, cujo título é “Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível”.

o comportamento humano é mediado por signos, Vygotsky ombreou com Bakhtin e antecipou algumas das descobertas mais importantes da lingüística moderna”.

É importante ressaltar que, tendo em vista a amplitude da obra desses dois autores, bem como a gama de conceitos por eles estudados e desenvolvidos, o foco, para a presente pesquisa, é a característica constitutivamente dialógica da linguagem, defendida por Bakhtin, e a proposição, por Vygotsky, das zonas de desenvolvimento que se articulam a partir da interação, na qual a linguagem, como já fora dito, tem papel fundamental.

Finalmente, serão exploradas, por meio do estudo da obra desses dois teóricos, algumas de suas principais reflexões sobre a arte literária e seu valor para o indivíduo, além da pertinente questão sobre o ensino de Literatura com a qual ambos preocuparam-se, uma vez que ativeram-se ao estudo da linguagem artística e também lecionaram essa disciplina.

## **2.2 Dialogismo bakhtiniano e os estudos literários hoje<sup>11</sup>**

Mikhail Bakhtin (1895 – 1975), filósofo-lingüista russo, apresentou-se, à primeira vista, como um teórico e historiador da literatura. Isso se deve ao fato de que na época em que o autor estréia na vida intelectual russa, o primeiro plano, em matéria de pesquisa literária, está ocupado por um grupo de críticos, de lingüistas e de escritores – os formalistas russos, cujo prestígio era incontestável.

Para estabelecer seu lugar no debate literário e estético de seu tempo, Bakhtin situa-se em relação aos formalistas, colocando em xeque a crença destes de que a obra

---

<sup>11</sup> O título “Os estudos literários hoje” faz menção a um ensaio escrito por Bakhtin em 1970 como resposta a uma pergunta da revista russa *Novi Mir* sobre a avaliação do autor a respeito dos estudos literários da época. O texto pode ser encontrado em *Estética da Criação Verbal*. Na presente pesquisa, o referido título, dialogando com o texto escrito pelo filósofo lingüista em 1970, pretende refletir sobre os estudos literários atuais.

de arte literária se esgota na materialidade do texto. Desde então, seus estudos lingüísticos, diversas vezes voltados para os estudos literários, têm contribuído para a ampliação das possibilidades de compreensão da obra literária e destacado o papel da linguagem como expressão carregada de um conteúdo ou sentido ideológico ou vivencial, por meio da qual o homem elabora sua concepção de mundo, seu entendimento de si e dos outros (Bakhtin, 1997, p. 33).

Não se pode negar que o pensamento bakhtiniano representa, hoje, uma das maiores contribuições para os estudos da linguagem, observada tanto em suas manifestações artísticas como na diversidade de sua riqueza cotidiana. Para Beth Brait, a natureza dialógica da linguagem é um conceito que desempenha papel fundamental no conjunto das obras de Bakhtin, funcionando como “célula geradora dos diversos aspectos que singularizam e mantêm vivo o pensamento desse produtivo teórico” (BRAIT, 2005, p. 88).

Bakhtin, dando à linguagem papel fulcral na formação social do indivíduo, ressalta, em várias de suas obras, a característica constitutivamente dialógica da linguagem. Em *Problemas da poética de Dostoiévski*, de 1929, o autor afirma que “toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a literária etc.) está impregnada de relações dialógicas” (BAKHTIN, 1981, p.158).

Em *Estética da criação verbal*, Bakhtin afirma que cada enunciado<sup>12</sup> é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva<sup>13</sup> (2003, p. 297). Nas palavras do autor:

---

<sup>12</sup> Segundo Brait e Melo (2005, p. 65), as noções enunciado/ enunciação têm papel central na concepção de linguagem que rege o pensamento bakhtiniano justamente por que a linguagem é concebida, destarte, de um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos. “Nessa perspectiva, o enunciado e as particularidades de sua enunciação configuram,

Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhe definem o caráter. [...] Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo). [...] É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso, **cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva** (BAKHTIN, 2003, p. 297). (Grifo nosso)

Em *Marxismo e Filosofia da linguagem*, Bakhtin, mostrando a natureza social do uso da língua, discorre sobre as maneiras de se incorporar o discurso de outrem. Para ele, há o discurso citado (ou enunciação citada) e o discurso internamente dialogizado (ou enunciação internamente dialogizada). Segundo o autor (1997, p. 146),

há diferenças essenciais entre a recepção ativa da enunciação de outrem e sua transmissão no interior de um contexto. É conveniente levar isso em conta. Toda transmissão, particularmente sob forma escrita, tem seu fim específico: narrativa, processos legais, polêmica científica, etc. Além disso, a transmissão leva em conta uma terceira pessoa – a pessoa a quem estão sendo transmitidas as enunciações citadas. Essa orientação para uma terceira pessoa é de primordial importância: ela reforça a influência das forças sociais organizadas sobre o modo de apreensão do discurso. Numa situação real de diálogo, quando respondemos a um interlocutor, habitualmente não retomamos no nosso discurso as próprias palavras que ele pronunciou. [...] As condições de transmissão e suas finalidades apenas contribuem para a realização daquilo que já está inscrito nas tendências da apreensão ativa, no quadro do discurso interior; ora, essas últimas só podem desenvolver-se, por sua vez, dentro dos limites das formas existentes numa determinada língua para transmitir o discurso.

Beth Brait afirma que as formas de representação e de transmissão do discurso de outrem, parte constitutiva de qualquer discurso, quer essa heterogeneidade seja mostrada ou não, bem como a natureza social e não individual das variações estilísticas “configuram em *Marxismo e filosofia da linguagem* um momento de formalização da

---

necessariamente, o processo interativo, ou seja, o verbal e o não verbal que integram a situação e, ao mesmo tempo, fazem parte de um contexto maior histórico” (BRAIT e MELO, 2005, p. 67).

<sup>13</sup> Conforme Grillo (2006, p. 133), o conceito de esfera da comunicação discursiva está presente ao longo de toda a obra de Bakhtin e de seu Circulo, iluminando, por um lado, a teorização dos aspectos sociais nas obras literárias e, por outro, a natureza ao mesmo tempo onipresente e diversa da linguagem verbal humana. “Nesse sentido, a noção de esfera da comunicação discursiva (ou da criatividade ideológica, ou da atividade humana, ou da comunicação social, ou simplesmente ideologia) é compreendida como um nível específico de coerções que, sem desconsiderar a influência da instância socioeconômica, constitui as produções ideológicas, segundo a lógica particular de cada esfera/ campo” (GRILLO, 2005, p. 143).

possibilidade de estudar o discurso, isto é, não enquanto fala individual, mas enquanto instância significativa, entrelaçamento de discursos que, veiculados socialmente, se realizam nas e pelas interações entre sujeitos” (BRAIT, 2005, p. 95). Sob essa perspectiva, a natureza do fenômeno lingüístico passa a ser enfrentada em sua dimensão histórica, a partir de questões específicas de interação, da compreensão e da significação, trabalhadas discursivamente.

A pesquisadora Renata Marchezan, estudando o *diálogo* como conceito irradiador da obra de Bakhtin, afirma que “a comunicação é a essência da linguagem na reflexão bakhtiniana” (2006, p. 116). Segundo a autora,

O enunciado de um sujeito apresenta-se de maneira acabada permitindo/provocando, como resposta, o enunciado do outro; a réplica, no entanto, é apenas relativamente acabada, parte que é de uma temporalidade mais extensa, de um diálogo social mais amplo e dinâmico. **Considerando dessa maneira o diálogo, não é difícil acompanhar o conceito para a linguagem em geral, para a pertinência do reconhecimento de seu caráter dialógico, para o entendimento de que qualquer desempenho verbal é constituído numa relação, numa alternância de vozes** (MARCHEZAN, 2006, p. 117). (Grifo nosso)

Questionando-se sobre por que o dialogismo é o princípio constitutivo da linguagem, o professor Fiorin (2006, p. 167), estudioso da obra bakhtiniana, afirma que o real se apresenta para nós semioticamente, o que implica que nosso discurso não se relaciona diretamente com as coisas, mas com outros discursos, que semiotizam o mundo. “Essa relação entre os discursos é o dialogismo. Como se vê, se não temos relação com as coisas, mas com os discursos que lhes dão sentido, o dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem” (FIORIN, 2006, p.167).

Se o dialogismo é o princípio constitutivo da linguagem, e a Literatura é, essencialmente, o trabalho artístico que se faz mediante o uso da língua, o texto literário é um espaço privilegiado de interação e dialogicidade. Por isso é que entender esse princípio constitutivo da língua favorece o trabalho com a Literatura em sala de aula,

porque se aceitam os sentidos atribuídos pelos alunos a partir da compreensão de que toda palavra é dupla e de que, em se tratando do texto literário, a linguagem torna-se ainda mais transgressora e polissêmica.

É o próprio Bakhtin quem aponta a Literatura como espaço privilegiado de representação da característica dialógica da linguagem. Por isso, muitas de suas idéias em relação ao dialogismo surgem em *Problemas da poética de Dostoiévski*, de 1929 e *Discurso na vida e discurso na arte*, de 1926. Segundo Brait (2005, p.96 - 7),

Bakhtin reconhece, como demonstra o conjunto de suas obras, o papel da língua na constituição do universo significante e **o papel da literatura enquanto gênero discursivo privilegiado no que diz respeito à representação da complexa natureza dialógica da linguagem.** [...] Para poder trabalhar as formas de construção do sentido em Dostoiévski, Bakhtin discute questões ligadas ao método de estudo dos discursos, questões de gêneros dos discursos, questões de tipos de discursos na prosa, aspectos que alimentam os conceitos de polifonia, de dialogismo e de heterogeneidade como participantes da natureza da linguagem.

Como já foi abordado na presente pesquisa, a Literatura é um importante fator de humanização do indivíduo. Bakhtin também apontou para essa questão, pois, estudando a obra de Dostoiévski, afirmou que “com imensa perspicácia, Dostoiévski conseguiu perceber a penetração dessa desvalorização coisificante do homem em todos os poros da vida de sua época e nos próprios fundamentos do pensamento humano” (BAKHTIN, 1981, p. 53). Para o filósofo-lingüista russo, a polifonia<sup>14</sup> presente nos romances de Dostoiévski manifesta uma luta contra a redução do homem à coisa e garante sua inscrição como ser humano à medida que aponta para as diversas vozes que, dialogicamente, existem no discurso de cada indivíduo. Bezerra (2006, p. 191) evidencia que

---

<sup>14</sup> Conforme Bezerra (2006, p. 133), “a polifonia se define pela convivência e pela interação, em um mesmo espaço do romance, de uma multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis, vozes plenivalentes e consciências equípolentes, todas representantes de um determinado universo e marcadas pelas peculiaridades desse universo. Essas vozes e consciências não são objeto do discurso do autor, são sujeitos de seus próprios discursos”.

o dialogismo e a polifonia estão vinculadas à natureza ampla e multifacetada do universo romanesco, ao seu povoamento por um grande número de personagens, à capacidade do romancista para recriar a riqueza dos seres e caracteres humanos traduzida na multiplicidade de vozes da vida social, cultural e ideológica representada.

Ao abordar a importância dos estudos literários, Bakhtin defende que esses estudos devem estabelecer o vínculo mais estreito com a história da cultura. Segundo ele (2003, p.360), “a literatura é parte inseparável da cultura, não pode ser entendida fora do contexto pleno de toda a cultura de uma época”. Para o filósofo-lingüista russo, se não se pode estudar a literatura isolada de toda a cultura de uma época, é ainda mais nocivo fechar o fenômeno literário apenas na época de sua criação. O autor preocupa-se em mostrar a importância da obra literária, cujas raízes, segundo ele, remontam a um passado distante:

As grandes obras da literatura são preparadas por séculos; na época de sua criação colhem-se apenas os frutos maduros do longo e complexo processo de amadurecimento. Quando tentamos interpretar e explicar uma obra apenas a partir das condições de sua época, apenas das condições da época mais próxima, nunca penetramos nas profundezas dos seus sentidos. O fechamento em uma época não permite compreender a futura vida da obra nos séculos subsequentes; essa vida se apresenta como um paradoxo qualquer. As obras dissolvem as fronteiras da sua época, vivem nos séculos, isto é, no *grande tempo*, e além disso levam frequentemente (as grandes obras, sempre) uma vida mais intensiva e plena que em sua atualidade (BAKHTIN, 2003, p.362).

Um das grandes contribuições dos estudos bakhtinianos é atribuir à linguagem o papel de potencializar os sentidos de uma obra literária ao longo do tempo, além de ter como característica primordial o fato de ser constitutivamente dialógica. Para o autor (2003, p. 363), os fenômenos semânticos podem existir em forma latente, em forma potencial, escondidos na linguagem, e revelarem-se apenas nos contextos dos sentidos culturais das épocas posteriores favoráveis a tal descoberta.

De acordo com Bakhtin (2003, p. 364), ao longo dos séculos, os gêneros (da literatura e do discurso) acumulam formas de visão e assimilação de determinados aspectos do mundo; o grande escritor – artesão das palavras – desperta nos gêneros as

potencialidades jacentes. Nessa perspectiva, a importância de uma postura dialógica no tratamento da obra literária é justamente descobrir vários sentidos possíveis nessa linguagem por meio da interação com o outro, da interação com a cultura do outro, em face à cultura trazida por meio do próprio texto literário. Nas palavras do mestre:

Um sentido só revela as suas profundidades encontrando-se e contactando com outro, com o sentido do outro: entre eles começa uma espécie de *diálogo*, que supera o fechamento e a unilateralidade desses sentidos, dessas culturas (BAKHTIN, 2003, p.366).

Quando essa interação com o outro acontece em sala de aula, cabe ao professor mediá-la, para que as diferentes culturas e identidades sejam respeitadas e valorizadas, num processo simétrico e dialógico que permita o enriquecimento e gosto na leitura do gênero literário, especialmente o poético, cuja linguagem polissêmica – demonstrada tanto pelo conteúdo quanto pela forma - potencializa ainda mais a construção de sentidos.

Bakhtin (1997, p. 112) também discorre sobre a palavra - matéria prima da literatura e materialização da linguagem - colocando-a no plano da enunciação:

Com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos.

Se, como afirmou Bakhtin, a palavra é “função” do interlocutor, é por meio desse processo de construção de significado, no qual o interlocutor é crucial, que as pessoas se tornam conscientes de quem são, construindo suas identidades sociais ao agir no mundo por intermédio da linguagem (MOITA LOPES, 2002, p. 30). Para o autor, quanto mais simetria houver nas interações em sala de aula, maior será a contribuição do professor para a construção identitária do aluno, pois, assim, ele pode refletir e dialogar sobre seu espaço e suas ações na sociedade.



### 2.3 Interacionismo vygotskyano e a psicologia da arte<sup>15</sup>.

Lev Semyonovitch Vygotsky (1896 – 1934), advogado e filólogo russo, iniciou sua carreira como psicólogo após a Revolução Russa de 1917, ano em que se graduou na Universidade de Moscou, com especialização em Literatura. Nessa época, Vygotsky já havia contribuído com vários ensaios para a crítica literária. Exerceu, inclusive, a carreira de professor de Literatura e Psicologia em Gomel, cidade russa onde completou o primeiro grau.

Ao enfatizar as origens sociais da linguagem e do pensamento, Vygotsky foi um dos primeiros psicólogos modernos a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa. Ao insistir em que as funções psicológicas são um produto da atividade cerebral, tornou-se um dos primeiros defensores da associação da psicologia cognitiva experimental com a neurologia e a fisiologia. Finalmente, ao propor que tudo isso deveria ser entendido à luz da teoria marxista da história da sociedade humana, lançou as bases para uma ciência comportamental unificada.

Desde então, seus estudos psicológicos, diversas vezes voltados para a inter-relação entre linguagem e pensamento, têm contribuído para a ampliação das possibilidades de atuação dos professores em sala de aula, à proporção que destacam a mediação como base dos processos psicológicos superiores e a linguagem como elemento constitutivo da elaboração do psiquismo humano. Destarte, numa abordagem semiológica, Vygotsky coloca o signo como um produto social que tem uma função geradora e organizadora dos processos psicológicos.

---

<sup>15</sup> *Psicologia da arte* é o título de uma das obras de Vygotsky em que o autor reflete, por meio de vários trabalhos, sobre o papel da arte para a psique humana. Para o autor, a psicologia não pode explicar o comportamento humano ignorando a reação estética suscitada pela arte naquele que a frui.

Vygotsky também estabelece um vínculo entre a linguagem artística e os elementos sociais e culturais que determinam sua verdade e dimensão, colocando a fantasia como elemento ordenador da realidade. Para ele, a linguagem resulta de uma criação viva, dinamizada pela imaginação, acontecida em certo momento histórico e em constante mutação (dependendo sempre de quem lê ou ouve). E, enfatizando o valor da criação literária como “representação emocional” da realidade, o autor afirma:

Diferentes formas de imaginação criadora encerram elementos afetivos e desencadeiam sentimentos reais vividos pelo sujeito que o experimenta. [...] O *conto* ajuda a explicar complexas relações práticas: suas imagens iluminam o problema vital; o que a fria prosa não poderia fazer, o conto o faz com sua linguagem figurada e emocional (VYGOTSKY, 1999, p.27).

Como já fora dito, o psicólogo russo considera importante o papel do professor em sala de aula à medida que propõe a mediação como base dos processos psicológicos superiores. Para ele,

de fato, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança. [...] há também o fato de que o aprendizado escolar produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança. Para elaborar as dimensões do aprendizado escolar, descreveremos um conceito novo e de excepcional importância, sem o qual esse assunto não pode ser resolvido: a zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1991, p. 95).

É justamente na zona de desenvolvimento proximal – doravante ZDP – que o professor de língua materna, especialmente o de literatura, deve atuar, seja fornecendo pistas lingüísticas para que os alunos desenvolvam gosto, hábito, prazer, senso estético e familiaridade com essa linguagem, seja propondo a interação com outros colegas para que, na troca com o outro, os aprendizes ampliem seu potencial leitor e construam novos sentidos para a linguagem literária em foco.

Segundo Vygotsky, a ZDP provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Entende-se como ZDP, exatamente:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1991, p. 97).

De acordo com Fontana (1995, p.124), Vygotsky considera que o aprendizado escolar desempenha um papel decisivo na gênese e desenvolvimento das funções psicológicas básicas para a elaboração conceitual, bem como na tomada de consciência pelo aprendiz de seus próprios processos mentais, uma vez que o inicia nos rudimentos da sistematização.

Ainda segundo Fontana (1995, p.125), ao analisar a escola, Vygotsky procura distingui-la da educação em sentido amplo, mas “não configura essa especificidade em termos do lugar por ela ocupado numa situação histórica dada, que estabelece as condições dentro das quais a variabilidade de sentidos (historicamente possíveis) pode ser expressa, articulada e validada”. Para a autora, essa análise é possibilitada por Bakhtin que, “numa abordagem epistemologicamente próxima da de Vygotsky, a complementa em termos do redimensionamento que faz da significação como fato sócio-ideológico”.

Pode-se afirmar então que, para Vygotsky, a palavra é mediadora da compreensão ativa dos conceitos e da transição de uma generalização para outras generalizações e para Bakhtin, o processo de elaboração conceitual configura-se como um processo de articulação, pelo confronto, de múltiplas vozes historicamente definidas, em condições de interação – compreensão / expressão – determinadas.

É oportuno enfatizar que, como, aliás, comprova-se nesta pesquisa, para a lingüística aplicada, a obra vygotskyana traz grandes contribuições. Roxo (1996, p. 05), em artigo intitulado “Contribuições do Pensamento de Vygotsky para a pesquisa (em Lingüística Aplicada) hoje”, afirma que:

Há, pelo menos, duas reflexões de caráter lingüístico, inovadoras na obra de Vygotsky. O melhor lugar para encontrá-las (embora não o único) é *Pensamento e Palavra*, o imbatível capítulo 7 de *Pensamento e Linguagem*. Uma diz respeito à caracterização sintática dos tipos de diversos de discurso ou fala (interna, externa, escrita): abreviação / predicação x extensão / explicação devidas às ‘condições de produção do discurso’, como diria a Lingüística moderna. Outra refere-se à reflexão semântica sobre estes mesmos tipos de discurso, onde o autor faz uma distinção inovadora entre sentido e significação.

Fontana (1995, p. 135), estudando a dinâmica das interlocuções em sala de aula, postula que, segundo Vygotsky, os conceitos sistematizados aprendidos transformam a relação cognitiva do aprendiz com o mundo, ampliando seus conhecimentos e introduzindo-o na análise intelectual baseada em operações lógicas que, à medida que vão sendo internalizadas, modificam as formas de utilização da linguagem, tornando-se a palavra o principal agente de abstração e de generalização. Nas palavras de Vygotsky, em *Pensamento e Palavra*:

O significado da palavra é, ao mesmo tempo, um fenômeno de discurso e intelectual, mas isto não significa a sua filiação puramente externa a dois diferentes campos da vida psíquica. O significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa: é um fenômeno de discurso na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a unidade da palavra com o pensamento (VYGOTSKY, 2001, p.398).

Dessa forma, Vygotsky entende que o pensamento se realiza na palavra, forma-se na palavra e no discurso. Trata-se de uma relação direta entre pensamento e discurso, que o autor vê como questão central da psicologia, pois envolve um processo latente de comunicação social em cuja verbalização dá-se o processo de transição de um sujeito subjetivo (ainda não verbalizado e só inteligível ao próprio sujeito) para um sistema de sentidos ou significações verbalizado e inteligível a qualquer ouvinte. Nessa perspectiva, Bezerra (2000, p. XII) afirma que

Estamos diante do processo de construção da enunciação, que se faz presente em toda a reflexão de Vygotsky sobre linguagem. Como a sua visão de arte literária passa pelo crivo da linguagem, sem cuja

especificação é impossível entender o que torna literária uma obra, o enfoque estético da arte deve ter fundamento psicossocial, isto é, deve combinar as vivências do ser humano em nível individual com a recepção do produto estético percebido como produto social e cultural. É isso que o leva a afirmar que “a arte é o social em nós”.

Já foi dito que, no trabalho com a linguagem literária em sala de aula, o aluno pode contribuir para a construção dos sentidos do texto. Encontra-se, também em Vygotsky, respaldo para tal afirmação, pois o autor defende que “a percepção da arte também exige criação” (VYGOTSKY, 1999, p. 314). Vygotsky explica que, para viver essa percepção da arte, não basta simplesmente vivenciar com sinceridade o sentimento que dominou o autor, entendendo da estrutura da própria obra, é necessário, segundo ele, superar criativamente o seu próprio sentimento, encontrar a sua catarse, e só então o efeito da arte se manifestará em sua plenitude.

Refletindo sobre *Arte e vida*, no último capítulo de *Psicologia da arte*, Vygotsky extrapola a gama de contribuições pedagógicas no que diz respeito ao estudo das zonas de desenvolvimento que podem ser motivadas pela aprendizagem, ao expor a importância da arte para o indivíduo e para sua formação psicológica e social. Para o psicólogo russo, a arte é uma espécie de sentimento social prolongado, na medida em que medeia e equilibra as relações do homem com o mundo. Nas palavras do autor,

**A arte é o social em nós**, e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e essência sejam individuais. É muito ingênuo interpretar o social apenas como coletivo, como existência de uma multiplicidade de pessoas. O social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções pessoais. Por isto, **quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social** (VYGOTSKY, 1999, p. 315). (Grifo nosso)

Interagir com a arte significa, pois, para Vygotsky, vivenciar cada vez mais a ação da paixão, o rompimento do equilíbrio interno, a modificação da vontade em um sentido novo, a reformulação para a mente e o descobrimento de emoções, paixões e

vícios que, sem a arte, teriam permanecido em estado indefinido e imóvel. A arte, na concepção do autor, exige resposta, motiva certos atos e atitudes, é provocativa e tudo o que a linguagem artística realiza, ela o faz no nosso corpo e através dele.

Tratando da questão da arte na educação, Vygotsky (1999, p. 323) afirma que “até ultimamente em nossas escolas, assim como em nossa crítica, dominou a concepção publicística da arte. Os alunos decoravam fórmulas sociológicas falsas e fictícias concernentes a essa ou àquela obra de arte.” Criticando fortemente parte da crítica literária de seu tempo, Vygotsky cita algumas visões reducionistas sobre o ensino de Literatura afirmando não ser possível lecionar arte fora de qualquer fundamento sociológico. Questionando-se sobre ser possível ou não o ensino da fruição da arte literária, o psicólogo russo defende, com certo tom visionário, que

é provável que os futuros estudos mostrem que o ato artístico não é um ato místico celestial da nossa alma, mas um ato tão real quanto todos os outros movimentos do nosso ser, só que, por sua complexidade, superior a todos os demais. [...] **Ensinar o ato criador da arte é impossível; entretanto, isto não significa, em absoluto, que o educador não pode contribuir para sua formação e manifestação.** [...] Isto (o enfoque dialético da arte na vida) deixa completamente claro o papel que aguarda a arte no futuro. É difícil vaticinar que formas assumirá essa desconhecida vida do futuro e ainda é difícil dizer que lugar caberá à arte nessa vida futura. Apenas uma coisa é clara: ao surgir da realidade e voltar-se para esta mesma, a arte virá a ser definida do modo mais estreito pelo sistema principal que essa vida vier a assumir. (Grifo nosso) (VYGOTSKY, 1999, p. 325)

Percebe-se, pois, que, para Vygotsky, a arte participa da formação do homem na medida em que proporciona seu equilíbrio com o meio. Destarte, os estudos literários, sua investigação e ensino podem, consideravelmente, contribuir para a formação social, cultural e humana do indivíduo.

#### **2.4 O papel do professor de língua materna numa perspectiva dialógica e interacionista no ensino de Literatura**

Refletir sobre o ensino de Literatura numa perspectiva interacionista e dialógica, eis o âmbito de interesse sobre o qual o olhar de outros pesquisadores pode lançar luzes e fazer avançar a reflexão da pesquisadora.

Cury (2007, p. 80), refletindo sobre o Ensino de Literatura e o diálogo entre discursos, afirma que “talvez seja a construção – síntese inacabada entre descoberta e transmissão – a metáfora mais apropriada para o texto literário e para o ensino de Literatura”. Nessa perspectiva, vendo o ensino de Literatura como processo, defende-se que para se trabalhar com letramento literário em salas de aula do Ensino Médio, é necessário que o professor conheça, entre outros aspectos, as possibilidades de ensino da Literatura, as maneiras pelas quais o professor pode desenvolver o conhecimento e o gosto literários.

Cereja (2005, p. 162) aponta que o texto literário pode ser trabalhado de pelo menos quatro formas, tendo cada uma delas, vantagens e desvantagens. Para que se possam ver as formas destacadas pelo pesquisador e professor William Cereja, em estudo intitulado *O dialogismo como procedimento no ensino de Literatura* (2005), organizar-se-á um quadro contendo, de maneira sistematizada, tais formas, suas vantagens e desvantagens.

<b>Proposta de trabalho</b>	<b>Vantagens</b>	<b>Desvantagens</b>
<b>Organização do curso em grandes unidades temáticas</b>	Espera-se que as diferenças observadas entre um texto e outro, cujo tema é o mesmo, mas a abordagem é diferente, sejam equacionadas e discutidas com base nas relações entre os textos e seus contextos.	O desconhecimento mais amplo do aluno a respeito do autor, do movimento literário e da época em que o texto foi produzido pode comprometer o grau de profundidade da abordagem do texto.

<p><b>Organização do curso em torno de gêneros literários</b></p>	<p>O aluno teria uma noção de uma perspectiva evolutiva de gêneros da literatura, como o romance, a novela, a epopéia, a crônica, a fábula, a tragédia, o drama, o poema lírico, ente outros.</p>	<p>Considerando-se que a Literatura seria abordada por meio de textos de diferentes épocas representativos de um mesmo gênero, haveria o problema do distanciamento histórico, linguagem pouco acessível e temas pouco interessantes para o jovem de hoje.</p>
<p><b>Organização diacrônica – das origens à Literatura contemporânea</b></p>	<p>A abordagem historiográfica eminente dessa maneira de se ensinar Literatura, desde que não esteja presa a uma camisa-de-força, pode ajudar o aluno a entender a evolução dos temas e gêneros literários ao longo da história.</p>	<p>O aluno lida com textos bem antigos, de sintaxe e léxico arcaicos e, por isso mesmo, distanciados da realidade do jovem de 15 anos que ingressa no Ensino Médio.</p>
<p><b>Organização diacrônica – da Literatura contemporânea às origens</b></p>	<p>O início do estudo da Literatura agrega textos cuja linguagem é mais familiar ao aluno, pois inicia-se por autores contemporâneos.</p>	<p>Ao se estabelecerem relações e confrontos diacrônicos com o texto contemporâneo, o aluno teria mais dificuldade para a leitura de textos da tradição literária. A literatura contemporânea traz inovações em relação às técnicas narrativas que podem ser mais difíceis para o aluno de 1º ano</p>
<p><b>Organização sincrônica – aproximação de textos e autores de diferentes épocas</b></p>	<p>Proporciona um diálogo entre os textos de diferentes épocas e valoriza a formação do professor, já que faz uso também da historiografia literária.</p>	<p>É preciso ter objetivos bem estabelecidos para que haja aprofundamento na leitura dos textos, para que eles não sejam lidos de maneira superficial, valorizando-se somente as épocas em que foram escritos.</p>

A pesquisadora entende que conhecendo as formas de se ensinar Literatura, o professor pode optar por aquela que mais se ajusta não só à turma com a qual trabalha e



à proposta pedagógica da escola, mas também às suas convicções teóricas. Nesse sentido, a presente pesquisa propõe o trabalho com a linguagem literária de maneira sociointeracionista (segundo as proposições vygotskyanas de interação por meio da linguagem e percepção das zonas de desenvolvimento do educando) e dialógica (segundo as proposições bakhtinianas da dimensão constitutivamente dialógica da linguagem na qual se encontra implícita a idéia de interlocução desenvolvida pelo autor).

Nessa perspectiva, Freitas defende que

com base nas idéias de Vygotsky e Bakhtin pode-se pensar numa nova dimensão do espaço escolar que possibilita a manifestação da diferença dos modos e esquemas de construção do conhecimento acompanhada de um trabalho pedagógico que se transforma numa ação compartilhada, num espaço de elaboração conjunta. **Ao se valorizar essa interação dialógica, o aluno não é mais um agente passivo e receptivo, mas um sujeito que age e, pelo seu discurso, se faz ouvir, recriando-se no seio de outras vozes.** A ação compartilhada, permeando o espaço pedagógico, humaniza o processo educacional. (FREITAS, 1997, p. 322). (Grifo nosso)

Para Cury (2007, p. 86), cumpre aos que ensinam Literatura tornar públicas, através da disponibilização da riqueza discursiva do literário, as vozes discursivas em contradição e sobretudo trabalhá-las criticamente por contradição. Segundo a autora, “a Literatura e seu ensino se afirmam como direitos do cidadão”, configurando-se como espaços de mediação e de rearticulação de saberes, produtividades contraditórias de discursos, suspensão de sentidos estratificados. Eis o que ela estabelece:

A Literatura e seu ensino são os espaços mediadores para que os jovens percebam e, de certa forma, superem os limites impostos por seu lugar social. É a possibilidade de se enxergarem a si mesmos e de expressarem sua necessidade de amor, seu direito ao saber e ao prazer estético (CURY, 2007, p. 85).

Dessa forma, acredita-se no ensino de Literatura que tenha seu foco no texto literário. A prática escolar em relação à leitura literária tem sido a de desconsiderar a

leitura propriamente dita e privilegiar atividades de metaleitura, ou seja, a de estudo do texto (ainda que sua leitura não tenha ocorrido), aspectos da história literária, características de estilo, etc., deixando em segundo plano a leitura do texto literário, substituindo-o por simulacros ou simplesmente ignorando-o (ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS, 2006, p. 70). Em outras palavras, os professores de Literatura estão se tornando professores de História e a linguagem literária tem ficado para segundo plano em detrimento dos estudos da biografia do autor, do contexto histórico no qual a obra foi escrita, das compilações e resumos tão comuns quando se trata de ensino de Literatura no Ensino Médio. Ao colocar o aluno em contato com a linguagem literária, dá-se a ele condições de experimentar a fruição e estabelecer o diálogo entre o texto e a sua vivência. E o professor de Literatura é o responsável por promover esse encontro. Pelo menos por enquanto, mas “haverá um dia em que a Literatura fará parte do cotidiano do brasileiro, por agora temos que atrelar a Literatura à vida escolar” (RENDA, 2002, p. 223).

Nesse sentido, retomando a noção de letramento literário trazida no 1º capítulo, a linha de raciocínio aqui proposta considera a dimensão social do texto literário trabalhado na escola, uma vez que se forma para o mundo, para fornecer ao aluno recursos intelectuais e lingüísticos para a vida em sociedade.

### 3. ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES QUE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DEMONSTRARAM ACERCA DO LEITOR DE POESIA

*E fomos educados para o medo.  
Cheiramos flores de medo.  
Vestimos panos de medo.  
De medo, vermelhos rios  
vadeamos.*

(Drummond, *O Medo*)

#### 3.1 Apresentação

Nos capítulos anteriores, com o objetivo de refletir sobre o ensino de Literatura e buscar ferramentas teóricas para a prática da leitura literária em sala de aula, foi focalizada, entre outras questões, a constatação de que há entraves na formação do leitor do texto poético na escola. Nesse universo, a pesquisadora considerou importante investigar as representações que alunos do Ensino Médio têm a respeito do leitor de poesia.

Assim, este capítulo tem como objetivo o estudo das representações que alunos do Ensino Médio, terceira série, – sujeitos desta pesquisa – têm a respeito do leitor do texto poético. Observando informalmente o comportamento dos jovens alunos, uma hipótese inicial foi levantada: a de que eles não lêem poesia, porque a imagem que têm do leitor desse gênero é de alguém muito sensível, e sensibilidade, em tempos de liberação sexual, estaria associada ao homossexualismo. Em outras palavras, a hipótese inicial era a de que, para os alunos, poesia é “coisa para gay”, e, portanto, não gostar desse gênero os aproximaria da condição heterossexual não discriminada, sabe-se, pela sociedade em que vivemos.

Muito se fala, nos discursos pedagógicos, sobre a necessidade de se partir da realidade do aluno quando se visa à aprendizagem significativa, entretanto, esta

perspectiva – a investigação da imagem que os alunos demonstraram sobre quem é o leitor de poesia como ponto de partida para o trabalho com a linguagem poética – não se viu, até o presente momento, explorada por autores que também vislumbraram as possibilidades do letramento literário em salas de aula do Ensino Médio.

Tal perspectiva assume-se, pois, assaz interessante para o professor, pois revela traços importantes e singulares da turma com a qual se trabalha, podendo funcionar como uma bússola para o educador que, por meio da aplicação de estratégias de leitura para o texto poético, pode fazer com que os alunos se vejam como leitores desse gênero, desmistificando a imagem estereotipada que o aluno por vezes faz do leitor de poesia e que, em alguma medida, pode afastá-lo da livre leitura e fruição desse gênero que, dentre os modos discursivos, é, como já se viu, o menos pragmático, o que menos visa a aplicações práticas.

Assim sendo, primeiramente, será feito um levantamento teórico dos conceitos de representação, imagem e *ethos* aqui trabalhados; em seguida, apresentar-se-á a análise do *corpus* – questionário aplicado aos alunos do 3º ano do Ensino Médio – à luz da teoria estudada e, finalmente, serão contempladas algumas considerações sobre o estudo realizado que certamente configurar-se-ão como ponto de partida para o trabalho com o texto literário em sala de aula.

### **3.2 Representação, imagem, *ethos***

Considerando a palavra como um fenômeno ideológico que, exercendo a função de signo, reflete e refrata a realidade, Bakhtin inclui sujeito e história no estudo da linguagem, atribuindo a ela sua característica constitutivamente dialógica. Se o discurso se produz em um contexto que é social, ele é, portanto, sempre um diálogo, uma relação

entre os sujeitos. Nessa relação, mediada na e pela linguagem, os sujeitos do discurso estabelecem representações de seus interlocutores e dialogam segundo as representações que têm de si próprios e de seu interlocutor.

O filósofo-lingüista francês Michel Pêcheux, entendendo também a língua em seu caráter social e histórico, encontra nas formulações bakhtinianas as respostas para o questionamento da heterogeneidade enunciativa. Em outras palavras, Pêcheux também reconhece o caráter dialógico da linguagem e, a partir das contribuições de Bakhtin, estuda o caráter heterogêneo do discurso, já que este é um ato social e, como tal, é realizado a partir das representações que os sujeitos estabelecem entre si. Em seu *Análise automática do discurso* (1969), Pêcheux afirma que “o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (PÊCHEUX, 1997, p.82).

O autor francês vai além das concepções jakobsonianas de “destinador, destinatário e mensagem” defendendo que destinador e destinatário são sujeitos do discurso e que, em vez de mensagem, termo que pressupõe transmissão de informação, usa discurso, termo que pressupõe “efeitos de sentido” entre os sujeitos do discurso. Para ele, todo processo discursivo supõe a existência de formações imaginárias dos protagonistas (sujeitos) do discurso (A e B) numa dada situação na qual o discurso aparece, o que ele chama de “referente” (R). Em outras palavras, Pêcheux postula que um discurso é perpassado pela imagem que A tem de si, do seu ouvinte (B) e do referente (R). Da mesma forma, B tem uma imagem de si, de seu locutor (A) e do referente (R). Há ainda a imagem que A tem da imagem que B tem sobre A (IA(IB(A))), o que da mesma forma ocorre com B. Tais imagens não são, entretanto,

condição pré-discursiva do discurso, mas constitutivas dos sujeitos do discurso em uma determinada condição de produção. Segundo Pêcheux (1969, p.85),

por oposição à tese “fenomenológica” que colocaria a apreensão perceptiva do referente, do outro e de si mesmo como condição pré-discursiva do discurso, supomos que a percepção é sempre atravessada pelo ‘já ouvido’ e o ‘já dito’, através dos quais se constitui a substância das formações imaginárias enunciadas; [...] Na relação pedagógica, por exemplo, a representação que os alunos fazem daquilo que o professor os designa é que domina o discurso, ou seja, IB(IA(R)), em sua relação com IA(R).

A esse respeito, Eni Orlandi (2003, p.40) defende que “não são os sujeitos físicos nem os seus lugares empíricos como tal, isto é, como estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser sociologicamente descritos, que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções.” São essas projeções que permitem passar das situações empíricas – os lugares dos sujeitos – para as posições dos sujeitos no discurso.

Uyeno (2005, p. 2) postulando a respeito das imagens e representações de professores e alunos no contexto discursivo de sala de aula, cita Coracini (1990) ao defender que as falas e as atitudes em sala de aula não emanam de indivíduos empíricos, mas de sujeitos enquanto representação, enquanto imagem. É sob a representação (a imagem) que o aluno faz do que seja aluno e do que seja professor e sob a representação que o professor faz do que seja aluno e do que seja professor que se estabelece a interação em sala de aula. Tal afirmação é de grande importância para a presente pesquisa, cujo objetivo é justamente refletir sobre a imagem que os alunos têm do leitor do texto poético, já que as condições de produção desse discurso (respostas escritas pelos alunos) se dão no contexto interacional de sala de aula.

Como foi visto, os termos representação e imagem são usados por Coracini (1990) e Uyeno (2005) como termos similares, postura que também será adotada neste

trabalho tendo como respaldo as citadas autoras e os estudos de Pêcheux já levantados sobre o assunto. Vale ressaltar, entretanto, que Grize (1996, apud CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2004, p.211) propõe um esquema da comunicação-interação verbal no qual distingue imagem de representação. O autor denomina representação aquilo que é relativo a A e B como interlocutores do discurso e imagem aquilo que é visível na materialidade discursiva.

Adam (1999, apud CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2004, p. 212) reexaminando os trabalhos de Grize, propõe uma reformulação do esquema da comunicação-interação anteriormente citada. Ele substitui as noções de esquematizador e de co-esquematizador pelas de locutor e de ouvinte, e, sobretudo, ele especifica as noções de imagens dos parceiros da troca e do tema da comunicação, precisando os elementos da situação de interação sócio discursiva e as formações imaginárias, vistas em Pêcheux, 1969, em relação ao trabalho da atividade de esquematização. Adam relaciona ainda a questão da imagem de A à teoria aristotélica de *ethos* discursivo. É justamente a questão do *ethos*<sup>16</sup> que será abordada para fins de estudo e análise do *corpus* do presente capítulo.

Termo emprestado da retórica antiga, o *ethos* (em grego, personagem) designa a imagem de si que o locutor constrói em seu discurso para exercer influência sobre seu alocutário. (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2004, p.220). Essa noção foi retomada em ciências da linguagem e, principalmente, em AD, em que se refere às modalidades verbais da apresentação de si na interação verbal.

Uma das maiores estudiosas do assunto, Ruth Amossy (2005, p. 09), postula que

---

<sup>16</sup> O *ethos* faz parte, com o *logos* e o *pathos*, da trilogia aristotélica dos meios de prova (Retórica I:1356a). Adquire em Aristóteles um duplo sentido: por um lado, designa as virtudes morais que garantem credibilidade ao orador, tais quais a prudência, a virtude e a benevolência; por outro comporta uma dimensão social, na medida em que o orador convence ao se exprimir de modo apropriado a seu caráter e a seu tipo social. (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p.220).

Todo ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si. Para tanto, não é necessário que o locutor faça seu auto-retrato, detalhe suas qualidades nem mesmo que fale explicitamente de si. Seu estilo, suas competências lingüísticas e enciclopédicas, suas crenças implícitas são suficientes para construir uma representação de sua pessoa. Assim, deliberadamente ou não, o locutor efetua em seu discurso uma apresentação de si. [...] A apresentação de si não se limita a uma técnica apreendida, a um artifício: ela se efetua, freqüentemente, à revelia dos parceiros, nas trocas verbais mais corriqueiras e mais pessoais.

Comentando a inscrição do locutor no discurso, Amossy (2005, p.11) recorre aos estudos de Pêcheux já trazidos neste trabalho:

A construção especular da imagem dos interlocutores aparece igualmente na obra de Michel Pêcheux, para quem A e B, nas duas pontas da cadeia de comunicação, fazem uma imagem um do outro: o emissor A faz uma imagem de si mesmo e de seu interlocutor B, reciprocamente, o receptor B faz uma imagem do emissor A e de si mesmo.

Maingueneau (2005, p. 70) há quinze anos vem desenvolvendo uma concepção de *ethos* que se inscreve no quadro da AD. Segundo suas próprias palavras,

duas razões me levaram a recorrer à noção de *ethos*: seu laço crucial com a reflexividade enunciativa e a relação entre corpo e discurso que ela implica. É insuficiente ver a instância subjetiva que se manifesta por meio do discurso apenas como estatuto ou papel. Ela se manifesta também como ‘voz’ e, além disso, como ‘corpo enunciante’, historicamente especificado e inscrito em uma situação, que sua enunciação ao mesmo tempo pressupõe e valida progressivamente.

Cada gênero de discurso comporta uma distribuição pré-estabelecida de papéis que determina em parte a imagem de si do locutor. A imagem discursiva de si é, assim, ancorada em estereótipos, representações coletivas cristalizadas, que determinam, parcialmente, a apresentação de si e sua eficácia em uma determinada cultura. Para Amossy (2005, p. 125) a noção de estereótipo desempenha papel especial no estabelecimento do *ethos*:

De fato, a idéia prévia que se faz do locutor e a imagem de si que ele constrói do seu discurso não podem ser totalmente singulares. Para



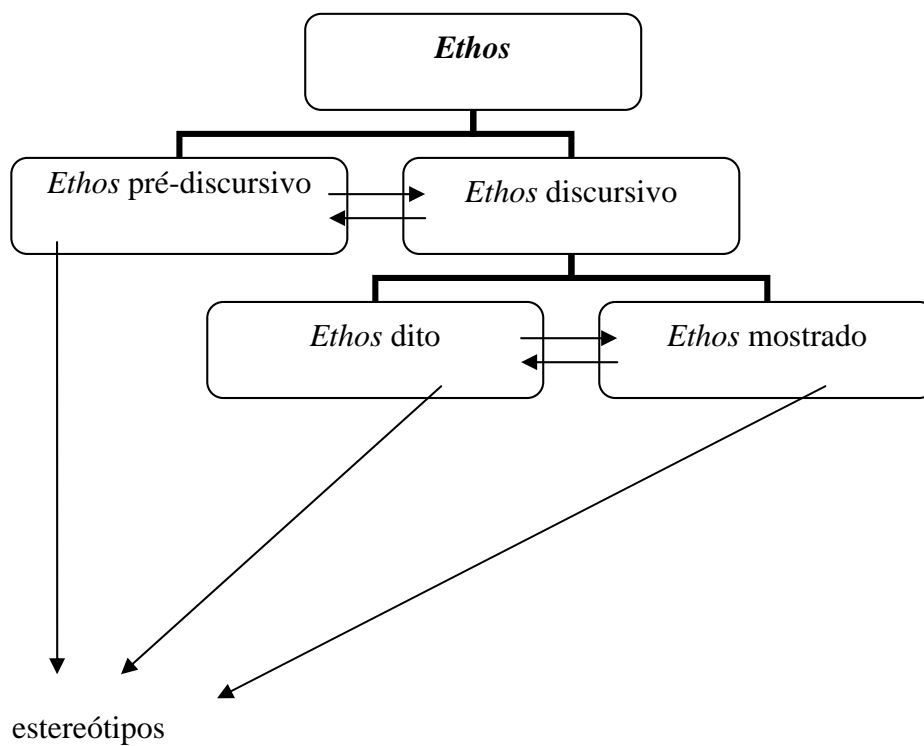
serem reconhecidas pelo auditório, para parecerem legítimas, é preciso que sejam assumidas em uma *doxa*, isto é, que se indexem em representações partilhadas. É preciso que sejam relacionadas a modelos culturais pregnantes, mesmo se se tratar de modelos contestatórios. A estereotipagem, lembremos, é a operação que consiste em pensar o real por meio de uma representação cultural preexistente, um esquema coletivo cristalizado.

A imagem prévia que o auditório pode ter do orador ou a representação da pessoa do locutor anterior a sua tomada de turno é o que se chama *ethos* prévio.

Para Maingueneau,

o *ethos* efetivo, aquele que, pelo discurso, os co-enunciadores, em sua diversidade, construirão, resulta assim da interação entre diversas instâncias, cujo peso varia segundo os discursos, a distinção entre *ethos* dito e *ethos* mostrado inscreve-se entre os extremos de uma linha contínua, já que é impossível definir uma fronteira clara entre o ‘dito’ sugerido e o ‘mostrado’ não explícito. As metáforas, por exemplo, podem ser consideradas como tendo haver ao mesmo tempo com o dito e com o mostrado, segundo a maneira pela qual são geridas no texto (MAINGUENEAU, 2005, p. 82).

Organizando os conceitos estudados relativos ao *ethos*, Maingueneau (2005, p.83) assim os coloca em quadro explicativo:



Os conceitos aqui brevemente trabalhados, representação, imagem, *ethos* discursivo e *ethos* prévio são nucleares para a análise que se fará a seguir.

### 3.3 Apresentação do corpus: questionário feito a alunos de Ensino Médio

É oportuno que se resgate a motivação inicial da presente pesquisa: a queixa de professores sobre as dificuldades de trabalhar o texto poético em sala de aula, para então explicitar as condições de produção<sup>17</sup> dos discursos analisados. Partindo dessa

<sup>17</sup> Segundo o *Dicionário da Análise do Discurso* (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p.114), “a noção de condições de produção do discurso substitui a noção muito vaga de ‘circunstância’ nas quais um discurso é produzido, para explicitar que se trata de estudar nesse contexto o que *condiciona* o discurso. [...] As condições de produção desempenham um papel essencial na construção dos *corpora*, que comportam necessariamente vários textos reunidos em função das hipóteses do analista sobre suas condições de produção consideradas estáveis.”

motivação, a pesquisadora, professora da sala, entrevistou alunos de dois terceiros anos do Ensino Médio de uma escola pública<sup>18</sup> de uma cidade do Vale do Paraíba. A escola é de Ensino Fundamental e Médio, conta com professores concursados e contratados e conta com cerca de mil alunos. Situa-se no centro da cidade, e dispõe de 15 salas, biblioteca ampla (com acervo literário variado e atendimento ao público, mediante funcionário especializado), laboratório de informática, laboratório de eletrônica, sala de multimídia e quadra poliesportiva.

Os alunos sujeitos da pesquisa são os do terceiro ano A e B do Ensino Médio. O 3º Ensino Médio A é composto por 36 estudantes, sendo 20 moças e 16 rapazes. Caracteriza-se por apresentar alunos que estudam apenas as matérias do núcleo comum, permanecendo na escola no período matutino. O 3º Ensino Médio B é composto de 24 estudantes, sendo 13 moças e 11 rapazes. Caracteriza-se por apresentar alunos que permanecem na escola em período integral, estudando as matérias do núcleo comum no período matutino e as matérias do ensino profissionalizante técnico em informática no período vespertino. São alunos de classe média, pois, apesar de se tratar de uma escola pública, cujo regime administrativo pertence ao município, configurando-se, pois, como uma autarquia municipal pertencente à Universidade de Taubaté, há taxas de mensalidade e matrícula. Os alunos entrevistados têm entre 16 e 19 anos, sendo que a maioria tem 17 anos de idade. Grande parte dos alunos reside na mesma cidade onde se localiza a escola, no entanto, cerca de 15% deles residem em cidades vizinhas.

Foram feitas a eles quatro perguntas, as quais seguem transcritas abaixo:

- a) *Para você, o que é poesia?*
- b) *Você gosta de ler poemas? De que tipo?*

---

<sup>18</sup> Os alunos entrevistados para a presente pesquisa são os mesmos com os quais se desenvolverá a proposta de ensino de Literatura que será apresentada no próximo capítulo desse trabalho.

c) *Cite nomes de dois poetas que você goste / conheça.*

d) *Na sua opinião, quem são as pessoas que mais gostam de ler poemas?*

Dentre as perguntas realizadas, a que mais interessava à pesquisadora, a princípio, é a última, já que a hipótese inicial sobre o porquê de os alunos resistirem à leitura do texto poético balizava justamente a imagem que ele fazia desse leitor.

No total, 60 alunos responderam às perguntas. Optou-se, neste trabalho, por apresentar a tabulação de todas as respostas dadas pelos alunos para que se possa notar também a variedade do corpus primeiramente analisado e a quantidade de diferentes respostas obtidas. As respostas mais vezes apresentadas, que caracterizam, portanto, regularidade discursiva, estão colocadas em destaque no quadro que se apresenta abaixo:

<b>Na sua opinião, quem são as pessoas que mais gostam de ler poemas?</b>	<b>Número de respostas dos alunos do 3º Ensino Médio A</b>	<b>Número de respostas dos alunos do 3º Ensino Médio B</b>	<b>Total de respostas apresentadas</b>
<b><u>Pessoas intelectuais / cultas</u></b>	<b>9</b>	<b>7</b>	<b>16</b>
<b><u>Professores de português / literatura / minha professora</u></b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>15</b>
Pessoas românticas	4	7	11
Pessoas sinceras	-	1	1
Pessoas com um nível social mais alto	-	1	1
Não há público alvo específico / padrão	1	2	3

<b><u>Pessoas sensíveis</u></b>	<b>9</b>	<b>5</b>	<b>14</b>
Mulheres / Garotas	2	1	3
Pessoas velhas	0	1	1
Pessoas que gostam de escrever poemas / compositores / escritores	1	3	4
Pessoas que gostam de literatura	4	4	8
Pessoas apaixonadas	3	1	4
Pessoas sentimentais	4	1	5
Pessoas normais	1	1	2
Pessoas reservadas	-	1	1
Emo / góticos	1	1	2
Minha irmã / “A Marília”	1	1	2
Presidiário	1	-	1
Pessoas que sabem interpretar / criticar / raciocinar	2	-	2
Pessoas que têm tempo	1	-	1
Pessoas que têm interesse sobre a língua portuguesa e sua história	1	-	1
Pessoas que buscam completude	1	-	1
Pessoas interessadas no mundo e na história / em entender a realidade	2	-	2

Pessoas solitárias	1	-	1
Pessoas que querem procurar nos poemas palavras que querem dizer, mas não sabem como	1	-	1

É importante ressaltar que, muitas vezes, o mesmo aluno contribuiu com mais de uma resposta, o que faz aumentar o corpus inicial, e que tais respostas eram livres e não sugeridas pela pesquisadora. Como pôde ser observado na tabela apresentada, a regularidade discursiva nas respostas sobre a imagem (representação) que os alunos têm do leitor do texto poético está em: “Pessoas intelectuais / cultas”; “Professores de português / literatura / minha professora”; “Pessoas sensíveis”.

#### **3.4 Análise do corpus: Por que os alunos não se vêem como leitores do texto poético?**

Essas respostas demonstram, numa primeira análise, a imagem que os alunos têm do leitor do texto poético. Percebe-se que a hipótese inicial não se comprova. Os alunos falam em pessoas sensíveis, mas não há sequer uma associação de sensibilidade com o homossexualismo (há apenas três respostas segundo as quais quem lê poesia são as garotas e/ou as mulheres).

Nota-se, numa análise mais atenta, e tendo em vista que as respostas eram livres e não sugeridas pela pesquisadora, que a regularidade discursiva apresentada tem duas adjetivações – “cultas” e “sensíveis” – e uma personificação – “professores de português”. Uma nova hipótese é então levantada: a imagem que os alunos têm do professor de português como pessoa culta e sensível é a imagem representada por eles

quando perguntados sobre quem lê poesia. Em outras palavras, o *ethos* prévio que esses alunos têm em relação ao professor de literatura se reflete na imagem que eles demonstraram ter do leitor de poesia. Tendo em vista que os discursos foram produzidos no contexto escolar e que a pergunta foi feita pela pesquisadora, que também é a professora de literatura desses alunos, após questionamentos do tipo “o que é poesia?”, “você gosta de ler poemas?” e “quais poetas você mais gosta?”, a hipótese agora levantada vai sendo confirmada, pois, dadas as condições de produção desse discurso, a imagem que os alunos têm da professora como pessoa interessada em texto poético materializou-se no seu discurso.

Isso não significa que, caso os alunos respondessem sobre a mesma questão em outro contexto, a resposta seria diferente. A questão é que, enunciando da condição de alunos, fica mais evidente a imagem estereotipada do professor como aquele que lê poemas. Para Foucault (1970/1996, apud UYENO, 2005, p. 3) “essa ocupação de lugares no interior das instituições se realiza pelo assujeitamento a uma ‘ordem do discurso’, a um conjunto de regras que legitimam a ocupação dos lugares e correspondentes discursos, regras essas, cuja não-obediência é objeto dos ‘sistemas de exclusão’”.

Outro aspecto certamente contribuiu para que os alunos delineassem a imagem do professor em seu discurso como o leitor do gênero textual em questão: o fato de se tratar do texto poético. Sabe-se que a poesia é relacionada, tradicionalmente, ao contexto escolar. E, na escola, esse texto tem sido trabalhado aquém da leitura da obra de arte. Sobre esse assunto, Telma Rodrigues, que estudou as representações que sujeitos escolarizados e não escolarizados apresentaram sobre poesia, postula:

Reverendo o espaço da literatura, de modo geral, no currículo escolar brasileiro, em um breve estudo longitudinal, percebemos que ela foi,

ano após ano, sendo posta de lado em favor de outros tipos de texto, que atendessem de forma mais direta ao modelo pragmático e tecnicista de ensino, que serve ao gosto capitalista, e para o qual a função da escola é puramente ensinar a ler, escrever e fazer contas, atuando na diminuição do número de analfabetos apontados pelo Censo. Percebemos também que a literatura, e, portanto, a poesia, sempre esteve a serviço de um outro interesse externo, seja escolar ou político, que não a obra em si. Ao que nos parece, ela tem sido utilizada na escola muito mais como um meio de inculcar valores, de estimular o consumo, do que de explorar e desenvolver a sensibilidade dos autores ou mesmo de estimular a leitura (RODRIGUES, 2004, p. 32).

Se o sujeito fala e, ao mesmo tempo, é falado pelo discurso, os alunos sujeitos da pesquisa, ao delinearem a imagem que eles tinham do leitor de poesia, deixaram escapar, nessa imagem, a representação que eles têm da figura do professor. Segundo Bourdieu (1987, apud GRIGOLETTO, 1995, p.107), isso acontece, porque o sistema escolar acaba por impor um corpo comum de categorias de pensamento aos seus membros e porque o direito à palavra e a legitimidade do discurso são regidos pela sociedade por meio de suas instituições. Trata-se, revendo os dados da presente pesquisa, de um comportamento que revela a internalização, por parte do aluno, da desigualdade de relações entre aluno e professor ao longo de 11 anos de escolarização: o professor comanda, o aluno executa; o professor detém o saber, o aluno recebe esse saber; o discurso do professor é sempre mais legítimo, porque autorizado institucionalmente, que o do aluno, e, tendo em vista todo esse processo, os alunos demonstram a imagem do professor como a figura culta o suficiente para ter proficiência e sensibilidade na leitura do texto poético.

Há outro aspecto que se apresenta nesta análise: se a imagem (representação) que os alunos têm sobre o leitor de poesia é aquela que eles fazem do professor de português/literatura como pessoa culta e sensível, ou, ainda que esse dado se restringisse apenas à imagem do leitor de poesia como pessoa culta ou sensível, a questão que se coloca é a de que a representação que eles têm desse leitor não está



associada com a imagem de si, mas sempre com a do outro. Prova disso é o fato de, entre todas as respostas, (vide tabela) não ter aparecido sequer uma vez “eu leio poesia” ou “os alunos são leitores de poesia”. Em outras palavras: os alunos revelaram em seus discursos que não se vêem como leitores de poesia.

Diagnosticar essa questão pode ser o primeiro passo para, num trabalho interacionista em sala de aula, mudar essa imagem. A esse respeito, Eni Orlandi (2003, p. 42) afirma:

O imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem. Ele é eficaz. Ele não ‘brota’ do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder. A imagem que temos de um professor, por exemplo, não cai do céu. Ela se constitui nesse confronto do simbólico com o político, em processos que ligam discursos e instituições. [...] Por isso a análise é importante. Com ela podemos atravessar esse imaginário que condiciona os sujeitos em suas discursividades, e, explicitando o modo como os sentidos estão sendo produzidos, compreender melhor o que está sendo dito.

Se investigar as imagens que os alunos demonstraram - ainda que na materialidade de um discurso institucionalizado - sobre o leitor do texto poético revelou, entre outros aspectos, a imagem que eles têm de si como não-leitores de poesia, o professor ganha agora um novo desafio: problematizar o processo de leitura desse gênero, a partir do pressuposto de que os alunos, como leitores, são construtores de significado, especialmente em se tratando de um gênero literário, essencialmente polissêmico, e que essa leitura acontece a partir de sua imersão dentro de uma determinada formação discursiva. A esse respeito, postula Mascia (s/d, p. 4), em estudo no qual propõe a leitura numa perspectiva discursivo-desconstrutivista: “Na perspectiva discursiva, a sala de aula é um lugar autêntico de relações discursivas, relações de negociações de poder-saber.” Para a autora, o professor, nessa linha teórica, deveria

estar aberto a, entre outros aspectos, buscar problematizar as relações (poder-saber) entre professor e aluno e entre eles a instituição escolar e a sociedade. “Isto implica em nos considerarmos como sujeitos imersos em discursos constituídos, desenvolvendo papéis, também, institucionalmente constituídos.”

Assim, estes são, por hora, os primeiros passos para potencializar a capacidade leitora dos educandos que, inseridos no contexto escolar e enunciando do lugar de alunos, ainda não se vêem como leitores do texto poético: a) negociar as relações de poder-saber dentro da sala de aula, contribuindo assim para a construção de relações simétricas que dêem ao aluno VEZ; b) possibilitar, por meio da orientação de estratégias de leitura próprias para a fruição do texto literário, que o potencial dialógico e polifônico desse texto seja bem explorado, permitindo que o aluno contribua significativamente para a construção dos sentidos do texto, dando a ele, pois, VOZ.

No próximo capítulo, serão apresentadas três experiências de letramento literário por meio das quais a pesquisadora pretende potencializar a capacidade leitora de seus alunos, estimulando suas vozes para dialogar com o texto literário.

**4. RELATO DE TRÊS EXPERIÊNCIAS COM LETRAMENTO LITERÁRIO  
EM SALA DE AULA DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DAS  
REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS SOBRE O LEITOR DE POESIA:  
REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LITERATURA**

*Uma flor nasceu na rua!*  
*Passem de longe, bondes, ônibus, rios de aço do tráfego.*  
*Uma flor ainda desbotada*  
*Ilude a polícia, rompe o asfalto.*  
*Façam completo silêncio, paralitem os negócios, garanto que uma flor nasceu.*  
[...]  
*É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio.*

(Drummond, de *A flor e a náusea*)

#### **4.1 Apresentação**

A prática dialógica do letramento literário em sala de aula pode contribuir para o ensino de Literatura à medida que o professor, nessa perspectiva, trabalha para construção de relações simétricas em sala e aula ao dar ao aluno voz e vez. Em outras palavras, ao permitir que o aluno também produza sentidos no exercício da leitura dos textos literários que, por sua vez, configuram espaço privilegiado para a interação por seu caráter artístico e polissêmico, o professor desloca o poder de sua voz comumente unívoca, dividindo com seus educandos a participação no processo ensino-aprendizagem.

Considerando a Literatura como “transformação da vida em palavras, em linguagem, e um dos instrumentos mais fecundos para a formação da mente do educando” (COELHO, 2000a, p. 28), Coelho propõe a organização do trabalho com o texto literário em um curso transdisciplinar que envolva várias áreas do saber e cuja disciplina-base seja a Literatura. O professor Cereja (2005) também reflete sobre o

ensino de Literatura, propondo o dialogismo como procedimento de ensino dessa disciplina. A presente proposta de trabalho com a Literatura admite-se influenciada pelo trabalho desses autores, pautando-se no caráter constitutivamente dialógico e interacionista da linguagem, conforme estudos de Bakhtin e Vygotsky, já abordados no segundo capítulo desse trabalho.

Os sujeitos da pesquisa, para quem as aulas foram planejadas e aplicadas, são os alunos do 3º Ensino Médio, turma A, os mesmos que, juntamente com os alunos do 3º Ensino Médio, turma B, haviam sido entrevistados por ocasião da investigação relatada no terceiro capítulo, ou seja, alunos da professora-pesquisadora, estudantes de uma escola pública<sup>19</sup>. É válido ressaltar que as aulas de Literatura foram ministradas em ambos terceiros anos, A e B, para os quais a pesquisadora leciona. Entretanto, por uma questão de organização do presente trabalho, visando à fidelidade dos registros, somente as aulas com o 3º Ensino Médio A serão relatadas. Dessa maneira, acredita-se proporcionar uma leitura mais fiel no que diz respeito ao acompanhamento da evolução de uma mesma turma ao longo do trabalho realizado.

As aulas de Literatura integram a grade curricular do Ensino Médio. As turmas focalizadas tinham, portanto, duas aulas de Literatura por semana. Cada aula tem duração de 50 minutos. Como há duas aulas seguidas de Literatura, a duração total de trabalho semanal para essa disciplina é de cem minutos. Além de Literatura, a professora-pesquisadora leciona a disciplina Linguagem e Gramática para os sujeitos da pesquisa, para a qual há, também, duas aulas semanais. Há ainda uma segunda professora de língua materna que leciona a disciplina Leitura e Produção de Textos.

Em relação aos instrumentos e procedimentos de coleta de dados, foram utilizados questionários respondidos pelos alunos, diário escrito pela pesquisadora,

---

<sup>19</sup> Conforme descrição feita no terceiro capítulo (p.66) do presente trabalho.

gravações de aulas e respostas escritas pelos alunos para avaliação de uma das aulas. Os alunos contribuíram, além de sua participação, com um vídeo encenado a partir da leitura de um dos poemas com o qual se trabalhou. O uso do diário pela pesquisadora proporcionou a anotação não só do ocorrido nas aulas, mas também das reflexões acerca delas.

Os dados foram coletados de maio a agosto de 2007. Para a transcrição dos diálogos ocorridos durante as aulas, os alunos serão identificados por letras maiúsculas do alfabeto, enquanto a professor-pesquisadora será identificada por PP.

#### **4.2 Proposta metodológica de trabalho com Literatura no Ensino Médio**

A proposição de uma metodologia, a preparação das aulas, o conhecimento da turma com a qual se vai atuar são tarefas imprescindíveis para o professor que pretende alcançar, em suas aulas, melhores níveis de letramento. Em se tratando de letramento literário, “há outras questões que se impõem, como, por exemplo, quanto ao recorte de autores a serem estudados e ao ponto de partida do trabalho, isto é, por quais autores ou estilos de época começar” (CEREJA, 2005, p. 25).

Uma das maneiras encontradas pela pesquisadora para a realização do trabalho com a linguagem literária em sala de aula foi aliar o cumprimento do programa de ensino do 3º ano (basicamente o estudo do Modernismo) à escolha de poemas cujos temas foram escolhidos pelos próprios alunos. A professora-pesquisadora intencionava promover maior simetria no processo ensino-aprendizagem de maneira que os alunos se sentissem co-autores da aula, além de levá-los a perceber que é possível escolher, no leque de autores, temas e estilos poéticos estudados em Literatura, os seus favoritos.

Como motivação inicial de suas aulas, a pesquisadora questionou formalmente os alunos sujeitos da pesquisa acerca do que eles gostariam de ler em poesia, sendo que as possibilidades de resposta direcionavam-nos para escolhas temáticas<sup>20</sup>. Outras possibilidades de questionamento, como a sugestão de determinados gêneros literários, autores ou mesmo estilos de época, poderiam ter sido dadas, mas não o foram porque ela considerou que a escolha temática chamaria mais a atenção dos alunos, o que seria muito importante para uma pesquisa que visa, entre outras coisas, ao despertar da fruição da leitura do texto poético.

As respostas obtidas demonstraram que os três temas preferidos pelos alunos para leitura são: amor, morte e crítica social.

A pesquisadora intentava motivar os alunos para a leitura dos poemas, associar o estudo temático (pela escolha de temas que os alunos gostariam de ler em poesia) ao diacrônico (respeitando a linha do tempo literária que os alunos já vinham estudando) e, na medida do possível, ao sincrônico (fazendo com que os textos lidos dialogassem com outros da mesma fase ou de diferentes épocas).

Três momentos serão relatados na presente pesquisa. Não são, evidentemente, os únicos momentos nos quais a professora-pesquisadora trabalhou com a linguagem poética, entretanto são as aulas em que crê ter atingido seus objetivos em relação à participação dos alunos na produção de sentidos e na fruição do texto literário, por serem marcos do salto qualitativo da participação e da fruição serão, nos itens subseqüentes, objetos de reflexão analítica.

---

<sup>20</sup> Aos alunos foram dadas as seguintes opções temáticas para escolha: amor, amizade, arte, crítica social, natureza, Brasil, morte e outros. A pesquisa foi realizada de maneira formal e as respostas eram previamente sugeridas. Apesar disso, os alunos tinham a possibilidade de acrescentar um tema de sua preferência na categoria identificada como *outros*.

O primeiro momento a ser relatado é aquele em que os alunos leram o poema *Psicologia de um vencido*, de Augusto dos Anjos. A escolha desse poema se deve a vários fatores, dentre os quais tratar-se de um escritor do século XX, cuja poesia conduz à temática para assuntos repulsivos, ambientes terríveis e repletos de morte, assunto atrativo aos alunos, conforme opinião dada à professora-pesquisadora.

Como será visto, o trabalho com o poema de Augusto dos Anjos mostrou-se deveras importante para a observação de como os alunos entendiam a linguagem poética, já que alguns deles, em grupo, realizaram um vídeo sobre o poema, demonstrando muito interesse pela leitura.

O segundo momento a ser apresentado é aquele em que se relata e se analisa o trabalho com o poema *A flor e a náusea*, a partir da organização de um projeto transdisciplinar que envolveu, além de Literatura, as disciplinas História e Filosofia. A escolha de Drummond se deve ao fato de ser ele, também, um escritor do século XX e um dos nomes mais férteis quando se discute, nacional e internacionalmente, poesia brasileira. Proporcionar aos alunos o contato com parte da obra desse mestre era, para a pesquisadora, uma tarefa importante a ser realizada.

Num terceiro momento, considera-se a leitura do poema *Quadrilha*, de Carlos Drummond de Andrade. Nessa experiência, os alunos, as vozes leitoras primadas pela professora-pesquisadora, participaram ativamente da aula, como será visto, opinando e avaliando a aula junto à professora.

Em suma, as vivências em sala de aula a serem relatadas são fruto de um trabalho com a linguagem literária pautado na crença de que o aluno pode contribuir para a produção de sentidos do texto, sendo essa relação dialógica contribuinte também para a construção de relações mais simétricas no contexto escolar.

Sinteticamente, a proposta de ensino de Literatura aqui demonstrada é guiada pelo pressuposto vygotskyano de Zona de desenvolvimento potencial, real e proximal, pensados, na presente pesquisa, da seguinte maneira:

- a) Levantamento da **Zona de Desenvolvimento Potencial** dos alunos:
  - Conhecimento da realidade em que a professora-pesquisadora estaria atuando;
  - Delineamento dos objetivos a serem alcançados com as aulas de Literatura.
- b) **Zona de Desenvolvimento Real** - Reconhecimento do que os alunos já sabem:
  - Verificação da imagem que os alunos tinham do leitor de poesia;
  - Verificação de quais temas os alunos gostavam de ler em poesia, quando liam.
- c) Atuando na **Zona de Desenvolvimento Proximal** dos alunos:
  - O dialogismo como procedimento no Ensino de Literatura;
  - Interação para promoção de aprendizagem significativa;
  - Relações mais simétricas em sala de aula;
  - Vozes leitoras e produtoras de sentido.

A partir da proposta metodológica apresentada, serão relatadas três experiências nas quais se procurou dimensionar a linguagem socialmente, intencionando, por meio de uma prática que privilegiasse as interações dialógicas, o letramento literário dos educandos.

#### **4.3 *Psicologia de um vencido* (Augusto dos Anjos)**



Ao iniciar a aula, a professora-pesquisadora perguntou aos alunos se já tinham lido algum poema de Augusto dos Anjos, poeta paraibano das primeiras décadas do século XX, e cuja única obra intitula-se *Eu e outros poemas*. Não obtendo nenhuma resposta positiva para a pergunta, a professora distribuiu, a cada um dos 33 alunos, o conhecido poema *Psicologia de um vencido*, xerocopiado em uma folha sulfite.

Ela pediu, inicialmente, que os alunos fizessem uma primeira leitura, individual e silenciosamente. Como objetivo de leitura, propôs que os alunos observassem e anotassem como a morte era retratada pelo poeta.

A professora, então, propôs a leitura coletiva, pedindo que algum dos alunos se candidatasse para a leitura em voz alta. Uma aluna se ofereceu e leu o poema, que aparece transcrito a seguir:

***Psicologia de um vencido***

Eu, filho do carbono e do amoníaco,  
Monstro de escuridão e rutilância,  
Sofro, desde a epigênese da infância,  
A influência má dos signos do zodíaco.

Profundissimamente hipocondríaco,  
Este ambiente me causa repugnância...  
Sobe-me à boca uma ânsia análoga à ânsia  
Que se escapa da boca de um cardíaco.

Já o verme — este operário das ruínas —  
Que o sangue podre das carnificinas  
Come, e à vida em geral declara guerra,

Anda a espreitar meus olhos para roê-los,  
E há de deixar-me apenas os cabelos,  
Na frialdade inorgânica da terra!

**(Augusto dos Anjos)**

ANJOS, Augusto dos. **Eu e outras poesias**. 38ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

Retomando o objetivo de leitura proposto, o de como a morte era trazida pelo poeta, a professora recebeu algumas respostas preliminares e comentários que versaram, especialmente, sobre o estranhamento que a primeira leitura de Augusto dos Anjos provoca devido à sua linguagem por vezes apoética. Alguns comentários seguem transcritos e a maior parte deles abriga a questão proposta pelo objetivo de leitura.

ALUNO A: Esse poema é sinistro, hein, professora?!

[risos]

ALUNO B: O que é rutilância?

ALUNO C: Se o poeta diz que os vermes vão deixar somente o cabelo, então a morte para ele é o fim. Ele não acredita em vida após a morte.

ALUNO D: Ele não acredita em vida após a morte, mas acredita em signos do zodíaco?

ALUNO E: Eu não entendi o título. Quem é um vencido?

Os comentários revelam, como já observado, o estranhamento à linguagem literária apresentada e a preocupação com o tema da morte, conforme objetivo de leitura proposto. Duas concepções de morte são por eles mencionadas, a morte vista de maneira cética (“Ele não acredita em vida após a morte”) e, como uma espécie de contra- argumento a essa observação, vista também de maneira mística (“Mas acredita em signos do zodíaco?”). Uma primeira faceta do trabalho dialógico com o texto literário em sala de aula é aqui evidenciada: sendo o texto literário espaço privilegiado de relações dialógicas e um gênero que não visa a aplicações práticas, mas à fruição, à humanização do indivíduo, o diálogo inicial a respeito do tema da morte já revelava duas visões diferentes a respeito de um tema difícil de discutir, no qual a maioria das pessoas geralmente pensa de maneira mística, religiosa.

Continuando o diálogo inicial e visando à ação na Zona de Desenvolvimento Proximal de seus alunos, a professora perguntou:

PP: E quem é o vencido?

[pausa]

ALUNO F: É o morto, fessora?

Para concluir que o vencido era justamente aquele que iria ser comido pelos vermes, ou seja, o morto, para quem a vida já não dava chances, o aluno precisou reler o texto poético. Esse movimento de releitura do poema é muito significativo no processo de letramento literário. Por outro lado, a observação feita por ele revela, por meio de seu tom interrogativo, certa insegurança em responder o que sua (re) leitura dava por certo. Isso acontece porque, acostumados à educação tradicional, os estudantes sempre vêm o discurso do professor como mais autorizado que o seu. Dessa maneira, para o aluno, a professora precisaria endossar seu discurso, concordando que o morto era a resposta esperada por ela. Por isso a dificuldade – e a necessidade – de uma experiência efetiva com o trabalho literário em sala de aula: os aprendizes são, ao longo de anos de escolarização no modelo tradicional, ensinados não a aprender por si próprios, mas na maioria das vezes, pelo discurso institucionalizado da figura do educador.

Procurando mais uma vez intervir na ZDP de seus alunos e ativar outros conhecimentos a respeito do conhecimento da leitura de poemas, a professora comentou que a tradição poética temática brasileira é, em grande parte, constituída por sentimentalismo, delicadeza, sonho e fantasia. Nesse momento, a professora-pesquisadora considerou ser adequado explicar a noção de tradição, por meio de uma recapitulação dos motes da poesia árcade (século XVIII) e romântica (século XX). Antes que a professora avançasse nos exemplos, uma aluna comentou:

ALUNA G: *Profe, eu gosto de ler os poemas de amor do Vinícius de Moraes...*

PP: *Eu também gosto! Qual poema dele você prefere?*

ALUNA G: *Aquele da fidelidade.*

PP: *Soneto de fidelidade. “Que não seja imortal posto que é chama, mas que seja infinito enquanto dure”.*

ALUNA G: *É esse!*

PP: *E o que é que o poema de Augusto dos Anjos tem em comum com o de Vinícius de Moraes?*

ALUNA G: *Nada, professora! O Vinícius é romântico, usa palavras bonitas...*

ALUNA I: *Profe, o poema de Augusto dos Anjos também é um soneto, não é?*

PP: *É sim! E como você sabe? E por que é um soneto? Pode explicar?*

ALUNA I: *É um soneto porque é dividido em quatro versos, mais quatro versos, mais três versos, mais três. Eu aprendi na oitava série.*

PP: *Dois quartetos e dois tercetos... E há predominância de versos decassílabos.*

ALUNA I: *Isso.*

PP: *Mas, ao contrário de Vinícius, Augusto dos Anjos emprega vocábulos tradicionalmente considerados antipoéticos. Quais são eles? De que área do conhecimento humano provém esses vocábulos?*

*[Pausa para releitura do poema]*

ALUNO J: *Professora... Acho que “carbono”, “amoníaco”, “rutilância”, “epigênese”, “hipocondríaco”, “repugnância”, “ânsia”, “cardíaco”, “verme”, “carnificinas”... São palavras usadas na medicina.*

ALUNO L: *Só se for um médico legista do IML! [risos]*

A respeito desse diálogo, do qual participaram a professora e quatro alunos, há algumas considerações analíticas a serem feitas:

- a) No momento em que a professora-pesquisadora chamava a atenção para a diacronia literária, o fato de a aluna encontrar um ponto de contato entre o citado poema de Vinícius de Moraes e o poema de Augusto dos Anjos, ressaltando o aspecto formal, revelou que ela fez uma leitura atenta do poema. Além disso, ela (re) direcionou os olhares da turma para a disposição dos versos no poema em

estudo. Sua observação é de grande valia, pois o estudo do texto poético não se resume ao estudo do conteúdo, mas também da forma;

- b) Ao observar que Vinícius de Moraes utiliza em seu poema “palavras bonitas”, a aluna estabelece uma comparação com o poema de Augusto dos Anjos. Esse diálogo permite o reconhecimento da linguagem poética do poeta paraibano e a compreensão, em nível significativo, de seu vocabulário apoético. Prova disso é que outro aluno elenca palavras do poema cujo uso não são comuns na poesia;
- c) A característica constitutivamente dialógica da linguagem é, mais uma vez, evidenciada quando o aluno associa as palavras apoéticas elencadas à área da saúde, da ciência. A partir daí, os alunos identificam uma importante característica da obra do poeta paraibano, cantor de temas mórbidos. Essa identificação se dá por meio do reconhecimento da linguagem, e não por uma explanação em torno da vida e obra do autor ou ainda por meio da historicidade literária, com a explanação, por exemplo, do contexto histórico do começo do século XX. Em outras palavras, comprova-se ser possível – e necessário – ensinar literatura pelo estudo e reconhecimento da linguagem literária, tarefa peculiar do professor de Literatura comprometido com o letramento literário;
- d) As intervenções feitas pelo professor são, na ótica vygotskyana, de grande importância para o desenvolvimento do aprendiz. Na situação de sala de aula analisada, representada pelo diálogo acima, a professora intervêm em quatro momentos fulcrais. Essas intervenções serão, para melhor visualização, postas no quadro a seguir com suas respectivas respostas obtidas pelos alunos, reveladoras do constructo de uma aprendizagem significativa:

<b>Intervenções feitas pela professora-pesquisadora:</b>	<b>Respostas dos alunos:</b>
Comentário a respeito da tradição poética brasileira, fazendo referência às sentimentalidades românticas	Lembrança do poema <i>Soneto de fidelidade</i> , de Vinicius de Moraes
Pergunta a respeito do que o poema de Augusto dos Anjos tem em comum com o de Vinicius de Moraes	Observação de que os poemas são diferentes no aspecto da linguagem Observação de que ambos os poemas são sonetos
Pergunta a respeito de por que se trata de um soneto, instigando à análise da forma do poema	Observação de que se trata de um poema com quatro estrofes, divididas em dois quartetos e dois tercetos
Pergunta a respeito de que área do conhecimento estão relacionadas as palavras antipoéticas do texto	Extração das palavras apoéticas do texto em estudo. Relação dessas palavras com o conjunto léxico-semântico ligado à medicina, à ciência. Reconhecimento de uma das características da linguagem do poeta Augusto dos Anjos, justamente o uso de palavras estranhas ao uso poético.

Nas aulas de Literatura da semana seguinte, um grupo de seis alunos trouxe a produção de um vídeo de onze minutos no qual eles próprios representavam as imagens do poema. Por meio do vídeo é possível mensurar a leitura transgressora da linguagem poética realizada pelos estudantes.

A professora e toda a turma puderam assistir ao vídeo, na sala de multimídia da escola. A professora-pesquisadora percebeu que aquele trabalho tanto funcionaria para avaliação de como seus alunos iam se constituindo leitores de poesia, como também serviria de estímulo para os demais, dando à leitura do texto poético uma faceta lúdica, dinâmica, interativa.

O vídeo tem cerca de onze minutos e foi elaborado na casa de um dos integrantes do grupo, composto por seis alunos. Na tentativa de relatá-lo, serão descritas algumas imagens e a maneira como elas foram trabalhadas e entendidas por eles. Segue, pois, em quadro, um relato descritivo dessa produção:

<b>Vídeo – 3º Ensino Médio A – <i>Psicologia de um vencido</i>, de Augusto dos Anjos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Primeiramente, há, no vídeo, a apresentação de uma pesquisa sobre a vida e a obra de Augusto dos Anjos. Há a leitura de um poema pesquisado pelos alunos, intitulado <i>O caixão fantástico</i><sup>21</sup>;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Em seguida, os alunos encenam <i>Psicologia de um vencido</i>, de maneira que enquanto um dos alunos encenava o poema, outro fazia a narração do texto:</li> </ul> <p>-----</p> <p><i>Eu, filho do carbono e do amoníaco,/ Monstro de escuridão e rutilância,/ Sofro, desde a epigênese da infância,/</i></p> <p>Um dos alunos está com uma fralda de pano, como um bebê, deitado no chão, com ares de sofrimento. O sofrimento escrito no verso de Augusto dos Anjos pode ser visto pela maneira como o aluno se encontrava no chão, com expressões faciais e corporais de dor e angústia.</p> <p>-----</p> <p><i>A influência má dos signos do zodíaco/</i></p> <p>Para esse trecho do poema os alunos mostram algumas imagens dos símbolos do horóscopo encontradas em revistas, provavelmente para indicar “signos do zodíaco”.</p> <p>-----</p> <p><i>Profundissimamente hipocondríaco, /Este ambiente me causa repugnância...</i></p> <p>Na cena, o aluno-ator já não está mais de fralda, mas vestido com bermuda, camiseta e moletom. Ainda sentado no chão, ele aparenta sofrimento e dor. Há medicamentos espalhados pelo chão, provavelmente para representar a palavra “hipocondríaco”.</p> <p>-----</p> <p><i>Sobe-me à boca uma ânsia análoga à ânsia/ Que se escapa da boca de um cardíaco.</i></p> <p>“Ânsia” é aqui representada por vômito, já que o aluno literalmente cospe um</p>

<sup>21</sup> O poema *O caixão fantástico* poderá ser lido na íntegra no Anexo do presente trabalho.

líquido, como se estivesse mesmo vomitando.

-----  
*Já o verme — este operário das ruínas —/ Que o sangue podre das carnificinas /  
 Come, e à vida em geral declara guerra,/ Anda a espreitar meus olhos para roê-los, /  
 E há de deixar-me apenas os cabelos,/ Na frialdade inorgânica da terra!*

Nesta cena, o aluno-ator encontra-se deitado, em posição de defunto (com as mãos cruzadas ao peito) com “vermes” – feitos de massa de modelar – espalhados pelo corpo e colocados nas narinas também. Percebe-se que essa é a maneira de representar a morte.

- O vídeo traz ainda uma seção final, o *making off*, tão apreciado hoje em dia, na qual os alunos colocam os erros de gravação. Eles mostram, nessa etapa, a maneira como produziram o trabalho, pois aparecem sentados, planejando sobre como representariam o poema *Psicologia de um vencido*, cujas imagens já foram descritas. Nessa parte, pode-se ver também o primeiro contato deles com o poema *O caixão fantástico*, cuja linguagem confirma a característica do uso de palavras apoéticas na poesia de Augusto dos Anjos.

A escolha de uma ferramenta contemporânea, o vídeo, para a representação das imagens do poema em estudo, revela o quanto os alunos se mostraram instigados a trabalhar com a linguagem literária. É como se a linguagem poética fosse trazida para uma comunicação mais próxima, mais comum ao universo dos garotos. Nessa perspectiva, não só os sentidos se renovam e se ressignificam, mas o próprio texto literário é veiculado por meio de outra linguagem, a cinematográfica. Pode-se dizer que foi feita uma releitura do texto poético, gênero que, por sua vez, permite e até estimula essa transgressão, esse diálogo entre linguagens. Olhando analiticamente para essa releitura feita pelos alunos, pode-se chegar às seguintes observações:

- a) Se Bakhtin já propunha que o texto literário é um espaço privilegiado de relações dialógicas, o que se percebe é que, em se tratando de linguagem literária, esse diálogo pode ocorrer não só por meio da significação dos sentidos do texto, mas também por meio das formas de representação dessa linguagem. Essa reflexão é de grande valia para o professor de Literatura, pois ele precisa



- explorar os recursos por meio dos quais pode trabalhar com a linguagem literária em sala de aula, aproximando a Literatura da vivência de seus alunos;
- b) Na primeira parte do vídeo, os alunos falam a respeito da vida e da obra de Augusto dos Anjos. É muito mais significativo que essa busca tenha sido feita por eles próprios. Assim, a partir de um dos poemas do autor, conseguem buscar outros e reconhecer em sua biografia dados que sejam valiosos para o entendimento do poema em estudo. Aqui o foco é, portanto, o texto literário. Tradicionalmente, o que se vê nas aulas de Literatura é o movimento contrário: os alunos recebem, desarticulada e passivamente, informações sobre vida e obra do autor estudado, para então entrarem em contato com a linguagem literária;
- c) A sala de aula é um espaço privilegiado para interações, tanto por sua condição institucionalmente educacional, quanto por ser um espaço em que se pratica o jogo da liberdade, tendo em vista que os alunos se conhecem e criam laços entre si. Ao realizar o vídeo, os alunos sabiam que, de certa forma, estavam se expondo, mas essa exposição encontraria respaldo em seu público-alvo – os colegas e a professora – que lhe parecia bem familiar. Essa situação mais simétrica em sala de aula é o que colabora para permitir uma leitura significativa e transgressora do texto literário. Foi o que os alunos produtores do vídeo fizeram, uma leitura parodística já que, por exemplo, o aluno de 17 anos vestido com fraldas provocou risos na platéia. Os alunos da sala conheciam o texto e, de certa forma, aquela representação por diversas vezes confrontava os sentidos produzidos, inclusive os da própria professora-pesquisadora;
- d) Algumas palavras do poema ganharam destaque na representação dos alunos. Essas palavras são, certamente, as que eles mais conheciam, corroborando a idéia de que todo leitor dialoga primeiramente com as palavras conhecidas

quando lê um texto. A seguir, um breve quadro de quais são essas palavras e a maneira como foram representadas pelos alunos:

<b>Palavras retiradas do poema</b>	<b>Maneira como foram representadas pelos alunos no vídeo</b>
<i>Filho/ infância</i>	Bebê – menino de fraldas
<i>Signos do zodíaco</i>	Símbolos do horóscopo
<i>Hipocondríaco</i>	Vários medicamentos espalhados
<i>Ânsia</i>	Vômito
<i>Verme</i>	“minhocas” feitas de massa de modelar

- e) Nos erros de gravação, a comicidade é obtida pelo inesperado, por exemplo, quando o aluno-ator, estando como morto, grita e assusta os demais. Mais uma vez, percebe-se uma leitura parodística do texto. Além disso, pode-se observar os alunos conversando a respeito de como fariam o vídeo, o que dá a oportunidade de uma avaliação metacognitiva por parte do professor, ou seja, de como os alunos organizaram a própria aprendizagem da linguagem em estudo. Nessa perspectiva, observa-se que, para ampliar as possibilidades de leitura do texto, eles buscaram dados sobre a vida do autor, e ainda fizeram a leitura de outro poema de Augusto dos Anjos, *O caixão fantástico*, confirmando o uso de palavras estranhas àquelas comumente utilizadas em textos poéticos, característica já debatida a respeito da obra do poeta em estudo.

Ao final da aula, a professora-pesquisadora elogiou, sincera e enfaticamente, a participação dos alunos produtores do vídeo, assim como a de todos os alunos que também colaboraram com suas leituras. Como fechamento, ela disse, ainda, aos alunos que, apesar de centrar-se no eu, a constituição do ser humano e sua fragilidade que

decorre na fatalidade da morte são aspectos universalizantes presentes no poema de Augusto dos Anjos, pois dizem respeito a qualquer indivíduo.

À guisa de conclusões da presente etapa, cabe observar que, aula a aula, os alunos estavam se constituindo leitores de poesia. Especialmente por dois motivos, havia sido muito gratificante o trabalho com o poema de Augusto dos Anjos. Primeiramente, porque os alunos demonstraram o gosto, o interesse pela leitura do texto poético, e a professora-pesquisadora percebia que aquela atividade era a gestação da formação deles como leitores do gênero, formação que não se detinha ao gosto e à fruição do texto somente, mas à sua releitura e ao seu aprofundamento, proporcionando aprendizado significativo por meio da exploração do universo poético. Em segundo lugar, era um trabalho gratificante pelo fato da realização processual de uma práxis pautada, orientada, elucidada e organizada por uma base fundamental sólida, que envolve desde o estudo das zonas de desenvolvimento propostos por Vygotsky até o caráter constitutivamente dialógico da linguagem proposto por Bakhtin.

À medida que as vozes leitoras iam se colocando, a professora tomava consciência de seu papel mediador na construção de conhecimentos significativos a respeito da linguagem literária. O conhecimento da natureza constitutivamente dialógica da linguagem permitiu interagir/ dialogar em dois sentidos: na exploração dos sentidos das palavras do texto poético, rico para tal exploração justamente por seu caráter polissêmico e na relação professor- aluno que, uma vez mais simétrica, contribuiu ainda mais para as vozes leitoras e produtoras de sentido não se calarem.

Acreditando no letramento literário como um processo, a próxima aula trazida levanta o tema da crítica social. Novo desafio: o trabalho com a linguagem drummondiana, leitura de *A flor e a náusea*, escrito em 1945.

#### 4.4 *A flor e a náusea*, de Carlos Drummond de Andrade

A professora-pesquisadora optou por, em uma das experiências expostas, integrar diretamente à Literatura outras duas disciplinas: História e Filosofia. Elaborou um breve programa transdisciplinar para leitura do poema *A flor e a náusea*, de Carlos Drummond de Andrade, envolvendo as referidas disciplinas. Essa idéia partiu da leitura de Coelho (2000) que, propondo um programa experimental de curso transdisciplinar, em que a Literatura seja a disciplina base, sugere a associação de várias disciplinas em torno do que ela chama de “unidade irradiadora”, o texto literário. Partindo da idéia dada pela autora e dos pressupostos teóricos segundo os quais o texto literário, espaço privilegiado de relações dialógicas e de confluência de saberes, deve ser trabalhado de maneira interacionista – conforme abordado no segundo capítulo deste trabalho – a professora-pesquisadora estabeleceu e colocou em prática a idéia, juntamente com seus colegas professores.

A escolha por esse poema se deve a dois fatores: primeiramente, ao fato de ser um texto, dos mais primorosos de Drummond, segundo a crítica literária, no qual há uma forte crítica social, tema escolhido pelos alunos para leitura; em segundo lugar, pelo fato de o poema *A flor e a náusea* pertencer ao livro *A rosa do povo*, obra cuja leitura é pedida pelo vestibular da instituição a qual a escola pertence. Nesse sentido, é importante ressaltar que uma das propostas do projeto pedagógico da escola é justamente preparar os alunos, especialmente os de 3º ano do Ensino Médio, para essa entrada na Universidade.

A professora-pesquisadora encontrou-se com os professores de História e Filosofia de seus alunos, no intervalo das aulas, propondo-lhes que se reunissem em torno de um programa que poderia beneficiar a construção de conhecimentos das três

disciplinas, além de ampliá-los e problematizá-los. Ambos os professores, licenciados em suas disciplinas, trabalham nessa mesma escola, juntamente com a professora-pesquisadora há cinco anos. Ela falou a eles sobre o poema *A flor e a náusea* dizendo se tratar de um dos principais poemas de Carlos Drummond de Andrade, explosão revoltada do indivíduo diante do “tempo sujo” em que vive, a partir da esperança no aparecimento imprevisto de uma flor perturbadora<sup>22</sup>.

Reuniram-se, os três professores, a fim de tratar da organização das aulas. Todos conheciam o poema *A flor e a náusea*, mesmo assim ele foi entregue a cada professor, xerocopiado em folha sulfite e relido logo no início do encontro, pois era ele a unidade irradiadora do programa.

Sabendo-se que, a partir de 1935, a poesia de Carlos Drummond de Andrade esteve associada a uma concepção socialista, exercendo uma função redentora, afinal, era o tempo da luta contra o fascismo, da guerra da Espanha e, a seguir, da Guerra Mundial – conjunto de circunstâncias que favoreceram em todo o mundo o incremento de uma literatura participante<sup>23</sup>, a aula de História, voltada para efetivação do programa, deveria abordar o contexto social, cultural, econômico e político da década de 40, nacional e mundialmente.

Da mesma forma, a aula de Filosofia deveria abordar o tema da náusea, que, em sentido psicológico, é uma palavra de vocabulário existencialista da época. *A náusea* é justamente o título de um famoso romance publicado em 1938, de autoria do filósofo francês Jean-Paul Sartre, um dos pais modernos do existencialismo<sup>24</sup>.

Os três professores, juntos, planejaram as aulas de maneira que elencaram os principais tópicos acerca do conteúdo que seria trabalhado, conforme exposto no quadro

---

<sup>22</sup> A afirmação acerca do poema procede do estudo proposto por Francisco Achar em *A rosa do povo e Claro enigma – Roteiro de leitura* (1993, p. 24)

<sup>23</sup> Conforme Antonio Candido, em “Inquietudes da poesia de Drummond” (2004, p. 79).

<sup>24</sup> Conforme Francisco Achar (1993, p. 25)

a seguir. Além disso, decidiram o cronograma das atividades, que deveriam se iniciar pela aula de História, seguida pela aula de Filosofia, e depois pelas aulas de Literatura, quando só então seria apresentado aos alunos o texto poético escolhido. Não houve autorização, sob alegação de falta de condições estruturais da escola, para que um dos professores assistisse às aulas dos colegas, pois estariam lecionando em outras salas no horário coincidente.

* segunda-feira (1 h/aula – 50 minutos)	* quarta-feira (1 h/ aula – 50 minutos)	* sexta-feira (2h/ aula – 100 minutos)
<b>Tópicos da aula de História</b>	<b>Tópicos da aula de Filosofia</b>	<b>Tópicos da aula de Literatura</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Década de 40, século XX;</li> <li>- Golpe de estado (1937);</li> <li>- O Estado Novo (1937 – 1945);</li> <li>- Ditadura de Vargas;</li> <li>- 2ª Guerra Mundial;</li> <li>- Luta contra o fascismo e contra o nazismo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jean Paul Sartre (1905 – 1980) Filósofo francês, pai moderno do existencialismo;</li> <li>- Existencialismo – a liberdade como raiz fundamental da pessoa humana aliada à necessidade de engajamento;</li> <li>- <i>A náusea</i> – romance publicado pelo autor em 1938. A náusea do personagem representa o desprazer com as situações, com as pessoas, com a sociedade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distribuição e leitura do poema <i>A flor e a náusea</i>, de Drummond;</li> <li>- Diálogo sobre as primeiras sensações / impressões a respeito do poema;</li> <li>- Ligação do poema com os acontecimentos da época em que foi escrito (1945);</li> <li>- Ligação do poema com a noção de náusea, em sentido filosófico;</li> <li>- Metalinguagem;</li> <li>- Recursos estilísticos.</li> <li>- Diálogo que o poema estabelece com a contemporaneidade, com alguma realidade dos alunos.</li> </ul>

Após a elaboração do quadro, a professora de Literatura sugeriu aos colegas que expusessem o conteúdo de maneira dialógica, interativa, dando aos alunos oportunidade para questionamentos e colocações. Ela pediu que esses professores anotassem o tempo médio utilizado com suas explicações, assim como o tempo utilizado para as

colocações/ diálogos/ questionamentos dos alunos. Com essas anotações, a professora-pesquisadora visava à verificação do grau de simetria durante das aulas dos colegas, pois, acredita-se que quanto menos assimétrico se fizer o ambiente de sala de aula, mais possibilidade de relações dialógicas serão possíveis, promovendo, assim, mais interação entre os participantes desse contexto – alunos e professores, e, conseqüentemente, promovendo uma aprendizagem mais significativa. A professora de Literatura ficou responsável por transmitir aos alunos os objetivos do programa, o que foi feito no dia seguinte à reunião, durante a aula de Gramática<sup>25</sup>. O quadro a seguir, preparado ainda durante a reunião em que participaram os três professores envolvidos, sintetiza os objetivos transmitidos aos alunos:

<b>Título do programa:</b>	Introdução à leitura de A rosa do povo, de Carlos Drummond de Andrade
<b>Áreas envolvidas:</b>	Literatura, História e Filosofia
<b>Problemática-eixo:</b>	A Literatura social de Carlos Drummond de Andrade na época da 2ª Guerra Mundial
<b>Disciplina-base:</b>	Literatura
<b>Unidade irradiadora:</b>	O poema A flor e a náusea
<b>Público alvo:</b>	Alunos do 3º Ensino Médio A

Colocando o programa em prática, durante aproximadamente 35 minutos (dos 50 minutos totais), a professora de História explicou à turma sobre os conflitos culturais, econômicos, sociais e políticos da década de quarenta do século XX, no Brasil e no mundo. Segundo ela, os alunos intervieram durante a explicação, mas fizeram mais perguntas nos quinze minutos finais da aula.

<sup>25</sup> É válido lembrar que a professora-pesquisadora leciona Literatura e Gramática para os alunos do 3º Ensino Médio. Há duas aulas por semana, de 50 minutos cada, para cada disciplina.

O professor de Filosofia, na mesma semana, fez uma exposição, durante 30 minutos (dos 50 totais), à sala sobre o existencialismo de Sartre, destacando a importância, de cunho psicológico e social, do romance *A náusea*, escrito pelo filósofo em 1938. Segundo ele, o conteúdo era muito novo para os alunos, que o questionaram nos minutos finais da aula, não tendo havido intervenções durante a exposição dos conceitos em foco.

Iniciando as aulas de Literatura (duas aulas de 50 minutos cada, totalizando 100 minutos de trabalho), a professora-pesquisadora comentou, com seus alunos, que os conceitos trabalhados nas outras disciplinas envolvidas no programa seriam importantes para o estudo do poema *A flor e a náusea*, do livro *A rosa do povo* e que, ainda mais importante que esses conceitos seria a participação deles durante a leitura e discussão do poema em estudo.

Nesse momento, então, um dos alunos mencionou que se tratava de uma das obras solicitadas pelo vestibular ao qual a instituição a que a escola pertence está vinculada. Outro comentário feito nessa etapa foi o de que a palavra *náusea*, do livro de Sartre mencionado pelo professor de Filosofia, era também utilizada no título do poema.

ALUNO A: *Profe, esse livro cai no vestibular, não cai?*

PP: *Cai sim.*

ALUNO B: *O professor falou do livro A náusea do... Como é mesmo o nome do cara?*

PP: *Sartre. Esse é o "cara".*

Este último comentário revela que as vozes leitoras já produziam sentido partindo do repertório construído nas aulas anteriores. Sabe-se que todo texto dialoga com o repertório de cada o leitor. Em se tratando do texto literário, esse diálogo, como já fora dito, ocorre de maneira privilegiada, se for levada em conta a característica



menos pragmática e mais transgressora desse gênero. Mesmo assim, alguns poemas, como é o caso de *A flor e a náusea*, permitem uma leitura mais ampla se forem ativados conhecimentos prévios específicos às suas condições de produção. Por isso, é função do professor de Literatura não só incentivar o diálogo entre o texto literário e a experiência do aluno leitor, mas também subsidiar seus educandos para que possam aumentar seu leque de possibilidades leitoras. É o “Direito à Literatura” de que fala Cândido: o aluno tem o *direito* de chegar à leitura das obras eruditas – “negar a fruição da Literatura é mutilar a nossa humanidade”<sup>26</sup>.

O poema foi colocado em transparência para ser ampliado por meio do retroprojektor. Além disso, cada aluno tinha a sua cópia, entregue pela professora-pesquisadora. Foi feito, então, a pedido da professora, um meio círculo com as carteiras a fim de possibilitar maior integração entre os participantes da aula e de proporcionar maior grau de simetria às vozes leitoras daquele texto. Se o trabalho com a linguagem literária aqui proposto contempla uma perspectiva teórica interacionista, segundo a qual se aprende a partir da interação com o professor e também com o colega, é mister que cada um observe diretamente o outro, dialogando com suas palavras e até expressões faciais. O meio círculo se deve também ao fato de ter que haver um espaço para a projeção do poema na parede, de forma que todos pudessem enxergá-lo. Um dos alunos se candidatou à leitura em voz alta do poema apresentado:

#### **A Flor e a Náusea**

Preso à minha classe e a algumas roupas,  
vou de branco pela rua cinzenta.  
Melancolias, mercadorias espreitam-me.  
Devo seguir até o enjôo?  
Posso, sem armas, revoltar-me?

---

<sup>26</sup> “O direito à Literatura”, Antonio Candido (2004, p. 186).

Olhos sujos no relógio da torre:  
não, o tempo não chegou de completa justiça.  
O tempo é ainda de fezes, maus poemas, alucinações e espera.  
O tempo pobre, o poeta pobre  
fundem-se no mesmo impasse.

Em vão me tento explicar, os muros são surdos.  
Sob a pele das palavras há cifras e códigos.  
O sol consola os doentes e não os renova.  
As coisas. Que tristes são as coisas, consideradas sem ênfase.

Vomitam esse tédio sobre a cidade.  
Quarenta anos e nenhum problema  
resolvido, sequer colocado.  
Nenhuma conta escrita nem recebida.  
Todos os homens voltam para casa.  
Estão menos livres, mas levam jornais  
e soletram o mundo sabendo que o perdem.

Crimes da terra, como perdoá-los?  
Tomei parte em muitos, outros escondi.  
Alguns achei belos, foram publicados.  
Crimes suaves, que ajudam a viver.  
Ração diária de erro, distribuída em casa.  
Os ferozes padeiros do mal.  
Os ferozes leiteiros do mal.

Pôr fogo em tudo, inclusive em mim.  
Ao menino de 1918 chamavam anarquista.  
Porém meu ódio é o melhor de mim.  
Com ele me salvo  
e dou a poucos uma esperança mínima.

Uma flor nasceu na rua!  
Passem de longe, bondes, ônibus, rios de aço do tráfego.  
Uma flor ainda desbotada  
ilude a polícia, rompe o asfalto.  
Façam completo silêncio, paralisem os negócios,  
garanto que uma flor nasceu.

Sua cor não se percebe.  
Suas pétalas não se abrem.  
Seu nome não está nos livros.  
É feia. Mas é realmente uma flor.

Sento-me no chão da capital do país às cinco horas da tarde  
e lentamente passo a mão nessa forma insegura.  
Do lado das montanhas, nuvens maciças avolumam-se.  
Pequenos pontos brancos movem-se no mar, galinhas em pânico.

É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio.

**Carlos Drummond de Andrade**

ANDRADE, Carlos Drummond de. **A Rosa do Povo**. 28ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2004, p.27.

A primeira pergunta feita pela professora, após a leitura do texto, foi qual a sensação que eles tiveram ao ler aquele poema, o que acharam dele. Trata-se de uma abordagem que tem como objetivo colher as primeiras impressões reveladas pelos alunos, assim como avaliar seu grau de fruição do texto em estudo. Nesse momento, ocorreu um diálogo curioso, que aparece transcrito a seguir:

ALUNO A: *Professora, eu achei o poema lindo...*

PP: *Lindo? Pode justificar?*

ALUNO A: *Não sei, professora... Mas achei lindo...*

ALUNO B: [Aquele que leu o texto em voz alta] *Professora, ele tá falando que é lindo só pra puxar o saco... O poema é triste pra burro!*

PP: *Triste por quê?*

ALUNO B: *O cara aqui tá zangado, sei lá... [pausa] Tá melancólico, quer se matar...*

PP: *Se matar?*

ALUNO B: *Quer pôr fogo nele próprio.*

O diálogo entre aluno A, aluno B, e a professora revela algumas questões interessantes e permite pensar em algumas hipóteses. A primeira delas é que o fato de o aluno A ter dito achar o texto lindo pode significar que ele realmente teve essa impressão daqueles versos, que tenha fruído esteticamente da linguagem poética, mas não soube como justificá-la em nível metalingüístico, ou seja, voltando-se ao texto. Há também a possibilidade de o aluno A ter defendido que o poema era lindo por causa da imagem feita por ele da professora de Literatura como alguém que gosta de poemas. Em outras palavras, considerando as relações de poder-saber no contexto escolar, esse aluno pode ter reproduzido o que, na maioria das vezes, se espera dos estudantes na educação

tradicional: sua fala pode representar a resposta imaginada por ele como sendo aquela esperada pelo educador.

Ficar atento aos sentidos produzidos pelas vozes leitoras em sala de aula e levantar hipóteses sobre as maneiras por meio das quais estão sendo construídos os conhecimentos dos seus alunos, refletindo sobre essas questões, são passos importantes em direção ao letramento literário dos educandos, objetivo do presente trabalho. Portanto, caberia à professora-pesquisadora observar, durante as aulas, como se comportava o aluno A em relação à leitura do texto, para que, assim, fossem feitas as intervenções necessárias para seu aprendizado, assim como o de toda a turma.

Outra questão importante, pertinente a esse diálogo inicial, diz respeito ao *tom*<sup>27</sup> do poema, sabidamente melancólico, bem captado pelo aluno B, justamente aquele que leu o texto em voz alta. Para justificar sua hipótese de que o poema é triste, ele utiliza as expressões “poema triste pra burro”, “o cara tá zangado” e “quer pôr fogo nele próprio”, uma referência direta ao primeiro verso da sexta estrofe *Pôr fogo em tudo, inclusive em mim*. Essa leitura revela um olhar mais próprio se comparado ao comentário feito pelo aluno A, talvez alcançada justamente pelo fato de o aluno B ter lido o poema em voz alta.

A professora-pesquisadora perguntou, então, à turma qual sua opinião a respeito do poema, para saber se todos também o acharam melancólico, e a maior parte dos alunos pareceu concordar com essa idéia, destacando expressões como “fezes”, “náusea”, “vomitar” e “poeta pobre”, retiradas do poema. A professora inseriu nessa

---

<sup>27</sup> Segundo Véronique Dahlet (2006, p. 250), o tom, ou entonação, é organizado por Bakhtin conforme a articulação de três pólos, a saber: o locutor/ autor, o ouvinte/ leitor, e o objeto do enunciado. Da interação contínua desses pólos é que se define a entonação portadora da avaliação social do enunciado. Dessa forma, segundo a autora, a própria natureza da interação é primeira e imediatamente de ordem da entonação. Tratando-se de texto, de espaço escritural, o leitor está então de início introduzido em um universo vocal/ acústico em que o uso da voz exprime a avaliação social.

percepção um diálogo com o poema *Psicologia de um vencido*, conhecido dos alunos, pois no poema de Drummond também apareciam palavras apoéticas.

A seguir, na lousa, procurando chamara a atenção de seus alunos para aspectos formais do poema, a professora destacou o terceiro verso da terceira estrofe: *o SOL conSOLa os doentes, mas não os renova*. Os alunos pareceram encantados com o jogo sonoro produzido e revelado nesse verso. A professora disse a eles que a Literatura, além de ser o trabalho criativo e transgressor da linguagem, é também um espaço de confluência de saberes.

Nesse sentido, perguntou, logo em seguida, qual a ligação dos versos lidos com a época em que foi escrito o texto, conduzindo-os a lembrar os conteúdos trabalhados pelos professores de História e de Filosofia em suas respectivas aulas. A pergunta funcionaria como um objetivo de leitura para o texto em estudo.

Dada uma pausa para releitura do texto, dessa vez individual e silenciosamente, as respostas foram surgindo, ora ligadas ao conteúdo específico trabalhado pela professora de História, ora, da mesma forma, ligadas ao conteúdo de Filosofia. As respostas sempre apontavam para um verso do poema, pelo menos nessa leitura inicial, de (re) conhecimento do texto.

Havia 27 alunos na sala, e grande parte deles colaborou com algum apontamento no poema em estudo, relacionando-o, como fora pedido, aos conteúdos vistos nas aulas de História e Filosofia. Interessante notar que alguns versos foram ligados, concomitantemente, a conceitos de ordem histórica e filosófica. Sabe-se que ambas as disciplinas estão intimamente relacionadas, e, por isso, essa coincidência em relação à menção de alguns versos era esperada.

Para fins analíticos, foram postos em negrito, no quadro a seguir, os versos que se repetiram em ambas as colunas, assim como foram sublinhadas as palavras que

justificavam, segundo os alunos, a inscrição daquele verso no conteúdo de História ou de Filosofia:

Versos relacionados à época histórica da produção de <i>A flor e a náusea</i>	Versos relacionados a questões de ordem filosófica (em relação à náusea, ao desprazer do eu lírico com o mundo)
<p>... não, o <u>tempo</u> não chegou de completa <u>justiça</u>.</p> <p>O <u>tempo</u> ainda é de fezes, maus poemas, alucinações e espera.</p> <p><b><u>O tempo pobre, o poeta pobre fundem-se no mesmo impasse.</u></b></p> <p>As coisas. <b><u>Que tristes são as coisas, consideradas sem ênfase.</u></b></p> <p>Todos os homens voltam para casa. Estão <u>menos livres</u>, mas levam <u>jornais</u> e soletram o mundo sabendo que o perdem.</p> <p><b><u>Pôr fogo em tudo, inclusive em mim. Ao menino de 1918 chamavam anarquista.</u></b></p> <p>Uma flor ainda desbotada ilude a <u>polícia</u>, rompe o asfalto.</p> <p>Sento no chão da <u>capital do país</u> às cinco horas da tarde e lentamente passo a mão nessa forma insegura.</p>	<p><i>A Flor e a Náusea</i> (título)</p> <p><u>Melancolias</u>, mercadorias espreitam-me. Devo seguir até o <u>enjôo</u>? Posso, sem armas, <u>revoltar-me</u>?</p> <p><b><u>O tempo pobre, o poeta pobre fundem-se no mesmo impasse.</u></b></p> <p>As coisas. <b><u>Que tristes são as coisas, consideradas sem ênfase.</u></b></p> <p><u>Vomit</u>ar esse tédio sobre a cidade.</p> <p><b><u>Pôr fogo em tudo, inclusive em mim. Ao menino de 1918 chamavam anarquista.</u></b></p> <p>Porém <u>meu ódio é o melhor de mim</u>. Com ele me salvo e dou a poucos uma esperança mínima.</p>

As palavras e expressões ressaltadas em relação à historicidade do poema foram: “tempo”, “justiça”, “tempo pobre”, “sem ênfase”, “menos livres”, “jornais”, “anarquista”, “polícia” e “capital do país”. Ao justificar a escolha dos versos destacando algumas palavras ou expressões presentes neles, os alunos desenvolveram a

competência de associar as informações apreendidas nas aulas de História, com o valor semântico das palavras no poema em estudo.

A professora-pesquisadora releu para a turma e escreveu na lousa essas palavras destacadas, perguntando qual a relação que esse conjunto léxico estabelecia com o contexto histórico estudado. Um dos comentários chamou atenção dela devido ao uso de todas as palavras do conjunto, como se fosse preciso, em uma única frase, usá-las todas, exatamente como apareceram no poema, para justificar os tópicos históricos estudados:

ALUNO C: *Professora, eu acho que, devido à 2ª Guerra mundial e à ditadura de Vargas, aqui no Brasil, o poeta escreve que as pessoas estão menos livres, vivem sem ênfase, não podem confiar na polícia. Ele queria ser um anarquista, mas o tempo é pobre, as pessoas não podem nem ler os jornais, em plena capital do país, que, na época era o Rio de Janeiro.*

PP: *E o que isso significa? Qual a provável intenção do autor ao escrever sobre isso?*

[pausa]

ALUNO D: *Sei lá... Fazer uma crítica? Mostrar que não concorda com aquela guerra, com o fascismo e com a ditadura no Brasil?*

Como se vê, o aluno C demonstrou grande poder de síntese e, em uma única frase, reuniu percepções de ordem lingüística, histórica e filosófica. De maneira geral, as respostas e comentários revelam que, nesse momento, os alunos perceberam se tratar de um poema engajado, de um texto literário preocupado com as questões políticas e sociais de seu tempo. A intenção da professora-pesquisadora era levá-los a perceber que, sendo tempo de luta contra o fascismo e de guerra mundial, a poesia drummondiana associa-se a uma concepção socialista, engajada, participante, suscitando “poemas admiráveis alusivos tanto aos princípios, simbolicamente tratados,

quanto aos acontecimentos, que ele consegue integrar em estruturas poéticas de maneira eficaz quase única no meio da aluvião de versos perecíveis que então se fizeram”<sup>28</sup>.

O fato de se tratar de um poema engajado socialmente a sua época, entretanto, não o circunscreve àquele tempo, ao contrário, faz com que o sentimento de revolta do eu lírico ecoe nos sentidos produzidos hoje, levando os leitores a uma reflexão crítica de seu próprio tempo. Essa reflexão foi feita junto aos alunos que demonstraram partilhar do sentimento de incômodo do eu lírico, conforme também será visto nos próximos comentários.

Em relação às palavras destacadas nos versos relacionados aos conteúdos relativos à aula de Filosofia, a saber, “náusea”, “melancolia”, “enjôo”, “revoltar”, “o poeta pobre”, “tristes”, “sem ênfase”, “vomitar”, “Pôr fogo em tudo, inclusive em mim”, “meu ódio é o melhor de mim”, os alunos justificaram, de maneira geral, que tais palavras dialogam com o princípio sartreano da náusea, definido pelo professor de Filosofia como sendo o desprazer com as situações, com as pessoas, com a sociedade. Nas palavras de um dos alunos:

*ALUNO D: Se o poeta se sente enjoado com as coisas que estão acontecendo no mundo é porque ele está revoltado com elas. Ele tá triste, melancólico, vê as coisas sem ênfase, se sente pobre, prefere morrer.*

Intencionado sempre à ação na ZDP (Zona de desenvolvimento proximal) de seus alunos, a professora-pesquisadora lançou mais uma questão provocativa que, como resposta, suscitou uma discussão sobre a força, a revolta, “o ódio” próprios da idade jovem:

---

<sup>28</sup> O excerto foi retirado do ensaio de Antonio Candido, intitulado “Inquietudes da poesia de Drummond”, do livro *Vários escritos*.



PP: *E por que vocês destacaram também o verso “meu ódio é o melhor de mim”?*

*[pausa]*

PP: *Vou reler a estrofe de onde esse verso foi retirado:*

*Pôr fogo em tudo, inclusive em mim.  
Ao menino de 1918 chamavam anarquista.  
Porém meu ódio é o melhor de mim.  
Com ele me salvo  
e dou a poucos uma esperança mínima.*

ALUNO D: *Acho que porque com ódio dá pra mudar alguma coisa...*

PP: *E por que o ódio, ao invés do amor?*

ALUNO D: *Ah, profe... Porque quem ama acha tudo lindo, não vê os problemas...*

PP: *Levando em conta que Drummond nasceu em 1902, em 1918 ele tinha quantos anos?*

ALUNO E: *Dezesseis.*

PP: *Aos dezesseis anos, Drummond foi expulso de um colégio de padres, por contestar a opinião de um professor... E qual a idade da maioria de vocês?*

ALUNO E: *Dezessete.*

ALUNA F: *Eu tenho dezesseis anos!*

*[Os alunos começaram, ao mesmo tempo, a falar suas próprias idades]*

PP: *Então, gente... Dezesseis, dezessete anos... O que essa idade representa? Vocês também são contestadores?*

ALUNA G: *É a idade da juventude, da revolta, né, fessora?*

ALUNO D: *É a idade do ódio!... [ênfatisando a palavra ódio]*

*[risos]*

PP: *E a juventude de hoje? Também quer mudar o mundo? O que ela contesta?*

ALUNA G: *Quer nada, maior alienada!*

ALUNO H: *Não acho, a gente reclama sim, mas nem sempre é ouvido. A gente pode até votar... A gente contestou, aqui na escola, o horário de provas.*

ALUNA F: *Tem uma música do Legião [Urbana] que também fala disso... Fala assim que “até pouco tempo atrás poderíamos mudar o mundo... Quem roubou nossa coragem?”*

PP: *E por que a letra da música tem a ver com essa estrofe do poema?*

ALUNA F: *Porque quando somos jovens acreditamos que podemos mudar o mundo... Mas aí o tempo passa, né?... Acho que depois as pessoas se esquecem dos sonhos da juventude, ficam chatas... é isso que o poeta fala... que ele pode se salvar com o que resta da juventude, com o que resta do seu “ódio”.*

A análise desse recorte do diálogo ocorrido em sala permite estabelecer algumas considerações:

- a) Ao lerem o poema, no início da aula, os alunos classificaram a leitura de *A flor e a náusea* como difícil, longa e aparentemente inacessível. Ao avaliarem melhor a estrofe proposta pela professora, eles demonstraram uma identificação maior com o poema em estudo, percebendo que a “revolta” do eu lírico não teria somente ligação com a época em que foi escrito ou com a náusea sartriana, mas também com a revolta própria da idade juvenil. Um dos alunos chega a dizer que eles também estão na “idade do ódio”, a partir da leitura do verso *o meu ódio é o melhor de mim*;
- b) Um interdiscurso é levantado por uma das estudantes que cita a letra da canção de Renato Russo, intitulada *Quando o Sol bater na janela do seu quarto*. Os sentidos do poema drummondiano, significativos, agora, para a aluna, dialogam com sua experiência de vida quando ela reconhece um mote comum nos textos dos dois escritores: a revolta própria da idade jovem cantada por ambos. Esse intertexto, constituído porque temático, e não citado, reforça a idéia da natureza constitutivamente dialógica da linguagem e a necessidade de exploração dessa natureza para a promoção de uma aprendizagem significativa em Literatura;
- c) Outra questão sobre a qual os alunos discutiram é a diferença entre o jovem engajado e o jovem alienado. Aparentemente extrínseco ao texto, esse tema é levantado pelo poema em estudo quando o eu lírico se refere ao “ódio” dos tempos de juventude, comparado à inércia e à solidão de agora frente aos problemas que encontra no mundo em que vive. Um dos argumentos utilizados por um dos alunos, para a defesa da idéia de que os jovens não são alienados, é o

fato de o jovem de dezesseis anos poder, inclusive, votar, atitude que dá a ele um status de cidadão, de alguém que pode transformar a realidade a partir de sua revolta.

Não há, conforme a teoria bakhtiniana, enunciado representável ou dotado de significado sem avaliação social que o veicule. Nessa perspectiva, um dado importante para a comprovação de que a revolta do eu lírico, motivo de reflexão durante a aula, era, aos poucos, socialmente internalizada pelos estudantes é que eles decidiram nessas aulas de Literatura, após a proposição de uma das alunas, escrever justamente os versos *Ao menino de 1918 chamavam anarquista/ Porém meu ódio é o melhor de mim/ Com ele me salvo/ e dou a poucos uma esperança mínima* na camiseta de formatura. A idéia foi aprovada pela professora, que incentivou os alunos a tal tarefa. A atitude revela uma ressignificação daquela linguagem poética por meio de um diálogo estabelecido com os dias atuais, com a realidade social, carente de posturas críticas, que lhes era peculiar. Essa ressignificação só poderia acontecer mediante a promoção da aprendizagem significativa, que vinha sendo construída por meio das interações em sala de aula de Literatura, objetivos e constructos do presente trabalho.

Cabe aqui adiantar um fato relevante referente às diversas leituras que um mesmo texto pode sofrer, dependendo da atmosfera discursiva na qual é veiculado. Na semana seguinte à aula de *A flor e a náusea*, a professora-pesquisadora foi procurada pelos alunos que estavam muito agitados. Esse grupo reclamava a não autorização, pela direção da escola, da inscrição dos referidos versos drumondianos na camiseta de formatura, sob a justificativa de que não ficaria bem associar o nome da escola à palavra ódio, contida na estrofe escolhida pelos estudantes. A professora-pesquisadora, então, procurou a direção da escola, que se mostrou deveras insatisfeita com o fato de ela apoiar a colocação daqueles versos na camiseta dos educandos. Ela convenceu a direção

da escola, com o apoio da orientadora educacional, de que se tratava de uma escolha significativa feita pelos alunos, a partir de um trabalho sério em sala de aula. Após essa reunião, a camiseta, na maneira como idealizaram os alunos, foi autorizada e produzida por eles.

Esse fato revela um pouco mais sobre as relações de poder no cotidiano escolar, que se dão não somente dentro de sala de aula, mas que também existem entre professores e alunos e os membros da direção, da coordenação, da orientação escolar, do serviço de psicologia, dos funcionários e dos pais. Revela também a força guardada na linguagem poética, que encantou e instigou os alunos a irem até o fim com sua decisão de estampar a camiseta.

Fazendo uma atenta leitura dos dados apresentados até aqui, a saber, a relação estabelecida pelos alunos entre os versos de Drummond e os conteúdos de História e Filosofia apreendidos, além da discussão do verso *o meu ódio é o melhor de mim*, percebe-se que não fora ainda abordada uma das imagens metaforizadas mais importantes do poema, a flor. Isso porque os alunos, por si próprios, não destacaram essa figura, o que veio a acontecer após a intervenção da professora:

PP: *Gente, além da náusea, que outro símbolo é trazido pelo título do poema?*

ALUNO I: *A flor, professora.*

PP: *E o que ela representa no poema?*

[Pausa para releitura, feita por quase todos os alunos]

ALUNO I: *Sei lá...*

ALUNO J: *Professora, a flor aparece no título e depois nas três últimas estrofes do poema.*

PP: *Então vamos reler os versos em que a flor aparece. Quem pode...?*

ALUNO I: *Eu posso. São elas:*

*Uma flor nasceu na rua!*

*Uma flor ainda desbotada / ilude a polícia, rompe o asfalto.*

*Façam completo silêncio, paralistem os negócios, / garanto que uma flor nasceu.*

*É feia. Mas é realmente uma flor.*

*É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio.*

ALUNO H: *Olha só, profe... Formou até uma nova estrofe...*

PP: *É verdade!... Mas vocês ainda não me responderam... Qual a hipótese de vocês a respeito da flor? O que ela significa no poema?*

ALUNO L: *Representa a esperança?*

PP: *Pode explicar?*

ALUNO L: *Ah, profe... Sei lá... É uma esperança pequena, mas é uma esperança no meio de tanta guerra...*

PP: *Tá muito bom... O que mais? Quem mais pode ajudar?*

ALUNO M: *O cara fala de náusea, vômito, fezes... Depois fala de flor...*

PP: *Muito bom! E o que esse contraste representa, tendo em vista o contexto em que foi escrito o poema?*

ALUNO M: *Que é como L disse... É uma esperança no meio de tanta sujeira, no meio de tanta guerra. E, apesar de ser uma flor delicada, ela pode romper o asfalto. É uma maneira de criticar a sociedade “dura” da época.*

Esse recorte é suficiente para se constatar que os alunos apreenderam a importância da imagem da flor no poema, metaforizando a frágil esperança dos tempos de guerra e ditadura. Para a construção desse conhecimento, o olhar teórico / pedagógico foi de suma importância para a pesquisadora, tendo em vista as seguintes perspectivas:

- a) O diálogo estabelecido pelos alunos ao associarem a flor à esperança perpassa os conteúdos de História e Filosofia apreendidos, pois a flor é a esperança em tempo de guerra, fato bem explicitado pela professora de História, assim como é a esperança em meio à náusea, em meio aos desprazeres do mundo, relação alcançada a partir dos conteúdos apreendidos na aula de Filosofia. Ao interagirem com outras disciplinas, o repertório dos alunos foi ampliado, fazendo com que as possibilidades de leitura do poema também se ampliassem.

Dessa forma, uma leitura aparentemente difícil, num primeiro momento, foi sendo fruída a partir justamente desse diálogo que a linguagem literária estabelece ao mimetizar a realidade.

- b) As intervenções feitas pela professora-pesquisadora, assim como os diálogos estabelecidos entre os estudantes a respeito do poema em estudo foram de suma importância para a transformação de sentidos latentes em sentidos significativos para os alunos. Em outras palavras, ao agir na zona de desenvolvimento proximal de seus alunos, ampliando seu repertório, problematizando as questões relativas ao poema, incentivando o diálogo entre os alunos, a professora facilitou a articulação de conhecimentos, fazendo-os transcender de saberes potenciais para saberes reais.

Antes do término das duas aulas (totalizando cem minutos), a professora falou ainda a respeito da metalinguagem presente em alguns versos que discutiam o próprio fazer poético, exemplificando. O termo metalinguagem pareceu novo para alguns alunos, mas após mencionar os versos do poema em que esse evento ocorria, os estudantes pareceram entender de que se tratava.

Ouvindo a batida do sinal, significando que as aulas haviam terminado, a professora lembrou aos alunos que nas próximas aulas de Literatura estudariam outro poema de Carlos Drummond de Andrade, cujo tema não era a crítica social, mas as relações amorosas.

#### **4.5 *Quadrilha* (Carlos Drummond de Andrade)**

Após fazer a chamada, a professora-pesquisadora pediu que a sala se colocasse em círculo para o início da leitura de um novo poema. Essa disposição possibilita a construção de um primeiro nível de simetria na relação dialógica do processo ensino-aprendizagem, como já observado e vivenciado em seção antecedente do presente trabalho. Isso acontece porque, assim, o professor não toma, pelo menos fisicamente, uma posição de destaque, além de que todos os alunos podem se enxergar, fitando os olhos e a expressão de quem fala e, dessa maneira, vislumbrar a opinião alheia de outra perspectiva que não a do costumeiro olhar para as costas dos colegas. A professora distribuiu, então, folhas xerocopiadas nas quais se encontrava transcrito o poema *Quadrilha*, de Carlos Drummond de Andrade, do livro *Sentimento do Mundo*, publicado em 1940. Ela pediu aos alunos que lessem, individual e silenciosamente, o poema proposto e que fizessem comentários gerais acerca desta leitura:

### **Quadrilha**

João amava Teresa que amava Raimundo  
que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili  
que não amava ninguém.  
João foi para os Estados Unidos, Teresa para o convento,  
Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia,  
Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes  
que não tinha entrado na história.

**Carlos Drummond de Andrade**

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Sentimento do Mundo**. Rio de Janeiro: Record, 1993, p. 57.

Inicialmente, os alunos, de maneira geral, demonstraram certo desdém em relação ao poema lido. Provavelmente, a repetição do pronome relativo *que* deu a eles uma idéia circular, que o poema tem, sim, mas também uma idéia de “poema-fácil”, de

texto simples ou simplista. As primeiras vozes revelaram certo desdém em relação ao texto e seu conteúdo. Seguem comentários feitos por alguns alunos:

ALUNO A: *Eu achei o texto meio bobo...*

ALUNO B: *Professora, você acha esse poema bonito?...*

ALUNO C: *Eu também consigo escrever um poema como esse...*

ALUNO D: *O Fábio amava o Daniel que não amava ninguém*<sup>29</sup>...

[risos]

A opinião da professora foi logo questionada: “[...] você acha esse texto bonito?”. Pensando em anos de escolarização por quais passam os alunos até o 3º ano do Ensino Médio, tempo em que a voz do professor aparece sempre mais autorizada, percebe-se que o fato de um aluno recorrer logo à professora revela a necessidade de um respaldo para sua opinião e para os sentidos que ele construiria a partir da primeira leitura do texto proposto.

A professora-pesquisadora percebeu o tom de ironia do comentário “O Fábio amava o Daniel que não amava ninguém”, o qual visava a uma brincadeira com um dos alunos, considerado pelos demais como sendo muito estudioso e pouco afeito às brincadeiras do restante da turma. Ao dizer que “Daniel não amava ninguém” o aluno autor da brincadeira provocativa já construía um sentido de leitura para o poema que era a observação de um amor não convencional, não romântico, jogando sobre o estudioso colega a responsabilidade por não se relacionar bem com os demais, como se ele realmente “não amasse ninguém”. Dessa forma, ela considerou oportuno iniciar a discussão do texto questionando o aluno autor do comentário brincalhão.

---

<sup>29</sup> Os nomes dos alunos foram trocados para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa.



A partir daí, a aula, conduzida pela professora que se colocava como mediadora dos conflitos existentes, transcorreu de maneira bem participativa e o poema pôde ser lido diversas vezes, com entonações diferentes para dar seqüência à leitura, oportunizando e estimulando os comentários realizados.

Visando a agir na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de seus alunos, a professora-pesquisadora interveio com a seguinte questão: “Quem, no poema, não amava ninguém?”. Os alunos logo apontaram para “Lili”, acrescentando o fato de que ela foi a única que se casou.

A leitura do poema gerou, então, uma interessante discussão sobre o casamento, visto, pelos alunos, ora de maneira romântica (“o casamento está muito ligado com o amor...”), ora de maneira crítica (“acho que muitas pessoas se casam por interesse”), como instituição social falida e ligada ao interesse financeiro:

PP: (Para aluno D) *Quem, no poema, não amava ninguém?*

ALUNO D: (Tempo para releitura) *Lili.*

ALUNO E: *Lili não amava ninguém, mas foi a única que se casou.*

PP: *E casamento está relacionado com amor?*

ALUNO F: *O casamento é mais um compromisso social do que amor...*

ALUNO G: *Concordo...*

ALUNO H: *Não acho, o casamento está muito ligado com o amor...*

Outro sentido construído pelos alunos durante as (re) leituras do poema diz respeito ao reconhecimento de suas identidades como homem e mulher. Em determinado momento da discussão, colocaram-se em lados opostos alunos e alunas, estas afirmando que há também homens interesseiros, aqueles acusando as mulheres desse atributo. Ao perceberem que se tratava de uma característica humana, independente do sexo, a discussão pôde evoluir para outro tema.

PP: *E vocês, que ainda não opinaram? O que acham?*

ALUNO I: *Ah, professora... Acho que muitas pessoas se casam por interesse, mas ainda há aquelas que se casam por causa de um grande amor...*

PP: *Então não existe uma regra, é isso?...*

ALUNO D: *Existe sim... As mulheres são interesseiras!...*

ALUNO A: *São mesmo! (risos)*

*(Protestos das meninas...)*

PP: *E o eu lírico? Como expõe as relações amorosas?*

ALUNO J: *Professora, você quer saber a visão do Drummond?*

PP: *Drummond é o autor. Eu lírico é a voz que fala no poema.*

ALUNO L: *Parece que ele não acredita no amor...*

ALUNA T: *Ele acredita no amor, mas acha que ele não está no casamento...*

ALUNO D: *Acho que a Lili era muito interesseira, isso sim... Hoje em dia as pessoas só se interessam pelo dinheiro... As meninas são todas “gasolina”...*

*(Agitação da sala, que ficou novamente sob os protestos femininos...)*

ALUNA L: *Tem muita gente interesseira mesmo... Mas nem todas as meninas são assim... Mas eu concordo que muitos casamentos acontecem por amor...*

ALUNO D: *Amor nada!... Amor e casamento não combinam.*

ALUNO M: *Não fala isso!... A professora acabou de se casar!... (risos)*

O fato é que, no poema em estudo, por ter Lili se casado com um homem cujo prenome não fora revelado, mas somente o sobrenome, os alunos concluíram que se tratava de uma pessoa da alta esfera social e que, por isso, Lili era deveras interesseira. O diálogo observado aqui, provavelmente, deriva da experiência vivenciada socialmente pelos alunos, permitindo-lhes reviver o destaque que um sobrenome importante usualmente exerce nas relações de poder entre as pessoas. Outro diálogo feito pelos alunos diz respeito ao fato, conhecido por todos, do casamento da professora-pesquisadora, ocorrido a cerca de um mês antes dessa aula. Isso prova que a linguagem, constitutivamente dialógica por natureza, revela elementos próprios da interação de falantes de um determinado contexto.

Outra leitura feita por uma das alunas propõe que *Quadrilha* é um poema com efeito “dominó”. Essa interpretação é especialmente interessante, pois, para ser alcançada, exige do leitor um voltar constante ao texto, várias (re) leituras, vários diálogos com a linguagem poética em foco. Prova disso é que tanto a professora quanto alguns alunos precisaram recorrer ao texto e ouvir atentamente a aluna autora do comentário para conseguir chegar àquela compreensão.

PP: *Além dessa questão do amor, que outras leituras fazemos desse poema?*

(Silêncio...)

PP: *Gente, eu não conheço todas as possibilidades de leitura do poema... O que chamou a atenção de vocês?*

ALUNA L: *O efeito dominó...*

PP: *Efeito dominó?*

ALUNA L: *Um amava o outro, que amava o outro, que amava o outro... Gente dá pra ler o poema ao contrário!...*

PP: *Como assim?*

ALUNA L: *J. Pinto Fernandes casou-se com Lili, por isso Joaquim se suicidou. Sabendo do suicídio do Joaquim, Maria desistiu do amor e não quis se casar e ficou para tia. Raimundo, triste porque Maria não se casou com ele, viajou para longe e morreu de desastre. Teresa, sabendo que Raimundo morreu, quis rezar pela alma de seu amado e foi para o convento. Sabendo que Teresa tinha virado freira, João viajou para os Estados Unidos.*

PP: *Uau! Que leitura interessante!*

ALUNO D: *Não entendi...*

ALUNA L: *Lê ao contrário!*

Nesse momento, os alunos conversam entre si porque alguns haviam entendido o que a ALUNA L havia proposto, outros, entretanto, reliam o poema para enxergar a leitura proposta pela colega. Por conta disso, a professora-pesquisadora considerou que deveria esperar um pouco até fazer a próxima intervenção.

Ao alterar o sentido das ações, propondo a leitura de trás para frente e fazendo os acontecimentos aparentemente casuais serem recontados da perspectiva consecutiva (“J. Pinto Fernandes casou-se com Lili, por isso Joaquim se suicidou, sabendo do suicídio do Joaquim, Maria desistiu do amor, não quis se casar e ficou para tia...”), a aluna ressignificou os sentidos do poema e ainda se permitiu uma leitura transgressora desse texto. Dessa forma, ela contribuiu para a ampliação da leitura dos demais participantes daquela aula, revelando, por meio de uma interação mais simétrica no processo ensino-aprendizagem – em que o conhecimento transita da professora para os alunos, dos alunos para a professora e dos alunos para os próprios alunos – a construção de uma identidade leitora, que abarca os níveis de conhecimento lingüístico e social.

Não obstante a uma primeira e significativa leitura da letra *J*, no verso *Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes*, um dos alunos, demonstrando uma leitura assaz autêntica, levantou a possibilidade de Lili ser “gay”. Assim, a enigmática letra *J* seria, então, a inicial de um nome de mulher e não a de um homem. Isso justifica, segunda ele, o fato de Lili não ter aceitado se casar com Joaquim. Explica também a abreviação do primeiro nome, afinal, existe, socialmente, o preconceito para com o homossexualismo, estando o nome da “parceira” de Lili, por conta desse preconceito, (bem) escondido na letra inicial.

O fato narrado aqui mostra que o aluno conseguiu estabelecer um diálogo entre o texto poético e sua vivência social contemporânea, na qual, embora ainda haja preconceito, o relacionamento homossexual é mais comumente visto:

ALUNO A: *Profe, por que o J tá abreviado?*

PP: *Não sei... O que você acha?*

ALUNO A: *Se você não sabe...*

ALUNO L: *Acho que pra Lili só interessava o sobrenome, o dinheiro. Então pode ser qualquer um, o João, o José, o Jurandir...*

*(risos)*

ALUNO C: *E pode ser também J de Juliana.*

PP: *Juliana?*

ALUNO C: *É, profe... A Lili podia ser gay. (risos) É sério... Isso explica o fato de ela não querer se casar com o Joaquim. E também o fato de não poder aparecer o primeiro nome...*

PP: *Por causa do preconceito das pessoas?*

ALUNO C: *É.*

PP: *Que leitura interessante... Sabe que eu nunca tinha pensado nisso?*

Em mais uma de suas intervenções, visando sempre à atuação na ZDP de seus alunos para a construção dos sentidos do poema, a professora-pesquisadora questionou a sala sobre o título do texto, colhendo duas possibilidades de leitura, dadas por diferentes estudantes. Na primeira delas, um aluno associou a palavra *quadrilha* à *bandagem*, justificando tal associação à *tragicidade* que o poema instaura quando um dos personagens morre de desastre e outro se suicida.

Outra aluna, entretanto, fez o que se pode chamar de uma leitura mais convencional, no sentido de que mais conhecida pelos leitores e estudiosos da obra drummondiana, mas não por isso menos rica, do título do poema. A polissemia da palavra *quadrilha* encontrou, na fala dessa aluna, outro significado, ao ser relacionada com a dança da festa junina. Destarte, relacionando essa dança ao contexto discursivo do poema, a aluna observou que, assim como na quadrilha da festa junina, também na vida as pessoas “trocam de pares”, ao se relacionarem ora com um, ora com outro parceiro.

A constatação gerou, nos colegas, muita excitação. A pesquisadora notou que todos, à sua maneira – voltados para o grupo ou voltados para o amigo mais próximo –

queriam comentar o fato de, na vida, também as pessoas se relacionarem com as outras, sendo ora correspondidas, ora não. Tal agitação se deve ao fato de o texto poético em estudo ter sido associado, mais uma vez, a uma vivência real, cotidiana. Brincando com o sentido que *quadrilha* tem no dia-a-dia, um dos alunos chegou a apontar uma das colegas que já tinha “ficado” com vários de seus amigos.

PP: *E por que o poema se chama Quadrilha?*

ALUNO M: *Por que é trágico.*

PP: *Trágico?...*

ALUNO M: *Feito quadrilha de bandido.*

PP: *Como assim?*

ALUNO M: *Um morre de desastre, o outro se suicida... Parece coisa de quadrilha especializada.*

(risos)

ALUNA S: *Profe, não é quadrilha de festa junina?*

PP: *Pode ser... Mas como você justificaria isso?*

ALUNA S: *Porque um dança com o outro. Do jeito que (no poema) um gosta do outro.*

ALUNO J: *Tem gente que também vive trocando de par...*

ALUNA F: *A vida da gente também é uma Quadrilha! Só a Fernanda já beijou três aqui!*

(risos)

ALUNO D: *A vida é uma quadrilha até a gente encontrar o par perfeito...*

ALUNA H: *E existe par perfeito?*

ALUNA E: *Claro, a metade da laranja!*

(risos)

ALUNO M: *Mas nesse poema que a gente leu não existe nada de par perfeito.*

PP: *Por quê?*

ALUNO M: *Por que ninguém foi feliz no amor... Talvez só a Lili...*

Considerando que não existe o “par perfeito”, sendo também a vida muitas vezes uma grande quadrilha, os alunos transcenderam à leitura conteudística do texto, filiando-o a uma concepção de amor modernista, já que, sabiam eles, na visão

romântica, ao contrário do poema em estudo, os pares geralmente são correspondidos.

Os estudantes constataram também, por meio da observação da linguagem drummondiana em estudo, que se tratava de um texto de vocabulário acessível. A professora notou que houve, por parte da sala, grande participação, movida, provavelmente, pelas descobertas que vinham sendo feitas no decorrer da aula, a cada (re) leitura. Em outras palavras, a imagem feita por eles em relação ao poema ia se transformando e se ampliando, à medida que percebiam a riqueza de possibilidades e de reflexões suscitadas pela sua leitura. Dessa forma, o texto em estudo, antes considerado assaz simples, era, a cada intervenção, redescoberto.

PP: Então o amor, da maneira como é mostrado no poema, é diferente da maneira como os poetas românticos demonstravam esse sentimento?

ALUNA D: *Bem diferente, né, professora?... Aqui (no poema) o amor não deu certo na maioria das vezes.*

ALUNA S: *E os poetas românticos idealizavam o amor, não é professora?... Esse poema é mais real...*

*Mais trágico...*

PP: *Seria uma visão irônica do amor, então?...*

*Acho que sim...*

ALUNO T: *E é assim porque é um poema moderno, né?...*

PP: *E você acha que foi escrito quando?*

ALUNO T: *Século XXI?*

PP: *Foi escrito no século XX. Publicado em 1930.*

ALUNO M: *1930?! Mas é fácil de ler...*

O uso da adversativa no último comentário (“1930?! **Mas** é fácil de ler...”) revela, por parte do aluno, uma dimensão temporal própria de um jovem de dezessete anos, para o qual o período de quase 80 anos é tempo em demasia. Assim ele deixa

escapar, por meio de sua fala, o estranhamento ao fato de o poema ter uma linguagem acessível, embora tenha sido escrito “há tanto tempo”.

A essa altura da aula, quando os alunos já teciam comentários até sobre a fase drummondiana de escrita de *Quadrilha*, foi muito marcante perceber o interesse deles pelo texto em estudo. Ao ressignificarem os sentidos daqueles versos, eles estavam motivados, certamente, pela qualidade polissêmica e transgressora do texto literário.

A primeira aula é interrompida pelo sinal. Nesse momento, a professora-pesquisadora pergunta se mais algum aluno gostaria de fazer um comentário sobre a leitura de *Quadrilha*. Os alunos, de maneira geral, afirmaram ter gostado da aula justificando que a leitura do poema gerou momentos de discussões sobre a própria vida.

A professora-pesquisadora pediu então que os alunos opinassem sobre a aula respondendo, por escrito, às seguintes questões:

- A- O que mais te chamou atenção na leitura de *Quadrilha*?
- B- Faça uma avaliação da aula de hoje. O que você aprendeu?
- C- Para você, quem é leitor de poesia? Por quê?

#### **4.6.1 Análise dos quadros opinativos – Considerações dos alunos sobre a leitura do poema *Quadrilha*<sup>30</sup>.**

Ao analisar as respostas dos alunos sobre a aula dada, é importante ressaltar que elas eram livres e que, portanto, algumas vezes um mesmo aluno contribuiu com mais de uma opinião.

Não era necessário que os alunos se identificassem ao responder às questões propostas. Dos 26 estudantes presentes na sala durante a aula, somente 20 responderam ao pequeno questionário, pois os alunos não foram obrigados a respondê-lo. Com isso, a

---

<sup>30</sup> As repostas dos alunos podem ser lidas, integralmente, no Anexo 3 deste trabalho.



pesquisadora esperava colher opiniões honestas e condizentes à real percepção de aula de Literatura que aquelas vozes leitoras tinham vivenciado, tanto em relação à leitura do poema como em relação à dinâmica da aula transcorrida.

A primeira pergunta trazia, basicamente, um questionamento sobre o que mais chamou atenção dos alunos a respeito da leitura de *Quadrilha*. Esperava-se, nessa etapa, que os estudantes respondessem a características relativas somente ao texto literário em estudo. Entretanto, notou-se, como será observado, que muitos, ao serem questionados sobre quais pontos mais lhe chamaram atenção no estudo do poema, destacaram fatores extrínsecos ao texto, como, por exemplo, a leitura realizada em grupo.

Agrupando as respostas obtidas para a primeira pergunta, “O que mais te chamou atenção na leitura de *Quadrilha*?”, observam-se, de uma perspectiva analítica, os seguintes temas:

<b>A- O que mais te chamou atenção na leitura de <i>Quadrilha</i>?</b>	
<b>Temas destacados</b>	<b>Ocorrência</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Amor “quadrilha”: visão modernista do amor - amor não convencionalmente romântico</li> </ul>	46%
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Referência e crítica ao casamento como instituição social, desprovido do amor</li> </ul>	23%
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Várias possibilidades de leitura do texto poético, conquistadas por meio da leitura em grupo e do diálogo que o poema também estabelece com a nossa vivência cotidiana.</li> </ul>	16%
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tragicidade do poema</li> </ul>	15%

A maior parte das respostas obtidas revela que o que mais chamou a atenção dos alunos foi a visão moderna de amor, uma visão não convencionalmente romântica, pois, no poema, os amantes não se encontram, mas, ao contrário, perdem-se, separam-se,

decepcionam-se. O destaque para esse tema se deve, provavelmente, ao fato de o gênero poético estar ligado, quase sempre, seja na escola ou nas canções popularmente conhecidas pelos jovens, ao amor, ao relacionamento amoroso, à paixão e à conquista amorosa. Os alunos ficaram surpresos ao perceberem que Drummond canta justamente o amor não correspondido, trágico, desencontrado, revelando ainda, por meio do título *Quadrilha*, tratar-se de um amor cotidiano, reconhecido pelos próprios alunos como o mais comum entre eles.

Outro ponto destacado por essas sagazes vozes leitoras diz respeito à questão do casamento. Essa instituição que convencionalmente aparece, na Literatura, relacionada ao amor e ao *felizes para sempre*, é, no poema em estudo, desconstruída por Drummond. Ainda que, cotidianamente, os alunos percebam as crises pelas quais passa o casamento contemporâneo, o inconsciente coletivo aponta que o casamento é a efetivação dos laços amorosos e a Literatura, especialmente os contos de fada, tem muita participação na formação dessa idéia romântica. Ao lerem o poema e perceberem que Lili – que não amava ninguém – foi a única a se casar, os alunos passaram, ainda que por um momento, a desvencilhar a idéia de casamento à idéia de amor romântico, surpreendendo-se da própria descoberta.

A tragicidade do poema também chamou a atenção dos jovens leitores. Parte deles apontou o suicídio cometido por Joaquim e a morte desastrosa de Raimundo como enunciados que dialogam com uma tragicidade urbana, contemporânea. Desse axioma depreende-se o seguinte corolário: o próprio amor é trágico - seja por suicídios e desastres, seja simplesmente por não ser correspondido. Esses alunos revelaram, ao destacar a tragicidade do poema, a percepção de um sentido subjacente ao texto em estudo, no qual a tragédia real é o desencontro amoroso permanente.

Quando a professora-pesquisadora perguntou aos alunos o que mais lhes chamou atenção na leitura de *Quadrilha*, ela esperava deles respostas pertinentes ao conteúdo do poema em estudo. Curiosamente, e confirmando a perspectiva de que o sujeito se revela no discurso, 16% das respostas contemplaram a questão da organização da aula, da leitura em grupo, do diálogo entre os sujeitos participantes daquela discussão e do diálogo entre o poema e a nossa realidade.

Esse dado possibilita a percepção do fato de a maneira como transcorreu a aula ter chamado mais atenção dos alunos que o próprio conteúdo em si, como revela, por exemplo, o enunciado do aluno 9, que diz: “A leitura em grupo, ouvir a opinião dos colegas”. Depreende-se dessa situação discursiva que os estudantes começam a passar para um nível metacognitivo de aprendizagem, na qual a observação de como se deu a construção do conhecimento destaca-se perante o próprio conhecimento conceitual sobre o qual a primeira questão os interpelava. Isso significa que o dialogismo, constitutivo da linguagem, foi “descoberto”, explorado, revelado por meio da interação entre as vozes leitoras participantes daquela aula. Mais que isso: esse dialogismo, próprio da linguagem e com efeitos de sentido transgressores em se tratando do texto poético, foi percebido pelos alunos. Essa afirmação fica evidente quando se analisa o quadro relativo à segunda questão proposta, cujas respostas destacam a interação em sala de aula como fator primordial no aprendizado do texto literário em estudo.

<b>B- Faça uma avaliação da aula de hoje. O que você aprendeu?</b>	
<b>Temas destacados</b>	<b>Ocorrência</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A participação dos alunos durante a aula, as visões diferentes apresentadas (ênfase no LEITOR)</li> </ul>	50%
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Várias possibilidades de leitura que o poema permite (ênfase no TEXTO LITERÁRIO)</li> </ul>	33%

• Necessidade da realização de várias leituras do texto poético	13%
• Referências específicas à maneira drummondiana de escrever e ao conteúdo do poema	4%

Metade das avaliações apresentadas sobre a aula revela que os alunos destacaram a própria participação ou a participação dos colegas como ponto primordial para sua aprendizagem. Objetivando uma perspectiva analítica, percebeu-se que tais respostas enfatizaram a participação do leitor no processo de interpretação do poema:

**Aluno 1:** *Aprendi que cada um de nós tem uma opinião diferente.*

**Aluno 2:** *Aprendi a perceber as várias maneiras que podemos ler e interpretar um poema, que é possível analisar um poema de vários ângulos e perspectivas*

Se, conforme Bakhtin, a linguagem literária é um espaço privilegiado de relações dialógicas, isso se confirmou nas várias possibilidades de leitura que o poema gerou, as quais também chamaram atenção dos alunos. Mais de 30% das respostas obtidas para a segunda questão (“O que você aprendeu?”) têm seu foco no texto lido, nas várias possibilidades de leitura de um poema, na necessidade de releitura, nas diferentes perspectivas de um mesmo tema ou situação que o poema empreendeu. São exemplos dessas respostas:

**Aluno 3:** *Aprendi que para entender uma poesia tem que ler várias vezes.*

**Aluno 6:** *Aprendi a olhar a poesia com outros olhos, vi que ler poesia não é apenas passar reto e não pensar.*

**Aluno 10:** *Aprendi que um texto pode ser mais do que aquilo que está escrito.*

**Aluno 11:** *Foi uma aula interessante, pois a participação dos alunos acaba motivando mais a sala. Aprendi que poesia não se lê somente uma vez e sim várias vezes para se entender.*

Sabe-se que, segundo Vygotsky, considerando a articulação das zonas de desenvolvimento do aprendiz em sala de aula, tanto o professor quanto os próprios colegas podem agir na zona de desenvolvimento proximal de um indivíduo, pois não se aprende somente com o professor, mas com todos aqueles com quem se compartilha experiências e se interage por meio da linguagem.

**Aluno 16:** *Aprendi a entender estudar e compreender uma poesia pela maneira como cada um colocava suas idéias.*

**Aluno 18:** *A aula de hoje foi bem produtiva, pois toda a sala estava interagindo com o poema. Assim, houve muita motivação para se aprender.*

**Aluno 19:** *Achei a aula de hoje super produtiva. É interessante saber qual foi a visão que outra pessoa teve do poema. Cada leitor tem a sua idéia, encontra um sentido para cada verso e cada estrofe. Gostaria que as aulas de Literatura fossem sempre assim!*

**Aluno 20:** *A aula como sempre foi ótima. É mais construtivo fazer uma roda de pessoas, pois é bom discutir as idéias e ter outras visões diferentes sobre o mesmo assunto.*

Ao destacarem a opinião dos colegas como ponto fulcral ao avaliarem a aula, os alunos demonstram ter aprendido com os outros participantes, os quais lhe possibilitaram diferentes maneiras de ver um mesmo texto. Isso se deve ao fato de as vozes leitoras não terem sido caladas, mas, ao contrário, estimuladas a expor o que pensavam.

A atuação provocativa e catalisadora da professora-pesquisadora, que visava à atuação na ZDP dos seus estudantes, também foi percebida e comentada por um dos alunos:

**Aluno 17:** *Aprendi com que olhos devemos ler uma poesia, pois a professora estimulou nossa vontade própria.*

A respeito da atuação da professora-pesquisadora, durante a aula, ela não só questionou os alunos a respeito de suas respectivas leituras, provocando-os e estimulando-os para que expusessem suas idéias, como também cuidou de alternar os turnos de conversação, para que a maior parte dos estudantes pudesse falar, e não somente alguns, mais desinibidos. Em alguns momentos, buscando a simetria no contexto da sala de aula, a professora precisou dizer aos alunos que ela não dominava ou guardava todos os sentidos possíveis de leitura do poema em estudo, o que também permitiu maior participação da turma, a qual se sentia mais autorizada para opinar a respeito dos sentidos que atribuía ao texto.

Essa participação de toda a turma na dinâmica da aula, assim como a ênfase dada pelos alunos nas diferentes leituras realizadas pelos colegas, revela também que houve um processo de ensino-aprendizagem mais simétrico que o convencional. Essa simetria, conquistada em parte – já que as relações de poder-saber e o próprio ambiente escolar de sala de aula colocam o professor em uma posição diferenciada em relação aos alunos–, contribui, sem dúvida, para duas importantes questões:

- a) a condução de uma aprendizagem mais significativa na qual, mais que entender as relações intrínsecas ao poema em estudo, os alunos puderam aprender a aprender, ou seja, puderam perceber que a leitura do texto literário,

especialmente o poético, exige sempre uma releitura, um voltar ao texto, um constante ressignificar;

- b) a paulatina modificação da visão que esses alunos têm de si próprios como leitores do texto literário. Essa constatação fica evidente ao se analisar o 3º quadro, no qual as respostas dadas pelos alunos revelam que, em grande parte, eles passam a se ver como leitores do texto poético.

É claro que a mudança de perspectiva em relação ao aluno se ver como leitor de poesia não se dá em apenas uma ou duas aulas, mas por meio de um processo contínuo, tendo em vista o percurso e as experiências vividas por cada um, tanto na escola como fora dela. Entretanto, é possível observar que, por terem sido co-autores da aula, no sentido de que contribuíram com significados para o poema, 40% das respostas revelam uma auto-imagem leitora do gênero poético. Isso pode ser observado no terceiro quadro, a seguir:

<b>C- Para você, quem é leitor de poesia? Por quê?</b>	
<b>Temas destacados</b>	<b>Ocorrência</b>
• Qualquer um pode ser leitor de poesia	28%
• EU posso ser leitor de poesia	22%
• EU, desde que em grupo	7%
• EU, mas depende do tipo	7%
• Todos podem ler, porém nem todos podem alcançar os sentidos	11%
• As pessoas que têm tempo	3%
• A pessoa que se acostuma a ler desde criança	3%
• Pessoas cultas	3%
• As pessoas sensíveis	3%
• Pessoas que acreditam no amor	3%
• Aquele que consegue enxergar diversos ângulos	3%

• Não posso ler poesia por preguiça / falta de amadurecimento	7%
---	----

Considerando que quando os alunos respondem “Qualquer um pode ser leitor de poesia” ou “todos podem ler” eles próprios estão inclusos nessa idéia, poder-se-ia dizer que 75% das respostas acerca de “quem são os leitores de poesia?” revelam que os alunos vêm a si próprios como leitores do texto poético, conforme recorte do quadro apresentado:

• Qualquer um pode ser leitor de poesia	28%
• EU posso ser leitor de poesia	22%
• EU, desde que em grupo	7%
• EU, mas depende do tipo	7%
• Todos podem ler, porém nem todos podem alcançar os sentidos	11%
<b>TOTAL</b>	<b>75%</b>

Essa maioria absoluta já seria suficiente para vaticinar que tais alunos são, agora, leitores do texto poético. Entretanto, problematizando um pouco a questão, considerar-se-á que o sujeito, interpelado pela ideologia, é perpassado pelo discurso, o que faz com que, muitas vezes, a linguagem escape a ele, revelando-se, algumas vezes em sua escolha lexical.

Analisando, pois, o discurso desses sujeitos, observa-se o uso da palavra *Eu* em apenas 36% das respostas. Ao dizerem “Qualquer um pode ler poesia” ou “todos podem ler”, os alunos se referem tenuamente a *outros*, ou, pelo menos, a si próprios inseridos em uma totalidade (qualquer/todos), revelando, de certa maneira, que o leitor de poesia é ainda o outro, que a visão de si próprio como leitor desse gênero está vinculada intrinsecamente ao pertencimento ao grupo, na escola. O texto poético aparece, aí, relacionado à realidade escolar e ainda institucionalizado, escolarizado, autorizado por um discurso macro que é o discurso do professor de Literatura, o que também pode ser



comprovado pela adversativa “mas nem todos podem alcançar os sentidos”. Portanto, é aparente o resultado, colhido à primeira vista, cuja soma de alunos que se consideram leitores do texto poético seja igual a 75%.

Apesar disso, os dados são positivos. Em comparação à pesquisa feita anteriormente, quando se avaliou a imagem que os alunos tinham do leitor de poesia como um indivíduo extremamente culto, conforme apresentado no terceiro capítulo desse trabalho, os novos dados revelam que há uma propensão maior para a leitura do texto literário. Isso se deve a um trabalho com o texto poético de maneira mais interativa, simétrica e dialógica, iniciado sistematicamente pela professora-pesquisadora. Observando os novos dados, percebe-se que um número maior de alunos considera que pode ser leitor do texto poético, 22% das respostas revelam isso, e 14% das respostas também associam sua auto-imagem ao leitor de poesia, com as seguintes ressalvas:

- a) essa leitura deve ser feita em grupo – provavelmente pela constatação dos diversos efeitos de sentido surgidos a partir da leitura na sala;
- b) depende do tipo de poema, o que é natural, já que cada leitor costuma escolher textos que mais lhe agradem.

Ainda há, no quadro relativo às respostas sobre quem é o leitor do texto poético, menção a pessoas cultas e sensíveis, entretanto essas respostas aparecem em menor quantidade se forem considerados os quadros observados e apresentados anteriormente, quando se estudou a imagem que os alunos tinham do leitor de poesia. Houve, portanto, um avanço, possibilitado pela manifestação da diferença dos modos e esquemas de construção do conhecimento, que se transformou numa ação compartilhada, num espaço de elaboração conjunta em sala de aula.

Certamente, há muito a se trabalhar para a formação de indivíduos leitores do texto literário, que consigam fruir essa linguagem. As reflexões acerca da aula em que os alunos leram e releeram, criaram e recriaram, significaram e ressignificaram os sentidos vivos no poema *Quadrilha* é apenas um passo – uma contribuição – no caminho para uma mudança de perspectiva em relação ao ensino de Literatura. Como já fora observado, ao se valorizar uma interação dialógica no ensino dessa disciplina, o aluno não é mais um agente passivo e receptivo, mas um sujeito que age e, pelo seu discurso, se faz ouvir, recriando-se no seio de outras vozes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

### *Poesia*

*Gastei uma hora pensando em um verso  
que a pena não quer escrever.  
No entanto ele está cá dentro  
inquieto, vivo.  
Ele está cá dentro  
e não quer sair.  
**Mas a poesia deste momento  
inunda minha vida inteira.***

(Carlos Drummond de Andrade)

Tendo em vista o objetivo proposto nesse trabalho, contribuir para o letramento literário do aluno do Ensino Médio a partir de uma relação mais simétrica em sala de aula, que privilegiasse as interações dialógicas, a professora-pesquisadora procurou aliar o estudo teórico à experiência de sala de aula. Ela visava, assim, à construção de uma práxis transformadora, que, mais do que ensinar conteúdos relacionados à Literatura como disciplina escolar, promovesse, nos alunos, a fruição da leitura do gênero literário, mediante relações dialógicas e simétricas que dariam ao aluno **voz** e **vez** para participar da construção dos sentidos do texto.

Retomando o objetivo do letramento literário, aqui dinamizado por meio do desenvolvimento do gosto pela leitura do texto poético, percebeu-se que os alunos demonstraram satisfação em falar e escutar os colegas na construção dos sentidos dos poemas lidos. Se, como visto no primeiro capítulo, a palavra letramento remete a uma perspectiva social da linguagem, ao compartilhar os sentidos do texto literário discutindo questões pertinentes à própria vida, os estudantes experimentaram o exercício de liberdade próprio da linguagem literária.

Em cada poema trabalhado, *Psicologia de um vencido*, *A flor e a náusea* e *Quadrilha*, as interações dialógicas estiveram presentes construindo sentidos novos e resignificando os já existentes, num processo contínuo e permanente. Nessa

perspectiva, as intervenções da professora-pesquisadora, à luz do estudo vygotskyano das zonas de desenvolvimento do aprendiz foram essenciais na mediação dos conflitos em sala de aula.

Alguns dados vão além daqueles analisados no capítulo anterior. A professora notou, por exemplo, que, dias depois das aulas, os sujeitos da pesquisa ainda comentavam acerca dos poemas estudados, traziam outros poemas para serem lidos, mostravam-se interessados por novas leituras. Percebeu-se, também, além do desenvolvimento do gosto pela leitura de poesia, que os alunos sujeitos da pesquisa, de maneira geral, demonstraram mudança de atitude no que diz respeito a algumas posturas em sala de aula. Um exemplo disso é que aprenderam a ouvir as opiniões alheias, e, principalmente, aprenderam a valorizá-las. Essa atitude repercutiu em outros momentos, em outras aulas e, possivelmente, na vida desses alunos. A idéia defendida aqui é a de que a possibilidade de vislumbrar várias perspectivas por meio da diversidade de diálogos estabelecidos a partir da leitura do texto literário contribui diretamente para o constructo do aspecto humanizador desses indivíduos.

Dessa forma, reitera-se a idéia de que a leitura dialógica do texto literário ajuda o aluno a conviver com as diferenças e o torna mais sensível em um mundo que, quase sempre, exige das pessoas uma postura única e fria para com a realidade. Em geral, os indivíduos, acostumados a polarizar opiniões, percebem, por meio da fruição do texto literário, que a realidade pode, sim, ser vista sob diversas perspectivas. A escola, quando privilegia textos técnicos em detrimento da leitura do texto artístico, forma o aluno para pensar tecnicamente, quase sempre fechado a possibilidades ímpares, num mundo plural.

É claro que o trabalho numa perspectiva interacionista e dialógica, que permita relações de maior simetria entre as vozes leitoras em sala de aula, não se encerra na

leitura de um, dois ou três textos. Trata-se de um processo, de uma construção, tijolo a tijolo, voz a voz, na qual o sujeito do processo ensino-aprendizagem vai se enxergando leitor desse gênero cujo estudo permite dialogar com vários outros saberes e desperta para a sensibilidade.

A partir das aulas analisadas, pode-se refletir também acerca do trabalho do professor de Literatura em salas de aula do Ensino Médio. O professor dessa disciplina pode – e deve! – privilegiar a leitura do texto literário, por meio da construção de relações mais simétricas nas quais os estudantes não são meros receptores, mas co-autores, na medida em que colaboram na construção dos sentidos do texto. Essa reflexão é de crucial importância, pois é de conhecimento geral o fato de que grande parcela dos professores de Literatura tem trabalhado aspectos adjacentes ao texto como a historicidade literária ou as características estéticas do estilo de época estudado, isso sem possibilitar, em primeira instância, o contato do aluno com o material mais importante dessa aula: a linguagem literária.

Para a formação de indivíduos leitores (que possam fruir da linguagem literária, percebendo que seu conhecimento é de suma importância para a formação humana e para a articulação dos saberes), é preciso, sem dúvida, exercitar o processo de interação em sala de aula por meio de um olhar teórico. Como já observado, com base nas idéias de Bakhtin e Vygotsky, pôde-se pensar numa nova dimensão do espaço escolar que possibilitou a manifestação da diferença dos modos e esquemas de construção do conhecimento acompanhada de um trabalho pedagógico que se transformou numa ação compartilhada, num espaço de elaboração conjunta entre professora e alunos. Em outras palavras, acredita-se que o conhecimento da característica constitutivamente dialógica da linguagem, proposta por Bakhtin, e o conhecimento das zonas de desenvolvimento

do aprendiz, propostas por Vygotsky, foram fulcrais para o olhar da professora-pesquisadora ao preparar e analisar as aulas ministradas.

Da mesma forma, retomar o percurso do ensino de Literatura ao longo das últimas décadas permitiu identificar o constructo tecnicista privilegiado pela educação escolar em detrimento de um constructo humanista, o que, muitas vezes, fez a leitura de textos literários tornar-se uma atividade de menor valor nesse contexto. Frutos dessa educação, os alunos, de maneira geral, vêem o leitor de poesia como alguém deveras sensível e culto, imagem que ele não associa a si próprio. Assim, redescobrimos os caminhos por meio dos quais o texto literário, especialmente o poético, se tornou tão inacessível aos estudantes de Ensino Médio, a professora-pesquisadora pôde reavaliar sua formação e sua conduta em sala de aula e, dessa forma, simetrizar um pouco mais as relações nesse espaço, dando voz ao aluno como produtor de sentidos.

Destarte, se ler é, por excelência, construir sentidos, o exercício de dar voz a esses interlocutores – os alunos – significa permitir que esses sentidos, materializados na linguagem, dialoguem com as diferentes perspectivas oferecidas pelo texto literário, dado o seu caráter constitutivamente polissêmico e transgressor se comparado a outros gêneros. O caminho a ser seguido não é simples, pois, em se tratando de educação não há receitas prontas. Por isso, o presente trabalho sinaliza para que o educador explore as possibilidades de ensino da Literatura de maneira que incentive a participação das vozes leitoras em sala de aula, desenvolvendo, assim, o conhecimento e o gosto literários de seus alunos. Conhecendo as maneiras de se ensinar Literatura, o professor pode optar por aquela que mais se ajusta não só à turma com a qual trabalha e à proposta pedagógica da escola, mas também àquela que vise à formação do leitor literário, num processo de letramento.

Dessa forma, ao se valorizar a interação dialógica em sala de aula por meio da exploração de um texto cujas possibilidades de leitura são mais transgressoras, como é o texto literário, o aluno não é mais um agente passivo e receptivo, mas um sujeito que age e, pelo seu discurso, se faz ouvir, recriando-se no seio de outras vozes. Nessa troca, o educador também aprende e se transforma. Para isso, o professor precisa permitir que a poesia do momento das trocas dialógicas em sala de aula inunde, como diria o poeta, toda a sua vida.

## REFERÊNCIAS

- ACHCAR, Francisco. **A rosa do povo e Claro enigma – Carlos Drummond de Andrade – Roteiro de leitura**. São Paulo: Ática, 1993.
- AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel. **Teoria da Literatura**. 8ª ed. Coimbra: Almedina, 1992.
- AMOSSY, Ruth. Da noção retórica de *ethos* à análise do discurso. In: \_\_\_\_\_.(Org.). **Imagens de si no discurso**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 9-28.
- \_\_\_\_\_. O *ethos* na intersecção das disciplinas: retórica, pragmática, sociologia dos campos. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Imagens de si no discurso**. São Paulo: Contexto, 2005, p.125-127.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **A rosa do povo**. 28ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Sentimento do Mundo**. Rio de Janeiro: Record, 1993.
- ANJOS, Augusto dos. **Eu e outras poesias**. 38ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.
- ARISTÓTELES. **Arte Poética**. São Paulo: Martin Claret, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981
- \_\_\_\_\_. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 191 – 200.
- BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2005, p. 87 – 98.
- \_\_\_\_\_. MELO, Rosineide de. Enunciado/enunciado concreto/ enunciação. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 61- 78.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. Escrita, leitura, dialogicidade. In: BRAIT, Beth. (Org.) **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Unicamp, 1997, p. 281 – 290.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394**. Brasília, 1996.



\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conhecimentos de Literatura. In: **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006.

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

\_\_\_\_\_. Inquietudes da poesia de Drummond. In: \_\_\_\_\_. **Vários escritos**. 4ª ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

\_\_\_\_\_. **O estudo analítico do poema**. 5ª ed. São Paulo: Humanitas, 2006.

CEREJA, William Roberto. O dialogismo como procedimento no ensino de Literatura. In: \_\_\_\_\_. **Ensino de Literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. São Paulo: Atual, 2005, p. 162 – 195.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

CHIAPPINI, Lígia. A circulação de textos na escola. In: GUARACIABA, Micheletti. **Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção aprender e ensinar com textos – v 4)

COELHO, Nelly Novaes. A Literatura: um “fio de Ariadne” no labirinto do ensino neste limiar de milênio. In: \_\_\_\_\_. **Literatura: arte, conhecimento e vida**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

\_\_\_\_\_. **O ensino de literatura**. São Paulo: FTD, 1968.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria. Literatura e senso comum**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

CURY, Maria Zilda Ferreira. Ensino de Literatura e o diálogo entre discursos. In: MATTE, Ana Cristina Fricke (Org.) **Lingua(gem), texto, discurso entre a prática e a reflexão**. Vol. II. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DAHLET, Véronique. A entonação no dialogismo. In: BRAIT, Beth. (Org.) **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Unicamp, 2005, p. 249 – 264.

FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

FONTANA, Roseli A. Cação. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In: SMOLKA & GÓES. **A Linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. São Paulo, 1995.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In: BRAIT, Beth. (Org.) **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Unicamp, 2005, p. 311 – 330.

GEBARA, Ana Elvira Luciano. **A poesia na escola**. São Paulo: Cortez, 2002.

GRIGOLETO, Marisa. Imagens da figura no aluno e no professor. In: CORACINI, Maria José Faria. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**. Campinas: Pontes, 1995.

GRILO, Sheila V. de Camargo. Esfera e campo. In: BRAIT, Beth. (org.). **Bakhtin, outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 133 – 160.

KLEIMAN, Ângela. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, Roxane (Org.) **Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. Formação do professor: retrospectivas e perspectivas na pesquisa. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **A formação do professor**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: \_\_\_\_\_. (Org.) **A formação do professor**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

LAJOLO, Marisa. **O que é Literatura?** São Paulo: Brasiliense, 1995.

\_\_\_\_\_. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2002.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da Leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

\_\_\_\_\_. **A leitura rarefeita. Leitura e livro no Brasil**. São Paulo: Ática, 2002.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 151 – 166.

MAINGUENEAU, Dominique. *Ethos*, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, Ruth (Org.). **Imagens de si no discurso**. São Paulo: Contexto, 2005. p 69-92.

MARCHEZAN, Renata Coelho. Diálogo. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006, p. 115 – 132.

MASCIA, Márcia Ap. Amador. **Leitura: Uma proposta discursivo-desconstrutivista**. Universidade São Francisco, s/d. (Artigo)

MOITA LOPES, Luis Paulo da. **Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: Os Sete Saberes e outros ensaios**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Meus demônios**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos**. Campinas: Pontes, 2003.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD – 69). In: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: UNICAMP, 1997.

RENDA, Vera Lúcia Batalha de Siqueira. **As vozes poéticas da infância: poesia infantil contemporânea em diálogo multicultural com o Modernismo**. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2002.

RODRIGUES, Telma Rubiane. **A poesia como forma de (se) dizer: representações em livros didáticos e no discurso de estudantes e de sujeitos não-escolarizados**. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 2004.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Contribuições do Pensamento de Vygotsky para a Pesquisa (em LA) hoje**. LAEL – PUC – São Paulo, 1996.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TEZZA, Cristóvão. Poesia. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006, p. 195 – 218.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2005.

UYENO, Elzira Yoko. **Da autonarração à escrita acadêmica: a constituição da subjetividade do aluno de cursos de especialização**. 2005. (Artigo)

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

**ANEXOS**

**Anexo 1** - Autorização para a pesquisa, dada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, de acordo com o Protocolo CEP/ UNITAU nº 0041/07

**Anexo 2** - Poema de Augusto dos Anjos mencionado na seção 4.3

*O caixão fantástico*

Célere ia o caixão, e, nele, inclusas,  
Cinzas, caixas cranianas, cartilagens  
Oriundas, como os sonhos dos selvagens,  
De aberratórias abstrações abstrusas!

Nesse caixão iam, talvez as Musas,  
Talvez meu Pai! Hoffmânnicas visagens  
Enchiam meu encéfalo de imagens  
As mais contraditórias e confusas!

A energia monística do Mundo,  
À meia-noite, penetrava fundo  
No meu fenomenal cérebro cheio...

Era tarde! Fazia muito frio.  
Na rua apenas o caixão sombrio  
Ia continuando o seu passeio!

(Augusto dos Anjos)

**Anexo 3** - Transcrição das respostas dos alunos acerca das aulas em que foi trabalhado o poema *Quadrilha*, de Carlos Drummond de Andrade.

**Questão A: O que mais te chamou atenção na leitura de *Quadrilha*?**

- Aluno 1:** *As pessoas românticas são raras. Hoje em dia acontece como no poema, cada hora se está com uma pessoa.*
- Aluno 2:** *O modo como o amor é tratado, como uma simples dança, e se dá melhor quem dança mais e melhor.*
- Aluno 3:** *O fato de que a única pessoa que não amava ninguém também foi a única que se casou.*
- Aluno 4:** *O fato de como as pessoas estão cada hora com um parceiro diferente.*
- Aluno 5:** *O Modernismo e o fim trágico de alguns personagens.*
- Aluno 6:** *As várias formas de interpretar o “foco da história” levando em conta a nossa realidade de hoje.*
- Aluno 7:** *O fim trágico de alguns personagens e o fato de apenas Lili ter se casado.*
- Aluno 8:** *A forma como o autor desacredita em que é possível encontrar o amor da sua vida.*
- Aluno 9:** *A leitura em grupo, ouvir a opinião dos colegas.*
- Aluno 10:** *A leitura em grupo.*
- Aluno 11:** *As pessoas se amarem, mas acabarem não sendo amadas por ninguém e o fato de quem não amava ninguém ter sido a única pessoa a se casar.*

- Aluno 12:** *O amor ser comparado a uma dança e os desastres ocorridos.*
- Aluno 13:** *Que o amor pode ser o sentimento mais lindo que o homem pode sentir e o mais ingrato também.*
- Aluno 14:** *A tragédia que ocorre em nome do amor.*
- Aluno 15:** *O “jogo” que o autor faz com os personagens do poema.*
- Aluno 16:** *A forma como o poeta critica e ironiza os padrões da sociedade.*
- Aluno 17:** *Essa inconstância e instabilidade das pessoas no amor.*
- Aluno 18:** *A falta de sorte de todos, pois ninguém era correspondido no amor.*
- Aluno 19:** *O fato de que ninguém é correspondido! Nenhuma das personagens tem um final feliz, exceto a Lili, que não amava ninguém e foi a única a se casar.*
- Aluno 20:** *A maneira como o poeta “brinca” com as palavras, fazendo com que imaginemos várias possibilidades de leitura. Alguns conceitos sociais que são discutidos, como o casamento por interesse.*

**Questão B: Faça uma avaliação da aula de hoje.**

**O que você aprendeu?**

- Aluno 1:** *Apreendi que cada um de nós tem uma opinião diferente.*
- Aluno 2:** *Apreendi a perceber as várias maneiras que podemos ler e interpretar um poema, que é possível analisar um poema de vários ângulos e perspectivas e percebi, também, que ele é uma espécie de “enigma” que se entranha em nossas mentes e sentimentos, fazendo-nos perceber que*



*existe algo além das imagens e convenções que vemos a nossa frente.*

- Aluno 3:** *Apreendi que para entender uma poesia tem que ler várias vezes.*
- Aluno 4:** *Apreendi – quase todo mundo expôs o que pensa – como alguns jovens não acreditam no amor.*
- Aluno 5:** *A aula foi produtiva e pudemos ver o poema com várias visões.*
- Aluno 6:** *Apreendi a olhar a poesia com outros olhos, vi que ler poesia não é apenas passar reto e não pensar.*
- Aluno 7:** *Aprendemos a ler um poema com outra visão.*
- Aluno 8:** *Apreendi que o amor verdadeiro não significa casar de fato com a pessoa, mas significa que é mais importante o que você sente realmente por ela.*
- Aluno 9:** *Apreendi a interpretar poesias de várias formas.*
- Aluno 10:** *Apreendi que um texto pode ser mais do que aquilo que está escrito.*
- Aluno 11:** *Foi uma aula interessante, pois a participação dos alunos acaba motivando mais a sala. Apreendi que poesia não se lê somente uma vez e sim várias vezes para se entender.*
- Aluno 12:** *Apreendi a ler poesia, apesar de não ter muita motivação para isso.*
- Aluno 13:** *Apreendi um pouco sobre a linha de pensamento de Drummond de Andrade, o que me motivou a querer ler mais.*
- Aluno 14:** *Apreendi novidades sobre a literatura, novas formas de ler um poema. A aula foi motivadora, com toda a sala participando.*

- Aluno 15:** *Apreendi coisas sobre a Literatura, pois a aula teve uma dinâmica legal.*
- Aluno 16:** *Apreendi a entender estudar e compreender uma poesia pela maneira como cada um colocava suas idéias.*
- Aluno 17:** *Apreendi com que olhos devemos ler uma poesia, pois a professora estimulou nossa vontade própria.*
- Aluno 18:** *A aula de hoje foi bem produtiva, pois toda a sala estava interagindo com o poema. Assim, houve muita motivação para se aprender.*
- Aluno 19:** *Achei a aula de hoje super produtiva. É interessante saber qual foi a visão que outra pessoa teve do poema. Cada leitor tem a sua idéia, encontra um sentido para cada verso e cada estrofe. Gostaria que as aulas de Literatura fossem sempre assim!*
- Aluno 20:** *A aula como sempre foi ótima. É mais construtivo fazer uma roda de pessoas, pois é bom discutir as idéias e ter outras visões diferentes sobre o mesmo assunto.*

**Questão C: Para você, quem é leitor de poesia? Por quê?**

- Aluno 1:** *Qualquer pessoa pode ser leitor de poesia, até mesmo eu, afinal, basta saber interpretar.*
- Aluno 2:** *Creio que poucos possam entender a profundidade de uma poesia, porém todos somos capazes de sentir, nos emocionamos com o que é escrito, com o que é transmitido: emoções, medos, dúvidas, críticas em palavras. Admito que não entendo todas as poesias em seu máximo significado, mas apenas o ato de ler, de se emocionar, refletir, pensar, enfim, a possibilidade de elevar seu espírito a um grau elevado, já é o*

*suficiente.*

- Aluno 3:** *Qualquer pessoa pode ler qualquer poesia.*
- Aluno 4:** *Todos, pois todo mundo que saiba ler pode começar a gostar de poesia e virar um leitor.*
- Aluno 5:** *Todos somos capazes de interpretar um poema, sendo por meio da razão ou por meio do sentimento.*
- Aluno 6:** *Aqueles que conseguem sentir e ao mesmo tempo “entrar” na poesia. Acho que sou um leitor desse gênero, pois adoro ler poesias como essas, que retratam a vida de uma forma diferente, mas que, ao mesmo tempo, está relacionada com a realidade. Eu consigo me entreter com as poesias.*
- Aluno 7:** *Todos podem ser leitores de poesia. Tendo eu uma visão sensível ou não, posso ler a poesia com diferentes pontos de vista.*
- Aluno 8:** *Muitas vezes não entendo o que as poesias querem dizer, talvez por ter uma linguagem difícil.*
- Aluno 9:** *Eu posso ler poesias se for em grupo.*
- Aluno 10:** *Em grupo, na escola, qualquer um pode ler poesia, sozinho eu não leria. Acho que juntos podemos ter mais de uma interpretação.*
- Aluno 11:** *Qualquer pessoa pode ser leitor de poesia desde que tenha sensibilidade para interpretá-la e entendê-la. Gosto de interpretar, entender as coisas com a minha visão, é o que permite a poesia.*
- Aluno 12:** *O leitor de poesia deve ser uma pessoa sensível, mas é uma coisa que requer tempo e eu não tenho tempo.*

- Aluno 13:** *Leitor de poesia deve ser aquela pessoa que já desde criança já se interessa, pois se não for assim essa pessoa além de não entender ainda critica sem saber.*
- Aluno 14:** *Todas as pessoas podem ler poesia, mas só algumas vão compreendê-la profundamente. Porque mesmo não entendendo a poesia toda, compreendo a mensagem e o sentimento que a poesia passa.*
- Aluno 15:** *Pessoas cultas, que tenham um grande vocabulário. Posso ler poesias, mas depende do tipo de poesia.*
- Aluno 16:** *Para mim, qualquer um pode ser leitor de poesia, basta ter sensibilidade.*
- Aluno 17:** *Pessoas que acreditem no amor, tanto sendo uma coisa abstrata ou acreditando que possa ser real, já que a maioria das poesias trata disso. Uma pessoa que não acredite no amor não terá vontade de ler. Eu acredito no amor.*
- Aluno 18:** *Qualquer pessoa pode ser leitora de poesia, pois cada um faz uma interpretação diferente de tudo.*
- Aluno 19:** *O leitor de poesia é aquele que vê os vários ângulos que ela apresenta, é o que enxerga o lado da razão e o lado do coração, é o que lê várias vezes e tenta achar vários sentidos pra ela. Não posso ser uma leitora desse gênero, pois sou muito preguiçosa. Só leio várias vezes uma poesia quando me interessa por ela.*
- Aluno 20:** *Apesar das dificuldades que a pessoa traz, o leitor é aquele que se interessa e que está disposto a fazer pesquisas. Eu seria um bom leitor de poesia, mas falta amadurecimento, pois os meus interesses atuais não convergem totalmente para a poesia, mas as aulas têm trazido bastante*

*motivação para isso.*

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)