

ISSN 2595-2609

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL - LETRAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS



Ar **ria**

Maceió, v.5, n.6, maio, 2022



Conceitos e opiniões contidos nos trabalhos submetidos à revista são de responsabilidade de seus autores.



revistaareia.fale.ufal@gmail.com
Campus A. C. Simões - BR 104 Norte – Km 14. Tabuleiro do Martins,
Maceió/AL. CEP: 57072-900.

Editora-gerente

Fabiana Pincho de Oliveira

Editoras

Cristiana da Silva Oliveira e Larissa Almeida Benjamim

Conselho Editorial

Antonio Rocha de Almeida Barros Filho, Cristiana da Silva Oliveira, Larissa Almeida Benjamim, Larissa da Silva Barbante, Lavínia Olga Dorta Galindo Pedrosa Ferreira, Laysdemberg Tavares Rodrigues, Ingrid Soares de Melo Moura dos Santos, Maria Clara de Lima Barros, Pedro David da Silva Leão, Telma Stephanie da Paciência, Thalyta Vasconcelos de Siqueira e Wanneska Thaymmá Vieira Silva de Andrade

Comissão de Comunicação

Ingrid Soares de Melo Moura dos Santos, Jaqueline Vitória da Silva, Kezia Araújo Lins, Kim Patrice Santiago Sarmento, Maria Clara de Lima Barros e Thalyta Vasconcelos de Siqueira

Comissão de Layout

Alice Rodrigues Guedes, Telma Stephanie da Paciência e Wanneska Thaymmá Vieira Silva de Andrade

Revisores/as de texto

Amanda da Conceição Duarte Cavalcante, Antonio Rocha de Almeida Barros Filho, Clara Ferreira Pereira Freire, Ingrid Soares de Melo Moura dos Santos, Larissa da Silva Barbante, Lavínia Olga Dorta Galindo Pedrosa Ferreira, Laysdemberg Tavares Rodrigues, Maria Clara de Lima Barros

Comissão dos textos literários

Kim Patrice Santiago Sarmento, Laysdemberg Tavares Rodrigues e Telma Stephanie da Paciência

Capa

Millena Dominique Oliveira Figueiredo

ISSN

2595-2609

APRESENTAÇÃO	5
Entrevistas	8
CLARICE LISPECTOR E MEMÓRIA	9
Artigos	20
O ENSINO DE LITERATURA NO PAESPE: AS AULAS TEMÁTICAS COMO ALTERNATIVA DE ENSINO – Alessandra Nunes Costa e Eliana Kefalás Oliveira ...	21
O GÊNERO TEXTUAL CARTA ABERTA EM LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS DO 9º ANO: A SEQUÊNCIA DIDÁTICA E A PROPOSTA DE PRODUÇÃO ESCRITA – Dafhine Alves Silva Santos, Lucas Henrique de Omena e Fabiana Pincho de Oliveira	41
Ensaio	57
A PERSPECTIVA DECOLONIAL COMO ELEMENTO PARA A (RE)CONSTRUÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA – Wanneska Thaymmá Vieira Silva de Andrade e Silvio Nunes da Silva Júnior	58
Textos Literários.....	66
COMPOSIÇÃO TRÁGICA – Ana Karoline Duarte	67
LATROCÍNIO – Cristóvão José dos Santos Júnior	68
O INVERSO – Juan da Silva de Sá	69
TEMPO PARA A ALMA – Paulenice Santos Verçosa Mata.....	71
VOCÊ CHOVE EM MIM - Iury Aragonez da Silva.....	72
APROVAÇÃO – José Antonio Santos de Oliveira.....	74
JANELA – Thathiane Karoliny da Silva Melo	76
NA SUA NUCA – Letícia Maria de Lemos	77
A CÂMERA DE GÁS – Madson de Oliveira.....	80

APRESENTAÇÃO

O ano de 2022 traz consigo novos ares, novas formas de viver o mundo e também uma nova edição da Revista Areia. Assim como “O Livro de Areia” de Jorge Luis Borges, que inspira o nome da revista, nossa história é contínua e sempre renovada, e é com grande satisfação que o PET Letras Ufal convida você a ler este novo capítulo da nossa história. A Revista Areia resistiu e sobreviveu aos anos turbulentos da Pandemia da Covid-19 e continuou proporcionando à graduação um espaço que recebe suas produções acadêmicas com a seriedade merecida. Essa nova edição apresenta colaborações nas seções Entrevistas, Artigos, Ensaios e Textos Literários.

A identidade visual da capa deste ano foi desenvolvida por Millena Dominique Oliveira Figueiredo, que participou do 2º Concurso de Capas da Revista Areia e nos permitiu fazer uso de sua arte nesta edição. Millena Figueiredo explica que o conceito da capa “surge como uma forma de homenagear o autor [Jorge Luis Borges], fazendo uma releitura da capa desse seu livro lançado pela Companhia Das Letras em 2009. Elementos como as cores da bandeira de Alagoas presentes no desenho geométrico, que, assim como ‘O Livro de Areia’, nos permite múltiplas interpretações, e as cores de tons de areia ao fundo foram pensados para trazer à memória o nosso querido litoral alagoano.” Dessa maneira, a autora afirma que a capa busca fazer alusão ao livro de Borges e à terra de Alagoas, com suas praias, assim como procura se apresentar como leve e convidativa ao público.

Após essa explanação a respeito de como a capa da quinta edição foi construída, apresentaremos as seções que compõem a revista.

Abrimos esta edição com a seção Entrevistas, na qual trazemos a retextualização da entrevista concedida ao PET Letras pela escritora Nádía Battella Gotlib, realizada durante a XIII Semana de Letras: Flanar pelos tempos da memória, que aconteceu em 2021. No momento, Nádía nos conta um pouco sobre sua trajetória com os escritos de Clarice Lispector, dá conselhos para quem tem desejo de pesquisar sobre a autora, reflete sobre a relação de Clarice com a cidade, a memória e o Nordeste, relata sua relação com os escritos de Elisa Lispector e muito mais.

Em seguida, na seção Artigos, trazemos dois textos que resultam de pesquisas produzidas por estudantes da graduação e por uma recém-graduada do curso de Letras da Universidade Federal de Alagoas.

O artigo “O ensino de literatura no PAESPE: aulas temáticas como alternativa de ensino” foi escrito por Alessandra Nunes da Costa, recém-graduanda em Letras Português pela Universidade Federal de Alagoas e egressa do Programa de Educação Tutorial, sob a orientação da Professora Doutora Eliana Kefalás Oliveira. Nele, as autoras apresentam uma proposta pedagógica para o ensino de Literatura a partir de aulas planejadas com base em temáticas pré-estabelecidas e relatam a experiência de aplicar esse método no Programa de Apoio aos Estudantes de Escola Pública do Estado.

Em “O gênero textual carta aberta em Livro Didático de Português do 9º ano: a sequência didática e a proposta de produção escrita”, a graduanda Daphine Alves Silva Santos e o graduando Lucas Henrique de Omena, sob a orientação da Professora Doutora Fabiana Pincho de Oliveira, da Universidade Federal de Alagoas, descrevem e analisam a proposta de produção do gênero carta aberta no livro didático de português conforme os fundamentos teórico-metodológicos da Linguística Textual e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Na seção Ensaio, o texto “A perspectiva decolonial como elemento para a (re)construção do ensino de língua portuguesa”, de Wanneska Thaymmá Vieira Silva de Andrade, graduanda do curso de Letras Português e integrante do Programa de Educação Tutorial, sob orientação do Professor Doutor Silvio Nunes da Silva Júnior, da Universidade Federal de Alagoas, reflete sobre como a perspectiva decolonial pode influenciar um pensamento mais crítico e uma aprendizagem mais concreta.

Fechando a Revista, na seção de Textos literários, apresentamos os poemas “Composição trágica”, de Ana Karoline Duarte; “Latrocínio”, de Cristóvão José dos Santos Júnior; “O inverso”, de Juan da Silva de Sá; “Tempo para a alma”, de Paulenice Santos Verçosa Mata; e “Você chove em mim”, de Iusy Aragonez da Silva. Também temos os contos “Aprovação”, de José Antonio Santos de Oliveira; “Janela”, de Thathiane Karoliny Silva Melo; “Na sua nuca”, de Leticia Maria de Lemos, estudante do curso Letras Inglês e ganhadora da VIII edição do Concurso de Contos Arriete Vilela; e “A Câmera de Gás”, de Madson de Oliveira.

Finalmente, agradecemos aos/às autores/as que enviaram seus textos e contribuíram com a formação desta edição da Areia; aos/às pareceristas e avaliadores/as pela atuação; à Millena Figueiredo, responsável pela arte que estampa a capa da revista; à Nádia Gotlib, por nos conceder a honra de entrevistá-la; aos/às revisores/as de texto; aos membros da comissão de Layout; aos membros da comissão de Comunicação; aos membros do Conselho Editorial Interno; aos membros do Conselho Editorial Externo; a todos e a todas que contribuíram para

que esta edição tomasse forma, tornando possível sua publicação. Por fim, agradecemos aos/às leitores/as, para quem esta revista é produzida, e convidamos todos/as a lerem e divulgarem os textos aqui publicados, a fim de expandir o alcance e incentivar uma maior produção acadêmica. Aproveitem a leitura.

As editoras,
Cristiana da Silva Oliveira
Fabiana Pincho de Oliveira
Larissa Almeida Benjamim

ENTREVISTAS

CLARICE LISPECTOR E MEMÓRIA

PET LETRAS UFAL

ENTREVISTA

Nádia Battella Gotlib

Como de costume, a cada edição da Revista Areia, o grupo PET Letras publica uma entrevista com um/a ou mais convidados/as da Semana de Letras. Antes de apresentar a professora entrevistada, vamos contextualizar brevemente o evento.

Em 2021, a escolha da temática da XIII Semana de Letras foi marcada pelo bicentenário do poeta francês Charles Baudelaire e pelos 95 anos da chegada da escritora Clarice Lispector em Alagoas, entre outras datas importantes, como a morte do professor Alfredo Bosi, o aniversário de 98 anos da escritora Lygia Fagundes Telles e os 80 anos de nascimento da linguista Maria Denilda Moura.

O tema “Flanar pelos tempos da memória” faz alusão ao termo *flâneur*, recorrente na obra *Flores do Mal* (1857), do poeta francês. A ideia de perambular pelas ruas da cidade, observando e sentindo as nuances da paisagem e das pessoas em movimento, fez refletir sobre a vivência na cidade nos tempos de isolamento e distanciamento social. Como diz o texto de apresentação da Semana “(...) nos dias atuais, resta para nós – poetas ou não -, apenas a possibilidade de flanar por memórias de um tempo onde tudo era diferente e refletir sobre a relação presente-passado-futuro”.

Nessa conjugação entre flanar, tempo e memória, surgiu a ideia de organizar uma mesa comemorativa dos 95 anos da passagem de Clarice Lispector por Alagoas – *Clarice Lispector e memória*, com a participação das professoras doutoras Susana Souto (UFAL), Flavia Trocoli (UFRJ) e Nádia Battella Gotlib (USP). Esta última foi convidada para uma entrevista na qual discorre sobre sua vasta experiência como leitora e pesquisadora das obras de Clarice Lispector.

Desde 1971, Nádia Gotlib atua como professora da USP; atualmente, como colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa. Também ministrou cursos e desenvolveu pesquisas em outras universidades brasileiras e estrangeiras, como a Universidade de Oxford e a Universidade de Buenos Aires. Quando se trata de pesquisa sobre a obra de Clarice Lispector, Nádia Gotlib é considerada uma grande referência, uma vez que realiza estudos sobre Clarice desde a década de 1980.

Pergunta 1: Em 2020, numa entrevista para o Itaú Cultural, a senhora mencionou que houve um tempo em que era possível ler tudo sobre Clarice. Hoje em dia, sabemos que não é mais assim, devido à ampla divulgação da imagem e da obra da autora. Em que momento e por quais razões a senhora acredita que houve essa mudança em relação à recepção da obra de Clarice Lispector por parte do público leitor e dos críticos literários?

De fato, houve um aumento considerável de textos, sobretudo acadêmicos, centrados na leitura da obra de Clarice Lispector. Basta você examinar os bancos de teses que mostram um grande número de trabalhos defendidos, em nível de iniciação científica, mestrado, doutorado, pós-doutorado, livre docência. Esse aumento fez com que, atualmente, ficasse quase impossível dar conta de toda essa bibliografia. Quem estuda Clarice não pode se queixar da falta de bibliografia, mas do excesso. O papel do orientador torna-se então muito importante, no sentido de fazer uma triagem anterior para que os orientandos não fiquem endoidecidos com a montanha de textos a serem lidos.

No momento escrevo um livro sobre a escritora Elisa Lispector, irmã de Clarice Lispector, e a fortuna crítica significativa não passa de uns quinze, vinte títulos. Nesse caso, há poucos títulos. Por vezes temos bibliografia que nos surpreende pelo excesso, por vezes pela escassez.

Comecei a estudar Clarice no começo dos anos 80 e tive acesso a trabalhos defendidos em vários países, como nos Estados Unidos. E acompanhei os textos escritos por aqui, que estavam mais próximos de nós. E o número de cursos sobre Clarice foi aumentando gradativamente. Quando eu ministrei o primeiro curso de pós-graduação na USP, em 1983, não havia lá curso de pós com enfoque apenas na narrativa da Clarice Lispector. Havia vários outros cursos, sobre vários outros autores, mas especificamente sobre Clarice Lispector não havia.

No entanto, logo após o lançamento do primeiro romance de Clarice Lispector, *Perto do coração selvagem*, em dezembro de 1973, textos críticos da maior qualidade começaram a ser escritos e publicados, como, por exemplo, os de Antonio Candido e Lucio Cardoso, entre tantos outros. Naquela época já havia, portanto, uma boa crítica sobre a sua obra e ela teve a felicidade de ir contando também com leitores assíduos. Depois veio Benedito Nunes, que acompanhou a obra de Clarice dos anos 1960 em diante. Esses são apenas alguns exemplos.

Quanto ao papel da internet na divulgação da obra de Clarice, há que considerar que se trata de uma colaboração positiva e negativa. Eu já ouvi muita gente citando textos de Clarice em conferências nacionais e internacionais, achando que eram de Clarice e não eram. Por isso

é preciso analisar com muita atenção os modos de divulgação da autora, porque há os que são confiáveis e há os que não são confiáveis.

Pergunta 2: Considerando essa grande produção sobre Clarice Lispector, a senhora acha que pode intimidar os novos pesquisadores? Alguém pode pensar: “já há tantos trabalhos, como posso colaborar de forma significativa para essa área?” Acho que é um medo dos estudantes, principalmente quando se trata de uma autora muito conhecida.

Acho que é uma consideração válida, porque com esse número de textos críticos fica difícil buscar a originalidade, mas cada pessoa é uma, cada pessoa lê de um jeito. Acho muito difícil alguém ler Clarice sem ter um toque muito pessoal, mesmo porque a literatura que ela praticou facilita esse tipo de recepção empenhada. Não é uma literatura calcada na objetividade, é uma literatura que envereda pelos labirintos da mente humana e isso faz com que cada uma receba essa literatura de acordo com o repertório de leituras que tem e também com o conjunto de sua experiência de vida pessoal.

Ela toca as pessoas muito profundamente. No momento da leitura não vale apenas o conhecimento de informações que se tem da autora, de suas obras, da crítica, ou seja, do que se falou e do que se escreveu a respeito da sua obra. É muito importante essa disponibilidade do leitor para receber o livro, tentando se deixar levar pelo texto e, portanto, abrindo as comportas para o que der e vier em termos de experiências de leitura: sensações, emoções, críticas... É um vasto repertório de modos de atingir o leitor, que depende muito de cada um e da situação de cada um em determinada época de vida.

Você pode ler Clarice de um jeito na juventude, depois pode mudar na maturidade e na velhice. Essas mudanças podem ser consideradas como um termômetro da literatura de qualidade: ela se abre para múltiplas leituras, em diferentes tempos. Ela me acompanha desde a juventude e eu já tive diferentes leituras de uma mesma obra. É natural que isso aconteça, porque também a leitura depende de nós, de quem somos, de quando estamos sendo, de onde estamos, do que já lemos até aqui. A bagagem intelectual e sensorial que carregamos repercute no modo de ler. Clarice mais ainda, no sentido de que em alguns textos seus, instiga o leitor a mergulhar nas profundezas da alma.

Pergunta 3: Em *A hora da estrela*, temos a protagonista Macabéa, que vive numa cidade que age contra ela durante a narrativa. Também no conto “Restos de carnaval”,

no livro *Felicidade clandestina*, existe uma forte relação entre a protagonista e a cidade, que está no clima oposto ao ambiente social em que a menina vive. Essa relação entre a cidade e as personagens de Clarice Lispector é algo constante em sua obra? Poderia falar um pouco sobre essa relação?

Há vários trabalhos que abordam essa questão da relação entre personagens e lugares ou espaços de locação das personagens. Vamos começar por *A cidade sitiada*. Clarice constrói um romance à base da imagem de uma cidade com uma divisão desses espaços, cada um ali representando alguma coisa, em relação aos episódios, em relação aos personagens, aos tempos vividos por cada um. A cidade se chama São Geraldo. E há uma definição muito detalhada dos limites interiores das casas, ela se detém em cadeiras, móveis, etc. Podemos ver que nesse romance ela explora tanto os espaços maiores quanto os menores, sobretudo os espaços da intimidade da personagem.

A Clarice viajou muito. Ela nasceu viajando, porque saiu recém-nascida da Ucrânia para o Brasil e chegou ao nordeste com um ano e três meses. Quem experimentou isso tudo foi a irmã, Elisa, que nessa época tinha nove anos. Clarice viveu no Recife, no Nordeste; viveu no Rio de Janeiro; depois morou em Nápoles, na Itália; morou em Berna na Suíça; morou no sul da Inglaterra; por sete anos morou perto de Washington, nos Estados Unidos. E conheceu várias cidades da Europa, da África e da América do Norte também. Isso deve ter repercutido muito nessa experiência de vida das suas personagens. Mas, como você bem disse, o Nordeste está muito dentro dela. Ela dizia que se sentia uma nordestina, uma carioca, além de, por tradição, ser uma ucraniana descendente de judeus ucranianos e russos – pois naquela época a Ucrânia pertencia à Rússia.

Sobre o Nordeste, é curioso, porque há certas coincidências entre a personagem Macabéa e a própria Clarice. Não se pode dizer que uma é a outra, mas há coincidências. Ela morou em Alagoas, em Maceió, e Macabéa é alagoana; a personagem veio para o Rio para melhorar de vida, assim como a família de Clarice. Clarice dizia que gostava das comidas e da música nordestinas. Então a cultura nordestina ficou muito entranhada em Clarice. É natural que, ao escrever, aconteçam coincidências, que, contudo, não permitem que se façam relações de semelhança absoluta entre uma e outra, porque se trata de ficção, que é o resultado de uma mistura. Não se sabe onde termina a experiência e onde começa o imaginário.

A cidade tem suma importância na obra de Clarice, não só a cidade de Recife, no Nordeste, mas também o espaço carioca urbano e suburbano. Na cidade do Rio de Janeiro é que ela situa a personagem Macabéa: mulher pobre, que tem uma vida miserável e que, portanto,

traduz aquilo que acontecia com milhões de brasileiros e brasileiras, e que acontece ainda mais hoje em dia, com cerca de milhões de desempregados. Ela é muito atual nesse aspecto. E Macabéa tem uma coisa boa: ela vive a violência social, mas também tem esse lado interessante, que é o de viver sem consciência social. Ela não tem malícia, não briga com ninguém e vive numa espécie de limbo, em que ela se dá o prazer de ser, ainda que contando com pouco ou quase nada. Ela é, de certa forma, a que vive *Perto do Coração Selvagem*, a que vive como os animais da Clarice, que não indagam, mas vivem plenamente. Clarice admira muito os animais, entre eles, Ulisses, seu cão de estimação –, e os admira porque eles simplesmente ‘são’, ‘estão sendo’.

Eis um tópico muito evidente na literatura de Clarice. E podemos dizer, então, que a Macabéa vive nesse limbo, perdida num mundo que não era seu e sem perceber que a ele não pertencia. A sensação do leitor é desagradável, por vezes lhe vem um sentimento de culpa; e é ruim para quem escreve, a personagem Rodrigo M. S., narrador da história, que cria essa nordestina pobre. Macabéa produz no leitor indignação e revolta contra fatos que não deveriam existir: a miséria, a fome vividas pelo nordestino no Rio de Janeiro e, por extensão, por outras populações desvalidas. Mas Macabéa em certos momentos experimenta a ambição de ser feliz. Só quem é ingênua pode ter essa ambição sendo quem ela era, tanto que esse desejo é mesmo impossível de se concretizar. Ela morre atropelada! Quer dizer, ela vive numa cidade que não é feita para ela. E acaba sendo alijada da forma mais violenta possível, ainda mais por um Mercedes-Benz... Ironia terrível! Fica patente o poder da cidade: a carga de violência social, que acende em cada um de nós a revolta contra tal situação.

Pergunta 4: No livro *Teoria do Conto*, a senhora faz um percurso histórico sobre os teóricos desse gênero literário e suas definições. Diante desses estudos, como a senhora observa e analisa a produção desse gênero na literatura de Clarice, especificamente?

A produção de Clarice é muito diversificada no que diz respeito a gêneros. Ela escreveu romances, contos, cartas, páginas femininas - cerca de 450, registradas por Aparecida Maria Nunes ainda na época em que não havia internet. E os contos também são muito variados entre si. Há contos que parecem crônicas, há contos que são clássicos, com começo, meio e fim, clímax no meio, às vezes clímax no final. Existe uma diversidade muito grande nos modos de contar o conto. Alguns parecem diários, outros incluem fragmentos inacabados, como “A quinta história”, cuja quinta história é composta apenas pelo título, sendo que o resto fica a cargo da imaginação do leitor.

Esse livro que publiquei em 1985, *Teoria do conto*, reúne uma parte da matéria que pesquisei, uma seleção de modos de se teorizar o gênero conto, aliás, muito resumida, porque não poderia ultrapassar o número de 100 páginas. Então, dentro daquele repertório, um dos maiores e mais importantes itens seria o da epifania, considerada como algo que de repente acontece e que traz uma espécie de revelação, um *insight*. Benedito Nunes e Olga de Sá levaram adiante essa proposta. O outro critério, dentre os muitos existentes, a partir de Edgar Allan Poe, é o do efeito único. Se o romance é longo, tem várias células, às vezes com a mesma importância, tem vários núcleos episódicos que vão se entrelaçando, o conto não, o conto, segundo Allan Poe, tem que ser lido de uma única vez e tem um efeito único: toca você em algum momento. É aquilo que na fotografia também chamam de “o ponto”: seus olhos são dirigidos para aquele ponto da foto e não para um outro.

Poderia percorrer várias teorias do conto, e exemplificar com diferentes modos de a Clarice contar os seus contos, com variações do clássico ao experimental. A escritora não adere a apenas uma estrutura de conto. E mostra variação tanto de linguagens, às vezes mais fluidas, até a linguagem mais crua, como em *A via crucis do corpo*, em que todos os textos são contos sobre sexo, feitos por encomenda. E voltados à predominância do nível episódico.

Pergunta 5: Em suas pesquisas e falas percebe-se que, além de revisitar e rememorar a vida e obra de Clarice Lispector, a senhora também coloca em foco a vida e a escrita de Elisa Lispector, irmã da autora. No seminário internacional *Um século de Clarice Lispector*, realizado em 2020, a senhora deu uma palestra nomeada *Por que ler Clarice? Poderia nos falar um pouco sobre por que ler Elisa?*

Eu comecei a ler Elisa por causa da Clarice, porque ela conta o que a Clarice não contou. Esse é o motivo básico que me levou até a obra de Elisa: ela conta a história da família. Se não fosse a Elisa, eu não poderia ter feito um capítulo sobre como viviam na Ucrânia, como foi a viagem da família para o Brasil, como eles chegaram a Maceió e lá viveram durante três anos até se mudarem para Recife.

Clarice conta detalhes que podemos considerar como sendo de ordem autobiográfica, mas não se propõe a escrever sobre eles como se fossem uma história mesmo da família. E os dados são parcos. E têm outra feição. Estão mais ligados à proposta do imaginário, à construção da própria ficção, em que ela enxerta alguns dados autobiográficos, de modo que o leitor acaba admirando o texto mais pela ficcionista do que pela historiadora. Com a Elisa é o contrário, ela realmente assume a função de registrar a história da família.

Em segundo lugar, a Elisa cultivava a cultura judaica. Clarice, não. Elisa adotou a religião judaica dos ancestrais, dos pais, dos avós. Clarice, não. Elisa pesquisava sobre assuntos referentes à cultura judaica, escrevia sobre eles e participava de associações religiosas do Rio de Janeiro. Isso não acontecia com a Clarice, que tomou outro rumo no seu processo de adaptação à cultura brasileira. Eu não critico a Clarice, eu quero dizer que das três irmãs cada uma teve um modo diferente de se adaptar a uma nova cultura.

Um terceiro ponto se refere à produção literária de Elisa, Ela escreveu onze livros, não é pouco! Elisa escreveu sete romances, três livros de contos e um livro de memória, sendo que um desses romances também é autobiográfico. Cultivou três gêneros, além de outros, de caráter jornalístico. Vou me fixar só nesses mais ligados à ficção e à história. Mas o que existe nesses onze livros? É o que estou tentando dizer no livro que estou escrevendo. Cito um aspecto que acho importante: ela escreve bem, mas de modo mais tradicional, mais conservador, menos alucinante. Ela não tem o gênio da Clarice, mas trata-se uma escritora razoável, com alguns lances que eu acho que são muito bons.

Um dos temas que ela explora, e a Clarice não, é a questão dos personagens funcionários públicos, mergulhados na burocracia da vida administrativa brasileira, tema, aliás, muito interessante se bem explorado na ficção. Os personagens encontram-se envolvidos por uma certa angústia, pelo “mesmismo”, pela repetição insossa. Por outro lado, há certas marcas comuns entre as duas irmãs. Encontramos uma Elisa clariciana, ou uma Clarice elisiana, quando abordam tópicos como a solidão da mulher, a separação de casais, a necessidade de construir sua própria liberdade, de libertar-se de certos grilhões de uma sociedade patriarcal, machista e conservadora.

Pergunta 6: Para homenagear os cem anos de nascimento de Clarice Lispector, a senhora gravou um vídeo que foi exibido na Festa Literária de Santa Maria, em que falou sobre a importância da escritora para o movimento de emancipação da mulher no Brasil, apesar da Clarice não se considerar feminista. Como as personagens femininas nas obras de Clarice, na época em que foram lançadas, contribuíram para a mudança de perspectiva perante a mulher na sociedade brasileira e como contribuem ainda em um período como este em que se observam na literatura, cada vez mais, as relações entre escrita e as questões sociais, como as de gênero, por exemplo?

Desde o começo de sua carreira literária e jornalística, Clarice colaborou para o movimento de emancipação da mulher. Seu primeiro texto, o conto intitulado “Triunfo”

publicado em 25 de maio de 1940 na revista *Pan*, no Rio de Janeiro, quando Clarice tinha dezenove anos, registra a força da mulher diante das adversidades. A personagem fica sozinha, o marido vai embora porque disse que ela o atrapalhava no seu projeto de escrever um livro.

Ele a abandona e ela descobre, através de um bilhete dele, que ele era uma pessoa mesquinha, ou seja, ela descobre finalmente quem efetivamente era o seu companheiro. Foi preciso que ele se afastasse para ela tomar conhecimento de quem ele era e de quem ela própria era, porque como a personagem afirma no conto, “antes, ele era tudo”. Veja só que horror! Uma mulher depender totalmente do que o homem é! A constatação foi uma experiência avassaladora para essa personagem. Depois que ele foi embora, ela redescobre o mundo. Olha para as coisas, lava roupa, toma um banho de água fria e conclui: “eu sou forte”. E quer que o companheiro volte porque ela gosta dele. Esse banho de água fria no conto funciona até como espécie de batismo, de ingresso numa outra vida, que ela consegue montar a partir do afastamento dele e da sua própria solidão. É um conto que mostra que o outro nunca é tudo, que cada um tem que ter sua própria vida. Podemos estar perto das pessoas, mas carregamos uma certa solidão, que nos ensina a rever as coisas, a se redescobrir, a se recolocar em novas situações, seja na ordem sentimental ou social, e que temos força para resistir e vencer esses problemas todos.

É muito assunto para um texto escrito por uma moça de dezenove anos! Repito sempre: é o primeiro conto que publicou e é um conto fundamental porque ali aparecem as diretrizes fundamentais da sua produção literária subsequente. Ela já afirmava, numa carta de 1941 ou 1942 para a irmã, que literatura era a coisa mais importante para ela, mais importante até que o amor. Nesse início de carreira literária ela já definiu a sua proposta de vida. Ela sabia o que queria desde sua mocidade: fazer literatura. E vai se aperfeiçoando no trabalho de construção estética, desde textos mais simples, até outros mais complexos, em que aprofunda sua capacidade talentosa de percepção da mente humana, como no romance *A paixão segundo G.H.*

A personagem G.H. encarna esse percurso de construção da libertação da mulher, se desvencilhando de todos os invólucros que a civilização nos impõe - normas, regras. A certa altura, ou de forma real ou imaginária, temos que fazer esse caminho para reencontrar aquilo que é vital, primordial, instintivo, selvagem. Por isso, Macabéa tem um lado negativo e tem um positivo: vive no “estar sendo”. “Estar sendo” é essa capacidade de se deixar levar pela vida, por aquilo que se tem de mais vital, identificado nesse romance como o “de dentro da barata”.

Esse é o alvo da Clarice: sua linguagem, nada panfletária, denuncia discriminações e preconceitos. Com o advento da pandemia, convivemos mais de perto com a morte. E

experimentamos as agruras de um governo com impulsos autoritários. Só não considero esses nossos tempos como período pior que uma ditadura declarada, tal como nos anos sessenta, que eu acompanhei. Embora eu não tenha sido presa, não tenha sido torturada, vi amigos sendo presos, sendo torturados e mortos. Agora vivemos uma espécie de governo forte e ditadura disfarçada. É um governo militarizado, mas que tenta desestabilizar instituições democráticas. Quanto mais autoritário é um governo, mais perigosa fica essa experiência de construção de liberdade daquele que quer ser livre. E infelizmente há os que nem percebem que são aprisionados a uma “cadeia”, vamos dizer assim, de pensamentos, de ideias, etc. Só obedecem, obedecem e obedecem! Os artistas são pessoas livres, têm esse ímpeto e enxergam o que os outros não enxergam. Querem ser livres! É para isso que existe a arte, para que possamos viver no imaginário o que às vezes não podemos viver na vida real e para que possamos acreditar que os sonhos podem se tornar realidade. Então, a Clarice sempre foi muito lúcida ao escolher nos conduzir por esse caminho, que é o da construção da liberdade. É por isso também que hoje ela é tão importante para a gente.

Pergunta 7: A senhora comentou em um vídeo que Clarice Lispector faz uma crítica social de dentro pra fora. Na sua visão, essa sutileza no modo de denunciar a realidade social é uma das características que tornam a obra da autora tão fascinante para o público dileitante, ou seja, para aqueles que se interessam mais pela experiência de leitura do que por fazer uma crítica literária e reconhecer essa sutileza na crítica? Ou isso pode, de alguma maneira, servir de entrave interpretativo na apreensão do texto literário?

Clarice dizia que ela era simples como Bach. Quando você lê Clarice, não precisa recorrer a dicionários. Talvez haja apenas uma ou outra palavra desconhecida. E a sintaxe é muito clara, com poucas inversões. E o mundo dela é um mundo nosso, concreto. E nos mostra os modos de se construir um percurso de construção da liberdade através de vários estágios. Veja o exemplo da personagem G.H.: “estou procurando... estou procurando... estou tentando entender o que me aconteceu”. E afirma: “eu quero dar isso a alguém, mas a quem?”. A narrativa levanta indagações e nos leva para um território que ela também desconhece. Nós acreditamos na ficcionista. Se ela está procurando, vamos procurar junto com ela.

Mas veja bem: a crítica social é muito intensa nesse romance. A personagem mora num apartamento de cobertura, é escultora, vive muito bem, tem prestígio, dá festas maravilhosas. Quando entra no quarto de empregada, que, aliás, já fora embora, reconhece que a empregada tem nome e é Janair, uma negra. Ali, pelas mãos de Janair, a empregada autora do desenho que

G.H. vê na parede do quarto de empregada - um homem, uma mulher, um cão - G.H se reconhece, ali levada pelo desenho feito pela empregada, quase por uma magia. E acaba reconhecendo até as feições da Janair, que antes era uma simples prestadora de serviços, não era gente. Existe aí violenta crítica social. A classe alta trata a empregada como simplesmente aquela que presta serviço, sem nem reconhecer o rosto, nem lembrar o nome. Está ali por quê? Porque é quase uma escrava. Temos ali então dois lados de uma mesma sociedade: um deles nos mostra o que temos de não humano, de animal selvagem, que simplesmente é; outro lado nos mostra o processo de humanização do outro, a descoberta de Janair como gente, quando G. H. reconhece a sua empregada doméstica em experiência que lhe mostra uma noção outra do mundo. Ela descobre o outro.

A literatura da Clarice é de respeito pelo outro. Só precisamos seguir as imagens: quem é a Janair no romance? Quem é a G.H. no romance?

Depois desse episódio, ainda há outro, em que G.H. contracenava com a barata. Ela vai até o extremo da sua própria selvageria, que é de devorar o “de dentro” do outro e incorporar essa matéria viva pulsando, que é a barata, o elemento primordial. Então, ela vive uma mulher entre as mulheres, assim como existe a barata entre as baratas. E chega àquela experiência da sua própria condição de espécie humana. *A Paixão segundo G.H.* é um dos melhores romances que eu já li na minha vida! E nesse caminho, haja imagem interessante e criativa! Cada linha traz uma imagem original. E depois ela vai dançar, escolhe um vestido, escolhe outro e se manda, já está livre. É uma lição também de liberdade que corresponde mais ou menos ao banho de água fria do tanque, por Luísa, personagem do seu primeiro conto publicado.

Clarice mostra coerência no que faz. E acho que existe uma diferença de nível de qualidade estética entre seus textos. Se muitos abordam a questão da construção da liberdade, alguns desenvolvem essa abordagem de modo mais direto. É o caso das crônicas, como a intitulada *Crianças chatas*, primeira crônica publicada no volume *A descoberta do mundo*: a criança não dorme porque tem fome e a mãe fica irritada porque não tem como fazer a criança dormir, ou seja, nada tem para lhe matar a fome. É o caso também da crônica *Mineirinho*, que é conhecidíssima, em que está patente a crítica à violência policial. A literatura de Clarice Lispector não apenas nos mostra o ‘ver’ objetivamente o outro. É mais do que isso. Ela nos leva a experimentar o que é a tragédia humana das injustiças sociais.

Referências

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

LISPECTOR, Clarice. **A paixão segundo G.H.** Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

LISPECTOR, Clarice. **A via crucis do corpo**. Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

LISPECTOR, Clarice. **Perto do coração selvagem**. Rio de Janeiro: Rocco digital, 2019.

GOTLIB, Nádía Battella. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 2006.

Entrevistadoras:

Laysdemberg Tavares Rodrigues

Maria Clara de Lima Barros

Thalyta Vasconcelos de Siqueira

Transcrição:

Cristiana da Silva Oliveira

Ingrid Soares de Melo M. dos Santos

Larissa da Silva Barbante

Larissa Almeida Benjamim

Lavínia Olga Dorta Galindo Pedrosa Ferreira

Wanneska Thaymmá Vieira Silva de Andrade

Retextualização:

Nádía Battella Gotlib

ARTIGOS

**O ENSINO DE LITERATURA NO PAESPE: AS AULAS TEMÁTICAS COMO
ALTERNATIVA DE ENSINO
TEACHING LITERATURE IN PAESPE: THEMATIC CLASSES AS AN
ALTERNATIVE TEACHING**

Alessandra Nunes da Costa¹

Eliana Kefalás Oliveira²

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta de ensino de literatura através de temáticas pré-estabelecidas, além de relatar as experiências obtidas no processo. O corpus da pesquisa foi composto de diários de classe produzidos a partir de aulas ministradas aos alunos do PAESPE por bolsistas do Programa de Educação Tutorial (PET) da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (Ufal) e as respostas dos alunos a um questionário sobre suas experiências com o ensino de literatura. O referencial teórico para as reflexões sobre a situação do ensino de literatura no Brasil e o trabalho a partir de aulas temáticas partiu, entre outras, das pesquisas dos autores: Alves (2006, 2008, 2014); Cereja (2004); Cosson (2009, 2011); Rangel (2003); Rezende (2013) e Zumthor (2000). Desse modo, a abordagem deste trabalho recorreu a três aspectos: primeiro, um levantamento sobre as perspectivas do ensino da literatura e o letramento literário baseado, dentre outros textos, nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCMs) (2006) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (PCNs) (2002); segundo, na discussão sobre as aulas temáticas como principal meio para a leitura literária; e, terceiro, a contextualização e análise dos dados. Chegou-se à conclusão de que, apesar de mais desafiador, ao priorizar a apreciação do texto literário os alunos passaram a vê-lo também através de uma nova perspectiva e começaram a se permitir assumir uma postura crítica em frente desses textos.

Palavras-chave: Ensino de Literatura. Unidades temáticas. Letramento literário.

Abstract: This paper aims to present a proposal for teaching literature that defends the teaching of literature through pre-established themes, in addition to reporting the experiences achieved in the process. The corpus of the research was composed of class diaries produced from classes taught to students of the PAESPE by scholarship holders of the PET of the Faculdade de Letras of the Universidade Federal de Alagoas (Ufal) and students' responses to a questionnaire about their experiences in literature classes. The theoretical framework for reflections on the situation of teaching literature in Brazil and the work based on thematic classes came from, among others, the researches of the authors: Alves (2006, 2008, 2014); Cereja (2004); Cosson (2009, 2011); Rangel (2003); Rezende (2013) and Zumthor (2000). Thus, the approach of this work has used three aspects: first, a survey on the perspectives of teaching literature and literary literacy based, among other texts, on the OCMs (2006) and PCNs (2002); second, in the discussion of thematic classes as the main means for literary reading; and, thirdly, the contextualization and analysis of the data. It was concluded that, although more challenging,

¹ Egressa do Programa de Educação Tutorial – PET LETRAS. Recém graduada em Letras - Português pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

² Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2009). Mestra em Educação (na área de Educação, Conhecimento, Linguagem e Artes) pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2003). Docente do Profletras - FALE/UFAL.

by prioritizing the appreciation of the literary text the students began to see it also through a new perspective and began to allow themselves to take a critical stance towards literary texts.

Keywords: Teaching Literature. Thematic Units. Literary Literacy.

1. Apresentação

As aulas de Literatura, muitas das vezes, apresentam, como afirma Fischer (2015), uma concepção mais informativa do que formativa, ao se centrarem em uma perspectiva que prioriza dados sobre obras, tomando-as como exemplos de características de épocas, em vez de explorar o contato efetivo com os textos literários.

Partindo de uma breve contextualização de prisms sobre o ensino da literatura, o presente artigo pretende apontar aspectos sobre o letramento literário, baseados principalmente nas definições de Rangel (2003), Cosson & Souza (2011) e Barbosa (2011), tendo como foco a análise de algumas experiências de ensino de literatura desenvolvidas com turmas do PAESPE (Programa de Apoio aos Estudantes das Escolas Públicas do Estado), um programa de extensão institucionalizado da Universidade Federal de Alagoas.

Este artigo está organizado conforme segue. Após essa introdução, a seção 2 apresenta as perspectivas sobre o ensino da literatura; a seção 3 apresenta as aulas de literatura através da perspectiva do Letramento literário; a seção 4 é apresenta as aulas temática como alternativa para uma experiencia de leitura literária; a Seção 5 contextualiza a iniciativa de ministrar aulas de literatura no PAESPE (Programa de Apoio aos Estudantes das Escolas Públicas do Estado); na seção 6 é apresentada a análise dos dados coletado e, por fim, as conclusões.

2. Perspectivas sobre o ensino da literatura

Paulino & Cosson (2009), ao discutirem o ensino de literatura, afirmam que esse é feito de duas formas: a partir “uso inadequado do texto literário na aprendizagem da escrita ou no tratamento da literatura como mera herança cultural” (PAULINO; COSSON, 2009, p.71). Sabe-se, entretanto, que o estudo da literatura é fator primordial para que o aluno possa apreender, através do manuseio da linguagem literária e da participação no jogo interpretativo do texto, novos conhecimentos, o que permite aguçar reflexões, engajar-se em situações cotidianas, possuir capacidade crítica e desenvolvimento humano reflexivo.

Entendo aqui 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,

6 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 (CÂNDIDO, 1995 apud BRASIL, 2006, p. 54).

Em sua tese de doutorado, Cereja (2004) traz um panorama da situação do ensino de literatura no Brasil. Para ele “[...]é fácil notar que a finalidade real das aulas de literatura não é o alcance dos objetivos propostos pelos programas escolares, mas tão somente a apropriação passiva desse discurso didático, por parte do aluno” (CEREJA, 2004, p.18).

Sobre os questionamentos referentes à formação de um aluno leitor, existem diversos pontos a serem observados. O primeiro é pensar a possibilidade de ensinar Literatura não somente por meio de uma historiografia classificatória, algo que vem sendo feito ao longo dos anos, como afirma Rezende (2013), mas sim uma proposta na qual se buscava formar alunos capazes de adentrar o texto e elaborar caminhos interpretativos na relação com o literário.

Considerando isso, nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), no capítulo 3.3, há uma discussão acerca das escolhas e os motivos pelos quais tais opções de textos são feitas para serem levadas aos alunos. As obras entendidas como canônicas assim são classificadas por um motivo e devem fazer parte dessa seleção de texto. O problema está na maneira como algumas delas são apresentadas aos estudantes: a obra não é o foco; o texto não é explorado. O que ocorre é a “consagração de autores que não deriva da apreciação de seus textos, mas do acúmulo de informações sobre seus feitos” (PAULINO; COSSON, 2009, p.72)

De acordo com as OCEM, os professores precisam tomar muito cuidado na opção dos textos que serão trabalhados durante as aulas, além de ter em mente os porquês dessas escolhas. Para isso, os objetivos dos docentes precisam ser muito bem definidos para não correr o risco de utilizar o texto apenas como um instrumento para resolução de tarefas ou até de questões de ordem gramatical. O ponto fundamental para trazer obras literárias para a sala de aula é fazer considerações sobre literatura, tendo como foco a exploração do texto literário, caso contrário, o texto perde, no ato da leitura, sua potência de significação.

Os professores, muitas vezes, ainda são pressionados a ensinar todos os períodos e escolas literárias em ordem cronológica (BRASIL, 2006). Com isso, a leitura do texto literário fica em segundo plano (por vezes em terceiro, já que os aspectos textuais ou gramaticais acabam por receber uma maior atenção) e mais uma vez o estudo categorizante da história da literatura é favorecido. O resultado são aulas enfadonhas, porque os conteúdos estão mais a favor de uma atividade tarefaira do que formativa, quando se pautam na memorização de dados.

O ensino da literatura se tornou, para a maioria dos alunos do nível médio, não um encontro pessoal com uma determinada obra, mas um tormento, uma vez que têm que decorar uma lista relativamente longa de autores e obras, características de estilos de épocas, [...] (ALVES, 2006, p.114)

Rezende (2013), em consonância das Diretrizes, aponta a leitura literária como prática social, colocando em questão a obrigatoriedade da leitura em sala de aula ou a fragmentação de textos literários, gerando aulas mecanizadas e uma aula de história da literatura centrada nos períodos literários e suas principais características e descontextualizada da realidade da sala de aula.

Além disso, vale ressaltar novamente que é fundamental que, na sala de aula, seja tomado como foco central o trabalho com o texto literário. Esse pode produzir infinitos sentidos e cada leitor encontrará novos significados no texto. É também possível, através dele, descobrir novas maneiras de ver e compreender as relações humanas e o mundo, conforme apontam as Orientações Curriculares.

A leitura do texto literário é, pois, um acontecimento que provoca reações, estímulos, experiências múltiplas e variadas, dependendo da história de cada indivíduo. Não só a leitura resulta em interações diferentes para cada um, como cada um poderá interagir de modo diferente com a obra em outro momento de leitura do mesmo texto. (BRASIL, 2006, p. 67)

Infelizmente, todo este potencial é mal utilizado quando se apresentam os textos sob uma perspectiva classificatória pautada na história da literatura, sem espaço para apreciação do texto literário e através de biografias resumidas avulsas de autores canônicos, negligenciando a experiência da leitura, tal como afirma Rangel (2003):

a singularidade dos sujeitos e das situações, ainda que eventualmente abordadas, não ocupam o centro da cena, dificultando-nos uma caracterização minimamente satisfatória da leitura como experiência subjetiva. Assim, ainda que a escola faça da leitura um investimento pedagógico prioritário, a leitura literária, naquilo que tem de próprio e, portanto, de constitutivo dessa experiência subjetiva, fica obscurecida. (RANGEL, 2003, p.3)

Outra maneira de acabar com o potencial formativo da literatura é usá-la apenas como justificativa em aulas de língua portuguesa, ignorando todo o potencial histórico e cultural, com o qual o texto joga. Nos PCNs+, essa tese é reforçada quando é apontado o quão rico pode ser esse universo.

A Literatura, particularmente, além de sua específica constituição estética, é um campo riquíssimo para investigações históricas realizadas pelos estudantes, estimulados e orientados pelo professor, permitindo reencontrar o mundo sob a ótica do escritor de cada época e contexto cultural: Camões ou Machado de Assis; Cervantes ou Borges; Shakespeare ou Allan Poe; Goethe ou Thomas Mann; Dante ou Guareschi; Molière ou Stendhal. (PCNs+, 2002, p.19)

Alves (2006) sugere que os professores estão tão presos aos esquemas indicados pelos livros didáticos que acabam por não despertar nos estudantes a vontade pela literatura. A aula de literatura deixa de formar para apenas informar. O aluno perde o acesso a uma forma de conhecimento única, que, se trabalhada de maneira realmente interativa, poderia torná-lo um leitor participante e, conseqüentemente, um sujeito mais crítico e criativo. Uma das alternativas para alcançar esse sujeito leitor se faz através do Letramento literário.

3. O Letramento Literário na escola

Letramento é um conceito que, em contraponto à concepção de que a leitura seria prioritariamente decodificação, assume uma dimensão mais abrangente do ato de ler, que teria relação com o ato de compreender as palavras, seus significados e sentidos em uso. É também a capacidade de realizar a seleção e uso adequado delas, saber expressar-se. Cada tipo de ocasião/situação exige um tipo de letramento/comunicação.

Rangel (2003) ressalta a dimensão histórica e cultural desse conceito e afirma que “[...] podemos dizer que a noção de letramento, mais que qualquer outra, permite abordar e, em boa medida, descrever, a materialidade histórica e cultural da escrita e, portanto, também da leitura” (RANGEL, 2003, p. 4).

Dentro do campo dos multiletramentos, chega-se ao letramento literário que é “o processo de letramento que se faz via textos literários que compreende não apenas uma dimensão diferenciada de uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio” (COSSON, 2009, p.12). É também um exercício constante de exploração e construção de sentidos do texto literário.

Cosson & Souza (2011) afirmam que o letramento literário é diferente de outros tipos, pois cabe à literatura ressignificar o mundo, dando novas cores e sentidos para o real. É reafirmado que a escola tem importância clara como ambiente em que a prática da leitura deve ser incentivada. Também se faz relevante ressaltar que

é importante compreender que o letramento literário é bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário. Também não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que 9 falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço. (COSSON, SOUZA, 2011, p. 103)

Para Barbosa (2011), Letramento literário é “a apropriação da escrita enquanto uma tecnologia cada vez mais fundamental nas sociedades modernas” (p. 147), é também pensado “como a condição daquele que não apenas é capaz de ler e compreender textos literários, mas aprendeu a gostar de ler literatura e o faz por escolha” (p. 148); Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (2006), a definição de letramento literário parte da ideia de que é o “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” (p. 54).

Existem três etapas de leitura que são essenciais para o letramento literário, segundo Cosson (2009), são elas: a aprendizagem da literatura, a aprendizagem sobre a literatura e a aprendizagem por meio da literatura. O autor reafirma que o problema não está propriamente nos dois últimos aspectos, mas sim no fato de que a aprendizagem da literatura acaba ofuscada por eles, relegando a um segundo plano a apropriação crítica do texto na prática de leitura do aluno.

As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras. A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários. (COSSON, 2009, p. 47)

Uma das propostas de Cosson (2009) para um letramento literário é que a abordagem do texto seja feita a partir de uma sequência básica com quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Esse modelo não tem como objetivo engessar o ensino de literatura, mas dar um norte para uma metodologia que coloque o texto literário e a construção de conhecimento (individual e coletivo) em evidência.

A motivação é o primeiro passo dessa sequência e busca aproximar o leitor do texto. Funciona como uma preparação e é através dela que surge a primeira fagulha de interesse do aluno no texto que será trabalhado

[...] as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir. A construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção da motivação. (COSSON, 2009, p. 55)

Na segunda etapa, nomeada por Cosson de Introdução, são apresentados aos alunos detalhes sobre o autor e a obra. As informações devem ser básicas e ligadas ao texto que será trabalhado, além de chamar a atenção para a capa, a contracapa, a orelha, o prefácio e outros elementos paratextuais que introduzem a obra.

A terceira etapa é a leitura e é nela que o aluno terá um contato mais direto com o texto. É papel do professor acompanhar o processo de leitura para auxiliar os estudantes em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura. Cosson (2009) afirma que é importante que o professor aja como mediador e faça intervalos no processo de leitura para verificar o andamento e promova o desenvolvimento de atividades específicas sobre um capítulo ou faça incorporação de outros textos que promovam a intertextualidade com a obra.

O último passo dessa sequência (interpretação) é importante para a construção individual e coletiva do aluno. É nele que ocorre primeiro um processo interno (individual) em que “a interpretação é feita com o que somos no momento da leitura” (COSSON, 2009, p. 65) e um processo externo (coletivo) no qual acontece o compartilhamento da interpretação com os colegas e professor e é significativo porque

[...] por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. Trata-se, pois, da construção de uma comunidade de leitores que tem nessa última etapa seu ponto mais alto. (COSSON, 2009, p. 66)

É nesse aspecto que a leitura literária tem a escola como primeira e principal incentivadora, além de ser o ambiente em que pode ser estimulado o processo de letramento literário, mas deve ir além. Cabe, então, ao professor atuar como mediador e criar situações em que o texto seja não só lido individualmente, mas também trabalhado e discutido; o aluno precisa enxergar a si próprio como parte integrante da leitura e análise das obras. É também papel da escola e dos professores guiar os alunos para que a leitura não se limite a uma prática considerada obrigatória como matéria escolar, mas que seja um estímulo e um convite à necessidade de conhecer e interpretar o mundo através dela.

4. As aulas temáticas: uma via para a experiência da leitura literária?

Segundo Alves (2006), em uma aula de literatura quando os conceitos são apresentados de pronto, de modo previamente determinado, explicitando, por exemplo, as características de cada escola literária, os estudantes ficam presos a apenas um olhar classificatório o que acaba por restringir a multiplicidade de interpretações, de produção de sentidos, além de impossibilitar que surja um genuíno interesse pela literatura. Dentro dessa concepção informativa sobre o ensino de literatura, exige-se muito mais um processo de decorar do que a apreciação literária.

Uma das sugestões de Alves (2006) é a de expor textos de diferentes períodos literários e, a partir disso, construir um olhar interpretativo durante a experiência de leitura e análise do texto literário. Ele sugere que os prismas da crítica literária sejam explorados no decorrer da leitura, permitindo aos alunos tecer e consolidar o caminho da análise literária: “[...] não defendo a ideia de se começar a estudar literatura partindo de conceitos advindos da teoria da literatura” (ALVES, 2006, p. 115). Segundo o autor, os conceitos são importantes, mas não devem vir antes da experiência.

Vem daí a ideia do uso de um tema para tratar de vários gêneros e períodos tendo no professor o responsável por provocar os alunos a pensarem sobre os diversos aspectos das obras lidas, dialogar com uma imensa variedade de momentos literários e construir suas próprias críticas. Para ele “o trabalho temático associado a uma abordagem cooperativista favorece descobertas singulares e percepções do modo como cada época vivência certos temas” (ALVES, 2014, p.41).

A partir dessa metodologia de ensino, os alunos são levados a comparar os textos e começam a perceber as semelhanças e diferenças entre eles. Além disso, é feito o caminho oposto das práticas atuais: em vez de distanciar entre si obras produzidas em diferentes períodos literários, há um movimento que as aproximaria, a partir de uma temática, entrelaçando, por exemplo, textos do barroco e da contemporaneidade.

As aulas de literatura a partir de temáticas pré-definidas também são defendidas por Strogenski e Soares (2011) que afirmam que, a partir de uma seleção literária textual adequada, as aulas temáticas teriam chances de ser mais produtivas, uma vez que os temas proporcionariam multidisciplinaridade. E, além dessa questão, Ferreira (2007) defende que as metodologias do ensino de Literatura devem ter um embasamento transdisciplinar cuja finalidade contemplaria, ao mesmo tempo, a própria disciplina e as que a tocam no âmbito das ciências humanas.

Para Cereja (2004), é importante o diálogo entre diferentes autores, textos e época. É considerável também a inclusão de diferentes culturas, línguas e linguagens que propiciam uma relação entre diferentes conhecimentos e entre o passado e a contemporaneidade.

Ao partir da perspectiva do estudante, Cereja (2004) afirma que os alunos são avessos a aulas que se restringem a transmitir informações sobre o literário e que, quando o processo é focado em práticas que dão espaço para que ele se coloque, é perceptível a vontade de participar ativamente. Rezende (2013), em consonância com o pensamento de Cereja, afirma que

Talvez um dos maiores problemas da leitura literária na escola – que vejo, insisto, como possibilidade – não se encontra na resistência dos alunos à leitura, mas na falta de espaço-tempo na escola para esse conteúdo que insere fruição, reflexão e elaboração, ou seja, uma perspectiva de formação não prevista no currículo, não cabível no ritmo da cultura escolar, contemporaneamente aparentada ao ritmo veloz da cultura de massa. (REZENDE, 2013, p.111)

Ou seja, o problema parece não ser necessariamente o suposto desinteresse do aluno pela leitura, como muito ainda é reproduzido na sociedade, mas sim a cristalização e priorização de métodos de ensino que abordem o texto do ponto de vista categorizante e informativo.

Como já citado, as obras canônicas são sim importantes e relevantes, mas Alves (2014) expõe que o cânone literário pode e deve ser questionado pelos alunos. Um ponto semelhante no pensamento de diversos autores que discutem essa proposta de ensino é a importância e a preocupação com a formação crítica dos alunos.

O projeto didático/ temático permite recuperar o movimento intrínseco à prática da linguagem: ler o que o outro disse; comparar com um outro dizer de um outro sujeito; verificar as diferentes formas de dizer; ter o próprio texto lido; procurar dizer de um certo modo; buscar informações sobre como dizer; avaliar os diferentes efeitos de sentido do dizer... são práticas de professores e alunos que, **juntos**, atuam como produtores de significados. (SUASSUNA; MELO; COELHO, 2006 apud SEGABINAZI; LUCENA 2016, p. 129) (grifo meu)

A aula de literatura a partir de temáticas deixa de ser focada na figura do professor e torna-se uma troca de experiências e percepções do texto literário. A figura do professor continua sendo extremamente importante, já que parte dele a curadoria dos textos e a mediação das discussões, mas a partir dessa metodologia a voz dos alunos passa a ter lugar de destaque,

na medida em que a leitura se torna compartilhada, interativa, permitindo que as inferências sejam tecidas e descobertas no acontecimento da sala de aula.

5. O ensino de literatura a partir de aulas temáticas no PAESPE: breve contextualização

O Programa de Apoio aos Estudantes das Escolas Públicas do Estado (PAESPE)³ é um programa de extensão institucionalizado da Universidade Federal de Alagoas (Ufal) que tem como objetivo atender às necessidades de estudantes de escolas públicas e ampliar suas chances de acesso ao ensino superior por meio de aulas preparatórias para o Enem. O Programa de Educação Tutorial (PET) Letras é responsável por ministrar aulas da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

As aulas temáticas de Literatura para a turma do PAESPE tiveram, respectivamente, início e término entre fevereiro e outubro do ano de 2018 e foram ministradas a cada quinze dias com duas horas de duração, a uma turma composta, inicialmente, por cerca de oitenta alunos. Foram elaboradas com auxílio da Profa. Dra. Eliana Kefalás Oliveira e ministradas pelos graduandos Alessandra Nunes, Anderson Pereira⁴, Rafael Lobo² e Thuane Ingrid².

No total, foram ministradas doze aulas, no período de dez meses, com temáticas diversas⁵ que pudessem dar margem para aproximações entre textos e obras de diferentes autores, entre elas: família, mulher, indígenas, animais, sete pecados capitais, amor, sertanejo, negros e negras, ditadura, signos, modernismo. Além disso, como o PAESPE tem também como objetivo preparar os alunos do 3º ano médio para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), reservamos a última aula para fazer uma revisão e responder algumas questões de literatura de edições anteriores do Enem.

Tendo em vista que se esperava que fossem abordados todos os períodos literários previstos em grades curriculares do ensino médio (dado o foco do programa também em processos seletivos para ingresso na universidade), traçou-se uma linha do tempo, que em ciclos passados recebeu o nome de “Literatura em linha reta”⁶ (uma referência ao “Poema em linha reta” do heterônimo de Fernando Pessoa, Álvaro de Campos), para dar um parâmetro

³O Paespe é uma iniciativa desenvolvida pelo PET Ciência e Tecnologia da Universidade Federal de Alagoas, iniciada em 1993. Com o passar do tempo, outros grupos PET da universidade tornaram-se parceiros do projeto que já ajuda estudantes da rede pública há quase trinta anos.

⁴Conforme solicitado pelos colegas graduandos, serão citados os nomes próprios para fins de relato da presente pesquisa.

⁵Os temas foram escolhidos para servir como motivação. Temáticas como os signos, por exemplo, que é uma área envolta em opiniões diversas foi trazida para mostrar a composição das personagens em diferentes obras.

⁶O uso do Poema em Linha Reta como inspiração para o Literatura em linha reta tem um caráter irônico, assim como no próprio texto de Álvaro de Campos, já que na verdade durante as aulas não foi seguida a ordem cronológica dos períodos literários.

cronológico ao trabalho com a exploração de textos literários. Vale observar que, como a proposta era o contato com as obras, colocando lado a lado diferentes textos de diferentes épocas com temáticas similares, a linha do tempo foi disponibilizada para situar os discentes sobre os diversos contextos de produção. Sendo assim, a linearidade do tempo, apesar de referenciada, foi também transgredida, na medida em que se optou pela perspectiva temática para a abordagem das obras, permitindo observar as constelações de sentidos que emergem ao serem abordadas comparativamente obras de diferentes épocas e autores.

Nesse sentido, as aulas navegariam com uma certa liberdade (em contraponto a uma estrutura mais categorizada de um encadeamento histórico por escolas literárias), chegando em todos os períodos sem necessariamente seguir uma ordem cronológica, por meio do viés estabelecido pelos diversos temas abordados.

Tendo em vista a perspectiva do letramento literário, do contato com a obra, procurou-se priorizar a seguinte estrutura para as aulas: geralmente, antes de ser revelado o tema da aula, fazia-se uma dinâmica, ou colocava-se uma música referente ao assunto ou era realizada uma encenação que tinha como propósito incitar uma reflexão por parte dos alunos sobre o que eles estudariam naquela noite.

Como já citado, Cosson (2009) chama esse momento inicial da aula de motivação e funciona como uma preparação do aluno para o contato com o texto literário, feita justamente por meio de dinâmicas relacionadas à temática e aos textos que serão trabalhados.

Crianças, adolescentes e adultos embarcam com mais entusiasmo nas propostas de motivação e, conseqüentemente, na leitura quando há uma moldura, uma situação que lhes permite interagir de modo criativo com as palavras. É como se a necessidade de imaginar uma solução para um problema ou de prever determinada ação os conectasse diretamente com o mundo da ficção e da poesia, abrindo portas e pavimentando caminhos para a experiência literária. (COSSON, 2009, p. 53-54)

A utilização de apresentações performáticas foi um dos aspectos mais significativos na metodologia escolhida para estas aulas. No início da aula sobre a Semana de Arte Moderna, por exemplo, os professores fantasiaram-se como autores importantes para o período e reencenaram momentos marcantes do evento. Em outro momento, durante a aula que tinha como tema a mulher, as professoras foram caracterizadas como Frida Kahlo e Clarice Lispector.

Ao explicitar a importância da performance na formação do leitor, Zumthor (2000) afirma que a performance permite reinstaurar uma recepção coletiva, muito diferente da maneira silenciosa e individual. A leitura performática, ao envolver a interlocução e também o

corpo como um todo, acaba por marcar os sujeitos leitores, segundo Zumthor: “a performance, de qualquer jeito, modifica o conhecimento. Ela não é simplesmente um meio de comunicação: comunicando, ela o marca” (ZUMTHOR, 2000, p.32)

Ainda sobre a performance, Oliveira (2009) afirma que

Na medida em que se entrelaça palavra e corpo ou linguagem e performance, não se poderia compreender a leitura como uma atividade passiva, não caberia pensar o leitor como um receptáculo do texto. A leitura, nesse sentido, é uma ação que repercute, que reverbera no sujeito o que nele é pulsão de ficção. (Oliveira, 2009, p. 81)

Sendo assim, o movimento que se propôs foi o de colocar a leitura como algo coletivo, que gera uma reação, repercute e coloca o aluno como parte do processo.

Depois desse momento inicial, era feita uma apresentação do tema e a explicação do porquê de sua escolha. As aulas eram expositivas e dialogadas, com a utilização de slides, músicas e materiais impressos. Finalizada essa introdução, iniciava-se a apresentação dos textos e a discussão de alguns aspectos textuais e literários que os professores e/ou alunos julgassem pertinentes para a aula. Era também frequente um momento que se explicava sobre o contexto histórico da época em que a obra foi escrita.

6. Entre os textos e o leitor: análise de dados

Durante o período das aulas foram produzidos alguns diários. Dado o recorte proposto para este artigo, serão utilizados para análise quatro dos temas explorados nas aulas do PAESPE: amor, ditadura, signos e negros e negras.

A aula com o tema “amor” iniciou-se com o vídeo “Amor líquido - Goethe e Zygmunt Bauman” do canal de *YouTube* “Quadro em Branco”. Ainda como parte introdutória da aula, foram também trabalhados os seguintes textos: “Soneto da fidelidade” de Vinicius de Moraes, “Monte Castelo” da banda Legião urbana e uma versão do mito grego de Eros e Psiquê. A discussão sobre o amor em diferentes momentos da história deu-se com as obras a seguir: “À mesma D. Ângela” de Gregório de Matos, “Lira II – Marília de Dirceu” de Tomás António Gonzaga, “O primo Basílio” de Eça de Queiroz, “Segredos” de Casimiro de Abreu, “Amor” de Álvares de Azevedo, “Todas as cartas de amor são ridículas” de Álvaro de Campos, “O direito de não amar” de Lygia Fagundes Telles e “Quanto tempo falta” de Bruna Beber.

Para o tema “ditadura”, a aula foi iniciada com uma atividade de motivação a partir da exposição "Ausências" produzida por Gustavo Germano. O primeiro texto trabalhado foi um trecho de “Memórias de Cárcere” de Graciliano Ramos seguido do poema “Cautela” de Paulo Cesar. Algumas músicas produzidas no período em questão e analisadas durante a aula foram: “Para Não Dizer Que Não Falei Das Flores” de Geraldo Vandré, e “Cálice” de Chico Buarque. “Canção Para Paulo" (À Stuart Angel)” de Alex Polaris, e “Poema sujo” de Ferreira Gullar foram dois poemas também analisados.

“Signos” foi uma temática experimental que permitiu a apresentação de diversos textos e teve como foco a análise da construção e caracterização das personagens. Ainda que a questão da veracidade das concepções sobre os signos seja complexa, a escolha de abordar esse tema zodiacal teve como intuito, antes de tudo, ser um tópico disparador de olhares sobre a constituição dos personagens. Ao serem associados alguns signos a algumas personagens - de forma um tanto brincante, como num jogo de tabuleiro -, a proposta foi a de abrir uma constelação de sentidos a ser manuseada pelos alunos, de modo a trazer o foco para o esmiuçamento e a análise de personagens em cenas narrativas. Algumas obras que foram mostradas nessa aula: “Dom Casmurro” e “Memórias póstumas de Brás Cubas” de Machado de Assis, “Dois irmãos” de Milton Hatoum e “Hora da Estrela” de Clarice Lispector, “O cortiço” de Aluísio Azevedo, “Triste fim de Policarpo Quaresma” de Lima Barreto e “Vidas Secas” de Graciliano Ramos.

A última aula analisada teve como tema “negros e negras”. No início da aula, foi apresentado um vídeo narrado por João Villaret do poema “Essa negra fulô” de Jorge de Lima. Logo após foi feita a leitura de um trecho do “Sermão vigésimo sétimo” do Padre Antônio Vieira. A intertextualidade entre o poema “Navio Negreiro” de Castro Alves e a música “Todo camburão tem um pouco de navio negreiro” da banda O Rappa também foi analisada durante a aula. Outros textos abordados foram: “O mulato” e “O cortiço” de Aluísio Azevedo, “Violões que choram” e “Antífona” de Cruz e Souza, “Espirais” de Geovani Martins e “Não vou mais lavar os pratos” de Cristiane Sobral.

Para balizar a análise dessas atividades, serão levados em conta os diários de campo (com registros dessas aulas) e serão observadas as respostas apresentadas no questionário com três perguntas respondidas pelos alunos. Foram elas: 1- Alguma das aulas foi significativa para você? Se sim, qual? Por quê?; 2- Conte como era sua experiência com a literatura na escola; 3- Você lembra de algum texto literário trabalhado? Se sim, qual? Ao todo foram trinta e quatro respostas ao questionário e mais de vinte e cinco obras e cinco autores foram citados.

As temáticas mais citadas foram justamente aquelas que despertaram mais curiosidades dos alunos e, no caso de aulas como a dos sete pecados, animais e dos signos, temas que eles julgavam não ter como relacionar com o mundo da literatura como mostram as falas dos alunos A e B⁷, respectivamente, ao responderem a primeira pergunta do questionário: “A [aula] mais legal foi sobre os animais, era um tema que eu nunca pensei em ver nas aulas”; “Eu amo astrologia e eu adorei como foi didática a aula, nunca imaginei uma aula de literatura junto com astrologia.”

Em muitas das aulas os alunos auxiliavam na aproximação entre a temática trabalhada, os textos usados e o período que foi escrito. Ainda na aula sobre os signos, um dos comentários quando apresentamos a personagem Capitu (Dom Casmurro de Machado de Assis) associada ao signo de gêmeos foi: “Faz muito sentido colocar Capitu em gêmeos e eu acho que o signo faz sentido no período literário também”. Outro aluno complementou a resposta: “A Thuane disse que o signo de gêmeos é desinquieto e quando vocês falam do realismo e de Machado de Assis vocês sempre dizem que era meio que uma época de insatisfação e de mudança”.

Além da surpresa com temáticas que para eles não tinham relação alguma com a literatura, foi também criada uma relação pessoal com o texto literário a partir de alguns temas. Sobre a questão que perguntava sobre possíveis aulas significativas, a aluna C respondeu: “A aula sobre o regime militar me fez dar valor a minha liberdade e a democracia, não podia deixar de falar sobre quando conheci a minha própria história (negros e negras)”. Durante a mesma aula, um comentário que reforça a importância social do texto literário foi feito após a leitura do poema “Não vou mais lavar os pratos” de Cristiane Sobral. A aluna afirmou que a situação que a autora contava no texto era igual a história de sua mãe.

Tal aspecto e influência do texto literário é defendido por Alves (2008) quando diz que

A aproximação afetiva de crianças e jovens da poesia, de forma gradual e efetiva (cotidiana, desde o primeiro dia de escola), poderá não apenas formar leitores sensíveis, capazes de autonomia de voo quando saírem da escola, mas também formar cidadãos e contribuir para a nossa missão, que, segundo Morin (1998), é a de “civilizar as relações humanas sobre o nosso planeta” (p. 410). (ALVES, 2008, p. 28)

A construção dessa autonomia do leitor, a nosso ver, está ligada a escolhas metodológicas e a perspectivas adotadas sobre o ensino da literatura. Vale a pena observar as respostas à segunda questão, quando perguntados sobre as aulas de literatura na escola que

⁷ Optou-se por nomear as/os alunos por letras para preservar a identidade de cada um delas/es

estudavam. A aluna C disse que eram “meio monótonas e repetitivas”. Sobre os conteúdos: “Em geral, os conteúdos são ministrados escola por escola e os professores pedem para os alunos apresentarem seminários sobre a escola estudada” (Aluna H). Uma das estudantes afirmou que sua experiência “foi péssima, porque minha professora de língua portuguesa costumava apenas passar questões do livro e responder. Raramente ela discutia sobre livros e poemas.” (Aluna I). Outro comentário sobre as aulas de literatura foi “[minha experiência] foi muito boa. Tive uma professora ótima. O único problema era que suas aulas eram divididas com outras disciplinas, como gramática” (Aluna J)

Os comentários dos estudantes refletem uma realidade que as OCEM já haviam mostrado

Os professores, pressionados por programas panorâmicos, sentem-se obrigados a cobrir toda a linha do tempo (assim como se sentem pressionados a cobrir todos os pontos de gramática), fazendo uso da história da Literatura, ainda que isso não sirva para nada: aulas “chatas”, alunos e professores desmotivados, aprendizagem que não corresponde ao que em princípio foi ensinado (BRASIL, 2006, p.76)

Além disso, nas primeiras aulas os alunos pouco falavam e quando o fazia era perceptível o medo de errar. Durante uma das aulas, foi reforçado que aquele momento era de discussão, que era necessário que eles também expusessem suas percepções e ajudassem na análise. Que aquele era o momento de falar e que todo comentário seria válido. A principal dificuldade estava em convencê-los de que suas opiniões e pontos de vista eram importantes. Depois disso foi possível notar que, aos poucos, a maioria deles começou a falar um pouco mais durante as aulas.

Isso reflete a falta de protagonismo dos estudantes durante as aulas de literatura e ilustra a necessidade do movimento que Rezende (2013) apontou: “ir do *ensino de literatura* para o de *leitura literária*, uma vez que o primeiro se concentra no polo do professor e o segundo, no polo do aluno.” (REZENDE, 2013, p. 106).

Seguindo esse propósito de estimular a participação ativa do aluno leitor na análise da obra é que se escolheu abordar temáticas ligadas à vida cotidiana. Ao serem discutidos temas como a ditadura militar e a representação dos indígenas e dos negros na literatura brasileira não eram abordadas apenas as questões estéticas dos textos, mas também a própria condição humana, o que acabou por contribuir, desse modo, para a formação cidadã dos alunos, como defendem as OCEM (2006). No questionário, para responder a pergunta sobre um texto literário

trabalhado durante a aula que tenha chamado atenção, a aluna D falou sobre um dos poemas trabalhados: “Não consigo descrever como esse poema, do qual não lembro o autor, resumiu a dor e o desespero puro do regime militar de 1964”.

Também durante a aula com tema “ditadura”, foram utilizadas fotos da exposição "Ausências", produzida por Gustavo Germano. As imagens mostravam pessoas com suas famílias e depois a foto era reproduzida sem o familiar que foi morto. Alguns voluntários foram chamados para segurar as fotos com e sem o familiar enquanto os outros alunos circulavam e tentavam perceber se algo estava diferente. Durante o processo eles notaram que sempre faltava ao menos uma pessoa.

São frequentes comentários sobre as emoções que o texto literário é capaz de fazer transbordar. Para Rouxel (2013), é justamente nesse aspecto que o leitor passa a aproximar-se cada vez mais da literatura

As pesquisas atuais em literatura e em antropologia cultural se interessam pelas emoções e pelos laços que eles tecem com a cognição. E é sobre a emoção e a inteligência que se constroem a relação estética e a literatura. Pela leitura sensível da literatura, o sujeito leitor se constrói e constrói sua humanidade. (ROUXEL, 2013, p. 32)

Muitos alunos citaram como obra que mais chamou atenção o poema “Essa negra fulô” de Jorge de Lima. O aluno F citou como aula mais significativa aquela com o tema negros e negras e sobre o poema de Jorge de Lima falou: “em especial o poema da Negra fulô, teve um dia que eu fui dormir ouvindo esse poema muito intrigante e triste, mas tão belo ao mesmo tempo.” Sobre o mesmo poema, o aluno G disse: “ao longo do ano, o que eu mais gostei foi o texto na Negra fulô. Esse foi o texto que mais despertou em mim sentimentos diversos, como satisfação, indignação, carinho, pena e raiva. Tudo isso ao mesmo tempo.”

Sobre esse aspecto transformador da literatura Paulino & Cosson afirmam que

Operando-se com a liberdade da linguagem, dando palavras à liberdade humana, a experiência da literatura proporciona uma forma singular, diferenciada de dar sentido ao mundo e a nós mesmos. É por isso que o contato com a literatura pé tão fundamental ao desenvolvimento do ser humano. É por essa razão que concebemos o letramento literário como processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos. (PAULINO; COSSON, 2009, p.70)

Durante a aula, o poema “Essa negra fulô” foi apresentado através de um vídeo com uma narração muito particular de João Villaret e um dos alunos comentou, logo após a exibição, que no início achou que seria um poema engraçado pela forma que era declamado, mas depois entendeu, pela mudança do tom de voz, que era na verdade muito triste. Ainda sobre o tom de voz, outra aluna apontou que o texto foi declamado de maneira muito forte.

É possível notar que a forma como o texto foi apresentado foi de extrema importância para que os alunos fossem fisgados por ele. A interpretação de Villaret auxiliou na construção de sentidos do poema. Para Alves (2008)

A leitura oral continua a ser um instrumento indispensável. Às vezes apenas ler e solicitar que cada aluno retome aspectos que chamaram sua atenção e livremente comentar. Outras vezes, ler mais detidamente, conversar sobre a possível experiência humana que está ali condensada. (ALVES, 2008. p. 26)

Eram muito frequentes, também, comentários sobre a linguagem empregada nos textos. Durante a aula sobre o amor, ao apresentar um texto que foi escrito no período barroco e outro que foi escrito no arcadismo, uma aluna comentou que “o jeito que eles falam é muito parecido”; Na aula sobre negros e negras eles chamaram atenção para a aliteração presente no poema “Violões que chorão” e para o campo semântico das palavras do poema “Antífona”, ambos de Cruz e Souza. Na mesma aula, sobre o conto “Espírais” de Geovani Martins, o principal comentário foi sobre o uso de gírias e da linguagem informal que o autor usou; sobre a antítese do poema “Canção Para 'Paulo' (À Stuart Angel)” de Alex Polaris durante a aula sobre a ditadura, eles comentaram: “Parece que ele está querendo mostrar que tudo está errado”.

O tema “negros e negras” gerou alguns comentários interessantes durante a aula. Além de demonstrar surpresa com o uso de uma música como “Todo camburão tem um pouco de navio negreiro” em uma aula de literatura, eles conseguiram aproximar a letra da canção com o poema de “Navio negreiro” de Castro Alves. Rouxel (2013) fala sobre a importância de aproximar e de criar diálogos entre o passado e o presente. Esse é um dos meios de chamar a atenção dos alunos para textos mais antigos e guiá-los para que percebam que obras escritas há muito tempo ainda tratam de temáticas interessantes e relevantes.

Pode-se pensar, talvez, então que o engajamento dos estudantes leitores na análise dos textos está atrelado à composição da aula, às constelações de sentidos que se armam nas escolhas dos textos, de procedimentos metodológicos na montagem dos planos de ensino.

Entretanto, é fundamental observar que o planejamento didático demanda tempo, estudo, leitura e, infelizmente, na educação não temos tido incentivo, valorização financeira e profissional do trabalho docente de forma que os/as professores/as possam realmente ter espaço orgânico em suas agendas para esses mergulhos e criações na montagem de uma aula.

7. Por um leitor protagonista: considerações finais

Tradicionalmente o ensino de Literatura para os alunos do ensino médio é feito sob a perspectiva de uma educação informativa, isto é, num ensino pautado na historiografia classificatória das principais correntes literárias. Entretanto, limitar-se ao estudo categorizante da história da literatura esvazia o texto literário de seu potencial emancipativo como instrumento pedagógico que permite aguçar reflexões, engajar-se em situações cotidianas, possui capacidade crítica e desenvolvimento humano reflexivo.

Logo, romper com o paradigma de ensino de Literatura requer do professor não só uma mudança de postura em relação a sua concepção de educação, como também a utilização de novas técnicas que proporcione ao aluno o domínio do texto literário como elemento de ressignificação social. Cabe ao professor fomentar o caráter formativo da educação, priorizando o letramento literário do educando.

Diante do exposto, a proposta pedagógica do PET-Letras nas aulas de Literatura ministradas no PAESPE utilizou o eixo-orientador temático em detrimento do histórico que, embora não negligenciado, perdeu sua centralidade dando espaço para que o texto literário exercesse seu protagonismo na formação crítica-reflexiva dos alunos. Neste artigo não se pretendeu esgotar o tema, mas indicar e refletir acerca do Projeto desenvolvido que apresentou resultados promissores no ensino de Literatura. Observa-se que o ensino de Literatura ainda fomenta muitas discussões principalmente sobre a maneira como ela é passada aos alunos. Preparar as aulas a partir de temas e não da ordem cronológica das escolas literárias exige uma intensa pesquisa acerca da produção literária brasileira como um todo para que se possa encontrar possíveis temáticas e textos a serem trabalhadas.

Apesar de ser mais desafiador pensar as aulas a partir de temáticas e não mais da tradicional ordem cronológica, percebe-se que, ao modificar a maneira de abordar os assuntos, os alunos passaram a vê-los também através de uma nova perspectiva: o estudo da Literatura passou por um processo de desmistificação e os discentes começaram a se permitir assumir uma postura crítica em frente a textos literário.

Com essa escolha metodológica de priorizar o contato com os textos, relacionando-os entre si, foi possível dessacralizar a imagem da Literatura, uma vez que se procurou levar para sala textos de escritores contemporâneos ou se tentava mostrar como a literatura se fazia presente no dia a dia em pinturas, músicas, filmes, novelas e grafites. Ademais, à medida em que eram abordados esses diferentes meios artísticos, relacionando-os com as temáticas discutidas, contribuiu-se para a formação cultural dos(as) alunos(as) nos mais diversos âmbitos e não apenas no literário, como propõem Ferreira (2007), Fischer et al. (2012) e Strogenski e Soares (2011).

Referências

ALVES, J. H. P. **Teoria da literatura, crítica literária e ensino**. In: José Hélder Pinheiro Alves; Marta Nóbrega. (Org.). *Literatura: da crítica à sala de aula*. 1ed. Campina Grande: Bagagem, v. 1, p. 1-181, 2006.

ALVES, J. H. P. **Vivências do tempo: uma possibilidade de abordagem da poesia**. In: Hélder Pinheiro, Marta Nóbrega. (Org.). *Literatura e Ensino: aspectos metodológicos e críticos*. 1ed. Campina Grande - PB: EDUFPG, 2014, p. 41-60, 2014.

ALVES, J. H. P. **Caminhos da abordagem do poema em sala de aula**. *Graphos*, João Pessoa, v. 10, n.1, p. 19-31, 2008.

BARBOSA, Begma Tavares. **Letramento literário: sobre a formação escolar do leitor jovem**. *Educação foco*, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 145-167, mar. / ago. 2011.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/ SEMTEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações. Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2006.

CÂNDIDO, A. **O direito à literatura**. Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CEREJA, William Roberto. **Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. São Paulo: Atual, 2004.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

COSSON, Rildo; SOUZA, Renata Junqueira de. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. UNESP, agosto-2011. Disponível em:

<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf> Acesso em: 07/10/2020.

FERREIRA, Hugo Monteiro. **A literatura na sala de aula: uma alternativa de ensino transdisciplinar**. Tese (Doutorado em Literatura) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal – RN, 2007.

FISCHER, Luís Augusto. **Ensinar Literatura na era do ENEM**. Novembro, 2015. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/porto-alegre/noticia/2015/11/luis-augusto-fischer-ensinar-literatura-na-era-do-enem-4911426.html>. Acesso em: 12 de abril de 2019.

OLIVEIRA, Eliana Kefalás. **Corpo a corpo com o texto literário**. Campina [s.n.], 2009. PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. **Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola**. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise; novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

RANGEL, Egon de Oliveira. **Letramento literário e livro didático de Língua Portuguesa: “Os Amores Difíceis”**. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, Z. V. (Orgs.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: Maria Amélia Dalvi, Neide Luzia de Rezende, Rita Jover-Faleiros. (Org.). **Leitura de literatura na escola**. 1ed. São Paulo: Parábola, p. 99-112, 2013.

ROUXEL, Annie. O ensino de literatura e a leitura literária. In: Maria Amélia Dalvi, Neide Luzia de Rezende, Rita Jover-Faleiros. (Org.). **Aspectos metodológicos do ensino da literatura**. 1ed. São Paulo: Parábola, p. 17-33, 2013.

SEGABINAZI, Daniela Maria; LUCENA, Josete Marinho de. **Aulas de língua portuguesa e literatura: concepções e orientações para uma metodologia de ensino integradora**. *Linguagens & Letramentos*. Campina Grande, v.1, no.1, p. 118-138, 2016.

STROGENSKI, Maria José Ferreiro; SOARES, Susane. **Ensino de Literatura: uma proposta por unidade temática**. *Revista ao pé da letra*. Recife. v. 13.2. p. 99-113. Julho-Dezembro, 2011.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, Recepção, Leitura**. São Paulo: Ubu, 2000

O GÊNERO TEXTUAL CARTA ABERTA EM LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS DO 9º ANO: A SEQUÊNCIA DIDÁTICA E A PROPOSTA DE PRODUÇÃO ESCRITA

THE TEXTUAL GENRE OPEN LETTER IN DIDACTIC BOOK OF PORTUGUESE OF THE 9TH GRADE: THE DIDACTIC SEQUENCE AND THE PROPOSAL OF WRITTEN PRODUCTION

Dafhine Alves Silva Santos¹
Lucas Henrique de Omena²
Fabiana Pincho de Oliveira³

Resumo: O presente trabalho descreve e analisa um capítulo sobre o gênero Carta Aberta em um livro didático de Língua Portuguesa para estudantes do 9º ano do ensino Fundamental II, discutindo sobre as propostas de produção escrita dentro de uma Sequência Didática (SD). Os teóricos mobilizados para esse estudo, além das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), são: Antunes (2003), Araújo (2013), Garcia (2010) e Pasquier e Dolz (1996). As reflexões advindas da análise sugerem pequenos movimentos em direção a uma produção textual socialmente contextualizada e preocupada com demandas sociais da comunidade local. No entanto, no que concerne à sequência didática, percebe-se uma saturação devido ao número de outros gêneros trabalhados no capítulo analisado. Além disso, o material didático dá pouca relevância às questões linguístico-gramaticais que requerem atenção especial para a intervenção do professor nos momentos de reescrita do texto. Entende-se que cabe ao/a docente analisar os percursos dessa SD, a fim de melhor adequar o conteúdo às necessidades dos estudantes e às limitações de tempo na sala de aula.

Palavras-Chave: Carta Aberta. Gêneros Discursivos. Produção Textual. Sequência Didática. Sociointeracionismo.

Abstract: The present work describes and analyzes a chapter on the Open Letter genre in a Portuguese language textbook for students of the 9th year of Elementary School II, discussing the proposals of written production within a Didactic Sequence. The theorists mobilized for this study, in addition to the guidelines of the Common National Curriculum Base (CNCB), are Antunes (2003), Araújo (2013), Garcia (2010) and Pasquier and Dolz (1996). The reflections arising from the analysis suggest timid movements towards a textual production that is socially contextualized and concerned with the social demands of the local community. However, with regard to the Didactic Sequence, there is a saturation due to the number of other genres worked on in the analyzed chapter. In addition, the didactic material offers attention to linguistic issues that require special attention for the grammar teacher's intervention in the teacher's rewriting moments. It is understood that the teacher to analyze the DS pathways in order to better adapt the content needs to students and time needs in the classroom.

Keywords: Open Letter. Discursive Genre. Text Production. Didactic Sequence. Sociointeractionism.

¹ Graduanda em Letras/Português na Faculdade de Letras na Universidade Federal de Alagoas. Monitora da disciplina Teoria Linguística 1.

² Graduando em Letras/Português na Faculdade de Letras na Universidade Federal de Alagoas.

³ Professora Doutora da Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Tutora do Programa de Educação Tutorial Letras (PET Letras).

1. Introdução

Percebem-se, atualmente, os esforços para centralizar o foco do ensino de Língua Portuguesa (doravante LP) no estudo dos gêneros textuais-discursivos, em detrimento do espaço que antes era ocupado pela gramática normativa e seu ensino por meio de frases isoladas e descontextualizadas. Notável também é a fossilização ou um tipo de palimpsesto que o método metalinguístico criou no ensino de LP, visto que, mesmo depois dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que já alteravam o direcionamento do ensino de LP, era perceptível a insistência da gramática descontextualizada nas práticas docentes, embora existissem indícios de sua pouca efetividade.

A natureza desses documentos orientadores e paramétricos tem caráter reformador, ou seja, as mudanças vão se dando gradualmente e à medida que vão tomando os espaços de discussões e de burocracia das escolas. Se predominantemente por meios burocráticos, existe a possibilidade de toda a mudança ter sido dada sem a devida reflexão e, por isso, mesmo que novo, o método e/ou o foco podem herdar as antigas problemáticas, como também originar novas.

O ensino dos gêneros, por exemplo, tem discutido e alertado para os possíveis vícios metodológicos que se podem cometer, como é o caso de a preocupação desses estudos virarem uma “camisa de força”, em que a normatividade gramatical é transformada num cumprimento obrigatório da estrutura de cada gênero. Outro ponto problemático é o foco nas atividades de produção de texto nos diversos gêneros apenas em seu caráter estrutural, dispensando sua dimensão discursiva e sociointeracional.

É com vistas a essas reflexões que o presente trabalho busca analisar um livro didático de Língua Portuguesa do 9º ano do Fundamental II, adotado na rede de ensino estadual de Alagoas. O *corpus* de análise é uma proposta de produção do gênero Carta Aberta. Os objetivos são descrever a proposta e refletir sobre os aspectos do estudo dos gêneros e da produção textual, problematizados e indicados por alguns teóricos, como também pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e que podem ser encontrados no material didático em análise. Dessa forma, entende-se que é necessário se debruçar sobre o ponto focal, a proposta de produção textual, levando em consideração toda uma sequência didática realizada em torno.

Para tanto, o presente artigo está dividido, além da **Introdução**, em: (a) **As concepções de escrita e de texto na escola**, em que são expostos conceitos e posicionamentos que respaldam esta pesquisa, como a visão sociointeracionista da linguagem (ANTUNES, 2003), a ideia de Sequência Didática (PASQUIER; DOLZ, 1996; ARAÚJO, 2013) e a planificação, a

revisão e reescrita do texto (ANTUNES, 2003; PASQUIER; DOLZ, 1996); (b) **O Gênero Carta Aberta**, que descreve e analisa o capítulo 2 “Carta Aberta: O coletivo em primeiro plano” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018), mobilizando conceitos do aporte teórico e das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e (c) **Considerações Finais**, que reúne pontos importantes, trazendo-os para uma reflexão final.

Na próxima seção, portanto, são abordados os conceitos teóricos mobilizados nas análises posteriores.

2. As Concepções de Escrita e de Texto na Escola

Nesse primeiro momento, é necessário situar os princípios teóricos norteadores para proceder à análise do *corpus*, assim como toda prática pedagógica carece de suporte teórico para direcionar seus objetivos, objetos de estudo e procedimentos (ANTUNES, 2003).

Destaca-se que Antunes (2003) defende a ideia de professor/a como inseparável de sua função de linguista e pesquisador/a, que tem por base princípios teórico-científicos consistentes e que observa, reflete e problematiza os fatos da língua. Para a autora, a falta ou o desconhecimento das teorias do funcionamento da linguagem dificulta e afasta os professores/as das práticas ideais.

Ainda com Antunes (2003), entende-se que duas grandes tendências têm marcado os estudos linguísticos: 1) a língua como um sistema de signos e regras abstratos, que pouco se preocupa com suas efetivas realizações; e 2) a língua como atividade social e sempre realizada em situações concretas de comunicação.

De acordo com Marcuschi (apud GARCIA, 2010), essas duas tendências influenciaram as concepções de escrita presentes em 4 (quatro) distintas fases do ensino da escrita na escola:

a) Anos 50 – a produção de texto implicava a ideia de domínio dos conteúdos gramaticais e de criação original do texto sem suporte contextualizador — portanto, longe da ideia de que o sentido é construído dentro de uma determinada circunstância;

b) Anos 60 e 70 – o texto é concebido como objeto que parte do emissor para o receptor e que tem como função transmitir uma mensagem entendível. Ou seja, nessa fase a clareza é o aspecto central da produção textual;

c) Anos 80 – o texto é entendido como forma de interação e a escrita como uma produção de fato, como ato;

d) Anos 90 – a concepção Bakhtiniana de gêneros textuais e do texto como prática social, cuja produção de sentido não se realiza por si só, influencia o ensino da escrita. Com

isso, objetiva-se a participação crítica e ativa dos discentes nas práticas de linguagem no cotidiano social, sendo a escola um espaço de ensaio dessas práticas.

Do alinhamento das tendências dos anos 80 e 90, Antunes (2003) compreende a ideia de que

[...] as línguas só existem para promover a interação entre as pessoas [e que por isso] nos leva a admitir que somente uma concepção interacionista da linguagem, eminentemente funcional e contextualizada, pode, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino da língua que seja, individual e socialmente, produtivo e relevante. (ANTUNES, 2003, p. 41).

A tendência interacionista, segundo Antunes (2003), compreende a língua como aquela que se “atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos” (ANTUNES, 2003, p. 42). Em outras palavras, trata-se da língua como instrumento de interação e que se materializa inseparável dos contextos sociais de sua realização. Além disso, a autora afirma que a escrita não é uniforme, pois varia a depender das funções que pretende cumprir dentro de uma determinada situação, concretizando-se, assim, em um dos diversos gêneros à disposição.

Em conformidade com a ideia interacionista da linguagem, Antunes (2003) conceitua a escrita como atividade interativa, por meio da qual busca expressar opiniões, informações, intenções e visões de mundo. Interativa também porque pressupõe quem o leia, visto que todo texto é sempre produzido para o outro. Por conseguinte, Antunes (2003) critica as propostas de produção de texto demandadas no vazio, ou seja, sem que haja um destinatário, o que Pasquier e Dolz (1996) chamaram de textos escolares, pois esse se limita a ser apenas um meio pelo qual se avalia o aluno numericamente. A produção textual, portanto, fica nesse limbo na qual a escola se tornou, onde tudo lá produzido se encerra em seus próprios fins, não se convertendo em real aprendizagem e, muito menos, em material circulado amplamente na sociedade.

Dialoga com essa problemática a ressalva de Garcia (2010) quanto aos gêneros textuais como base para o ensino de Língua Portuguesa, visto que eles, por si sós, não garantem que as dificuldades dos estudantes em escrever textos sejam resolvidas. A autora, pautando-se em Dolz, Gagnon e Decândio (2010), elenca as diferentes naturezas dessas dificuldades: a) motivacional – os interesses e necessidades do/a estudante não são levados em conta; b) enunciativa – apagamento do dialogismo implicado e da polifonia empregada (as vozes trazidas) na composição do texto; c) procedimental – dado que não são trazidas para a sala de

aula as estratégias que auxiliam na produção do texto, como a planificação, a textualização, o ajuste na releitura, a revisão e a reescrita; d) textuais – o desconhecimento do gênero a ser produzido, como também das tipologias de texto (narrativo, descritivo, expositivo, argumentativo e dialogal); e) linguísticos – o domínio de aspectos sintáticos e morfológicos necessários para a construção de texto; f) ortográficos – o domínio das regras ortográficas e g) sensorio-motores – aspecto ligado ao traçado legível das letras, em outros.

O reconhecimento dessas dificuldades de escrita está em sintonia com a concepção de escrita como processo, defendida por muitos autores, entre eles Antunes (2003) que explica a importância de se considerar as etapas anteriores e posteriores envolvidos na escrita, como: 1) planejamento, 2) o ato da escrita, 3) revisão e reescrita.

Segundo a autora, a etapa 1 envolve delimitar o tema; elencar objetivos; escolher o gênero que melhor atinja tais objetivos; delimitar a ordenação de ideias, determinando como e quais informações serão organizadas e distribuídas ao longo do texto; e prever as condições de seus leitores.

Sobre a etapa 2, a da escrita, Antunes (2003) afirma que é o momento em que o planejado ganha corpo e se constrói com a escolha de palavras e de estruturação das frases, sempre tendo em vista as situações concretas de comunicação.

A terceira etapa trata-se da revisão e reescrita, fase em que, segundo a autora, o escritor do texto analisará sua produção para avaliar: se ela atende aos objetivos planejados; se tem unidade temática, coerência e clareza de ideias; se há coesividade entre os segmentos do texto; se segue as normas sintáticas; e se a ortografia, pontuação e paragrafação estão adequadas.

Sobre esses procedimentos, Antunes (2003) explica que

[a] natureza interativa da escrita impõe esses diferentes momentos, esse vaivém de procedimentos, cada um implicando análises e diferentes decisões de alguém que é sujeito, que é autor de um dizer e de um fazer, para outro ou outros sujeitos, também ativos e cooperantes. (ANTUNES, 2003, p. 56).

Em outras palavras, o vaivém de alguns procedimentos é comum à ideia do texto como interação e de escrita como processo, visto a importância de se adequar à escrita para que o outro compreenda, necessitando, portanto, de várias revisões e reescritas.

Entendem-se como importante para esta pesquisa alguns apontamentos realizados no decálogo de Pasquier e Dolz (1996), pontos que precisam ser considerados ao trabalhar a produção de texto na escola: a diversidade textual; a aprendizagem precoce; a aprendizagem

em espiral; as tarefas complexas como iniciadoras; o ensino intensivo; os textos sociais; a revisão como atividade de aprendizagem; o método indutivo; a regulação externa e interna e a sequência didática. Alguns desses pontos, como serviram à análise, são abordados a seguir.

Sobre sequência didática (SD), Pasquier e Dolz (1996) entendem que tal método rejeita a ideia da escrita como “dom”, em que as propostas de produção de texto bastariam por si; visto que, para os autores, a SD pressupõe as possibilidades de aprendizagem do estudante para escrever diferentes gêneros textuais por meio de um ensino sistemático e progressivo. Além disso, o método em questão respalda a aprendizagem de objetivos claros ao alunado.

Quanto à ideia de aprendizagem em espiral na produção de textos, Pasquier e Dolz (1996) entendem que consiste no trabalho de um gênero de forma gradual nas diversas fases escolares, de forma a retomar um gênero já abordado, estudando-o em outra perspectiva ou em outros de seus aspectos.

Sobre a ideia de principiar por tarefas mais complexas, os autores contrariam a abordagem aditiva, quando o processo vai do simples ao complexo; ou seja, das frases soltas ao texto completo. Para Pasquier e Dolz (1996), tal método mostrou-se ineficaz, sugerindo o contrário: que se partam exatamente do complexo, para ir ao mais simples e voltar ao complexo. Nesse caso, a atividade global determinaria quais habilidades específicas os estudantes devem aprender para resolver o problema no seu todo.

Concernente ao ensino intensivo da escrita de textos, os autores explicam que o trabalho deve ser “[...] concentrado num período breve, de não mais do que duas ou três semanas” (PASQUIER; DOLZ, 1996, p. 4) e sem que haja interrupções nos trabalhos dedicados a um mesmo gênero.

Nas concepções de textos escolares e textos sociais, pontos de alicerce desta pesquisa, os autores entendem que existem propostas de produção de texto com o intuito único de exercitar a escrita, sem uma finalidade maior; enquanto que os textos sociais são aqueles que possuem ampla circulação na realidade social e são dotados de um papel interacionista.

Pasquier e Dolz (1996) endossam as ideias de Antunes (2003) ao falar da necessidade de se considerar a revisão e a reescrita como parte integrante no processo de produção textual, por exemplo: aprendendo as técnicas próprias da revisão, como apagar, substituir e/ou deslocar; e trabalhando as diferentes dimensões do texto nas dificuldades apresentadas, como pontuação, tempos verbais e coesão.

E, para finalizar as reflexões suscitadas por Pasquier e Dolz (1996), o método indutivo trata-se de conduzir o discente à apropriação de saberes indispensáveis à resolução de uma

tarefa ou um problema, propondo um rompimento com os métodos de transmissão do conhecimento. Dessa forma, o alunado refletiria sobre o funcionamento linguístico por meio de observações e exercícios concretos.

A próxima seção se iniciará por uma contextualização da Carta Aberta nos documentos oficiais, seguida pela descrição e análise da proposta de produção textual no livro selecionado, utilizando-se dos conteúdos teóricos discutidos.

3. O Gênero Carta Aberta

Antes de analisar a proposta de produção da Carta Aberta no livro didático selecionado, é preciso entender as especificidades desse gênero.

O estudo do gênero Carta Aberta é previsto na BNCC, no campo da atuação da vida pública, o qual se preocupa em ampliar e tornar os jovens aptos para sua atuação política e social. Para tanto, requer a aprendizagem das formas e dos canais de participação, inclusive os digitais, que envolvam questões de interesse público e coletivo. Como desdobramento, a BNCC orienta o desenvolvimento de habilidades como a produção e leitura de gêneros comuns às atividades políticas e sociais, como exemplo das leis, dos fóruns, das petições e da Carta Aberta nos contextos das agremiações e da comunidade civil.

O documento oficial explica que abordar esses gêneros é uma forma de fomentar o protagonismo do alunado, pois possibilita o envolvimento dos interesses desses jovens nos contextos de desenvolvimento de ações e projetos sociais e/ou culturais de suas comunidades. Estudar gêneros como a Carta Aberta seria um meio para que os/as estudantes reconhecessem sua função social, ao passo que estudam recursos, elementos linguísticos e demais semioses envolvidas na produção do texto.

A análise que se segue tem como *corpus* o capítulo 2 chamado “Carta Aberta: O Coletivo em Primeiro Plano” do livro *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*, escrito por Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi. Contendo 288 páginas, divididas em 08 (oito) capítulos, o livro foi publicado em 2018 pela editora Moderna. É importante mencionar que o material de ensino é recomendado pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), faz parte de uma coletânea de materiais didáticos dedicados aos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e adotado em escola pública de Maceió, Alagoas.

O capítulo 2⁴, sobre Carta Aberta, que constitui nosso objeto de análise, começa correlacionando o gênero ao Poema-protesto, gênero trabalhado no capítulo 1, visto que ambos objetivam se posicionar diante de algum problema social.

A sequência didática inicia-se com a leitura de uma Carta Aberta intitulada “1º de outubro – Dia Nacional e Internacional do Idoso, Carta Aberta à população” (Seção Leitura 1), dando poucas informações sobre os aspectos estruturais. O texto questiona e alerta para os direitos não efetivados que garantam o bem-estar e a inclusão do idoso em contextos sociais diversos. Após a leitura, segue-se com uma seção de questões, chamada “Desvendando o texto”.

O grupo de cinco questões objetiva que o aluno: a) induza as características estruturais do gênero Carta Aberta e suas possibilidades de produção, como os recursos enumerativos que podem e foram empregados no texto; b) trabalhe os aspectos interpretativos e discursivos — identificando as motivações e as intenções da autora, bem como explicitando e refletindo o caráter ideológico que o gênero pode assumir; c) compreenda os aspectos sociointerativos do gênero Carta Aberta nesse contexto social situado; d) perceba o papel da coesão no texto e e) se posicione em torno das propostas trazidas no texto.

Na seção “Como funciona uma Carta Aberta”, busca-se suscitar a observação dos estudantes em relação: à situação de comunicação da Carta Aberta, aos aspectos de estrutura — como a localização do nome e da impessoalidade — e aos efeitos de sentido do título do texto, abordando o gênero de forma mais específica do que no tópico anterior. Além disso, é solicitado que o alunado faça uma comparação entre a carta de Franz Kafka à sua noiva e a Carta Aberta, para que se perceba o caráter íntimo da primeira e mais impessoal da segunda, bem como os objetivos de produção e os limites de circulação.

É importante ainda destacar a presença do balão informativo sobre o gênero Carta Aberta, possibilitando que os/as alunos/as dialoguem com suas induções em relação ao gênero com a teoria. Trata-se, pois, de um movimento interessante, em que os/as discentes confirmam ou corrigem as hipóteses por eles/elas construídas.

Os alunos/as são colocados/as, portanto, desde o primeiro momento do capítulo, ante uma tarefa global ao ler a Carta Aberta da Seção Leitura 1. Apenas num segundo momento são propostas atividades mais específicas em relação ao gênero estudado, antes que o alunado se

⁴ Necessário dizer que há dois momentos de propostas de produção textual: a primeira, na página 63, após a realização de leituras do gênero e a segunda na página 82, em que se percebe uma proposta que abarca a produção de outros gêneros.

confronto de novo com um exercício mais complexo. Ou seja, o livro segue uma abordagem indutiva quanto à metodologia.

Após a Seção “Como funciona uma Carta Aberta”, o/a discente, já com algum conhecimento prévio, é apresentado/a a mais uma Carta Aberta (Seção Leitura 2). Desta vez, o texto “Carta Aberta aos homens de vida pública e ‘boa vontade’” servirá de mote para as questões do tópico seguinte.

As seções Leituras 1 e 2, a partir do momento que possibilitam ao alunado analisar as características específicas do gênero Carta Aberta, trabalham a habilidade EF69LP27, que propõe

Analisar a forma composicional de [...] textos reivindicatórios: cartas de reclamação, petição (proposta, suas justificativas e ações a serem adotadas) e suas marcas linguísticas, de forma a incrementar a compreensão de textos pertencentes a esses gêneros e a possibilitar a produção de textos mais adequados e/ou fundamentados quando isso for requerido. (BRASIL, 2016, p. 149)

Ainda na BNCC, a habilidade EF89LP19 reafirma a orientação anterior quando explica a necessidade de

Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das cartas abertas [...] apresentadas ou lidas nos canais digitais de participação, identificando suas marcas linguísticas, como forma de possibilitar a escrita ou subscrição consciente de [...] textos dessa natureza e poder se posicionar de forma crítica e fundamentada frente às propostas. (BRASIL, 2016, p. 183)

Logo, realizar as leituras das cartas abertas, dentro de uma sequência didática que objetiva a produção textual, funciona como uma maneira de expor aos/às alunos/as às marcas composicionais do gênero estudado, para que apreendam indutivamente seus aspectos estruturais e discursivos. Dessa forma, estabelece-se na atividade a indissociabilidade entre as práticas de leitura e escrita de textos.

Na seção “Refletindo sobre o texto”, busca-se que o alunado, dividindo a carta em 5 (cinco) partes e correlacionando-as com sua composição estrutural, contextualize o fato social que motiva o texto, apresente a solicitação — encontrando, inclusive, sua justificativa — e a retome, com detalhamento da proposta. Ainda é requisitado que o/a estudante se atente à conclusão do raciocínio da autora da carta.

Vale a pena ressaltar que o questionário ainda traz perguntas: a) em torno da representação institucional, identificação social e ideia da credibilidade pautada pela função social que a autora do texto exerce; b) sobre outras possibilidades e recursos que podem ser empregados no texto; c) a respeito de aspectos semântico-discursivos e a função sintática do vocativo, assim como seus efeitos de sentido de acordo com o objetivo do gênero Carta Aberta; d) sobre os objetivos finais do texto e e) em torno do vocabulário escolhido e dos efeitos de sentido provocados pelo emprego de adjetivos e do uso da linguagem formal.

O tópico ainda apresenta mais uma Carta Aberta aos estudantes na questão de número 7 (sete), apresentando a amplitude composicional que o gênero estudado possui. Também é solicitado que o/a estudante diferencie a “Carta Aberta aos homens de vida pública e ‘boa vontade’”, da seção Leitura 2, do texto do questionário (questão 7), comparando suas propostas e viabilidades, solicitando, ainda, quais alterações o/a discente faria.

Ainda concernente à seção “Refletindo sobre o texto”, é importante destacar a forma como a seção oferece gradativamente observações teóricas em torno do gênero estudado, recomendando, inclusive, que o alunado entre em contato com os demais gêneros de participação e discussão político-social, como o Abaixo-Assinado e as Petições *Online*. Além disso, observa-se que o item “b”, no parágrafo superposto, ao mostrar as possibilidades de formulação da carta, rompe com algum tipo de padronização ou “camisa de força” do gênero.

Na seção “Se eu Quiser aprender mais”, os autores sugerem alguns exercícios de aprofundamento, oferecendo pontos mais detalhados sobre os aspectos da argumentatividade e os efeitos de sentidos produzidos no texto da seção Leitura 2. Na sequência, debruçam-se sobre os argumentos mobilizados num artigo de opinião de Dráuzio Varela, suscitando a comparação entre os dois gêneros.

O estudo de textos argumentativos é respaldado pela habilidade EF89LP23 na BNCC, que sugere análise de “textos argumentativos, reivindicatórios e propositivos, [...] avaliando a força dos argumentos utilizados” (BRASIL, 2016, p. 185). A escrita de gêneros como a Carta Aberta contribui tanto no desenvolvimento de habilidades argumentativas quanto discursivas para os/as estudantes da educação básica.

E, finalmente, após todo esse percurso feito, visando que o estudante compreenda a estrutura e a função social da Carta Aberta, o livro sugere a produção do gênero trabalhado, na seção intitulada “Nossa Carta Aberta na prática”, como se observa abaixo.

Figura 1 – primeira proposta de produção do gênero Carta Aberta.

Nossa carta aberta NA PRÁTICA

No Capítulo 1, você e três colegas escreveram um poema-protesto. Agora, vão produzir uma carta aberta destinada aos moradores da região. Ela deverá tratar de um comportamento que precisa ser revisto: atravessar uma avenida fora da faixa de pedestres ou uma estrada fora da passarela; jogar lixo em um terreno baldio; vandalizar pontos de ônibus; quebrar brinquedos, lixeiras e bancos de uma praça; buzinar próximo a escolas ou hospitais; jogar lixo em uma fonte etc.

A produção deverá ter, no máximo, 45 linhas.



Lixo acumulado em rua do Rio de Janeiro. Foto de 2018.

Fonte: Capítulo 2 – Carta Aberta: O Coletivo em Primeiro Plano (p. 63)

A proposta de atividade sugere a produção coletiva, a seis mãos, de uma Carta Aberta que leve em conta algum problema social encontrado na região em que os discentes se situam, refletindo, de fato, a concepção da linguagem como práxis social, pois tal produção corrobora com a ideia do texto escolar situado na realidade e em resposta a problemas enxergados. Sobre isso, Antunes (2003) explica a importância de perceber que todo ato de comunicar, interagir, pressupõe que há algo para se dizer, do contrário, “[n]ão há conhecimento linguístico (lexical e gramatical) que supra a deficiência do ‘não ter o que dizer’” (ANTUNES, 2003, p. 45).

No entanto, percebe-se que os destinatários previstos na proposição da Carta Aberta são apenas civis comuns e não o poder público, dado que os problemas apontados são de competência e consciência individual, fazendo falta uma segunda proposta de produção do gênero Carta Aberta que tivesse como destinatário as autoridades públicas, visto que trabalharia mais possibilidades do uso do gênero estudado nas práticas sociais que ele abrange.

Vale destacar que tal proposta de produção está alinhada à BNCC na habilidade EF69LP22, por exemplo, que orienta a

[Produção, revisão e edição de] textos reivindicatórios ou propositivos sobre problemas que afetam a vida escolar ou da comunidade, justificando pontos de vista, reivindicações e detalhando propostas (justificativa, objetivos, ações previstas etc.), levando em conta seu contexto de produção e as características dos gêneros em questão. (BRASIL, 2016, p. 147)

A solicitação de produções de textos que possuem abertura para reflexões em torno de problemáticas que os/as estudantes presenciam é uma forma de mobilizar os jovens quanto a temas sociais relevantes, bem como mostrar a escrita como instrumento de ação social e política, reivindicando, reclamando e denunciando.

Ajudando os/as alunos/as a atender à demanda realizada, o livro dispõe de várias subseções nomeadas de: (a) “Momento de Produzir”, (b) “Momento de Reescrever” e (c) “Momento de Apresentar”, que correspondem às grandes fases, das quais outras subfases as dividem: “Planejando nossa Carta Aberta”, “Elaborando nossa Carta Aberta”, “Avaliando nossa Carta Aberta”, “Reescrevendo nossa Carta Aberta” e “Apresentando nossa Carta Aberta”.

A começar pelo planejamento da carta, é disponibilizado um quadro com orientações sobre a função social do gênero com reflexões acerca das perguntas norteadoras, a fim de auxiliar os discentes a pensarem a sua escrita a partir duma dimensão discursiva.

Na subseção “Elaborando nossa Carta Aberta”, o material didático faz direcionamentos de ponto a ponto, considerando, do 1 ao 8, a estrutura composicional encontrada na leituras dos textos anteriores: o título, o local, a data; a exposição dos motivos para a escrita; os parágrafos dedicados à argumentação; uma linguagem em que se apreenda o interesse coletivo; a solicitação para a mudança de postura, usando vocativos que reforcem a identificação do destinatário; a despedida, devidamente formal, com assinatura e credenciais do/a estudante que a escreveu.

Do ponto 9 ao 11, pede-se uma revisão: da formalidade empregada, verificando se não há um tom desrespeitoso e se atende ao objetivo de conciliação das partes; de trechos para dar mais confiabilidade aos posicionamentos; e do uso de expressões enunciativas que deem mais clareza à sequência argumentativa.

Na subseção “Avaliando nossa Carta Aberta”, sugere-se que os estudantes, dentro de seus grupos formados, observem se o texto atende aos aspectos estruturais, linguísticos, argumentativos e normativos próprios do gênero, elencando pontos de A a J. Tal movimento de avaliação do texto intenta aprimorá-lo numa segunda versão, que é a fase de reescrita.

Por fim, na subseção “Momento de apresentar”, os autores propõem uma exposição de material artístico, criando suportes que se pareçam com meios de comunicação, como jornal ou blog. No entanto, não é indicado mais que isso, ou seja, apesar da preocupação em não fazer do gênero algo estritamente escolar, acaba por restringi-lo a essa esfera.

Caminhando para o final do capítulo “Carta Aberta: O coletivo em primeiro plano”, a seção “Textos em conversa” propõe uma sequência de questões em torno de um anúncio

publicitário sobre a violência contra os idosos, fazendo uma análise multissemiótica, observando os recursos verbais e não verbais, e discutindo seus efeitos de sentido.

Atenta-se aqui para o fato de que, embora o material didático apresente uma sequência didática, envolvendo um conjunto de oficinas em etapas, objetivando a aprendizagem de um gênero textual, corre-se o risco de saturar a sequência didática, uma vez que se observa, no mesmo capítulo, a abordagem de outros gêneros que não contribuem para a aprendizagem do alunado em torno do gênero Carta Aberta, como, principalmente, o caso dos anúncios publicitários. Notam-se, inclusive, os questionários extensos de dubitável aplicação, dada a disponibilidade de tempo no calendário curricular da escola. É necessário, portanto, uma seleção criteriosa por parte do/a docente daquilo que convém ser trabalhado, requerendo também criticidade na leitura e na aplicação das propostas dispostas no material.

Ainda na seção em pauta, há a solicitação de transformar a Carta Aberta da seção Leitura 2 em Artigo de Opinião, gênero que é abordado no ano anterior. Compreende-se que a tarefa ligeiramente atinja o aspecto de progressão em curva ou espiral do ensino e que pode estar objetivando a diferenciação entre os gêneros, abordados em diferentes séries, contribuindo para a saturação de propostas que retiram o foco do estudo do gênero textual Carta Aberta.

Na seção “Mais da Língua”, os autores tentam contextualizar a produção das cartas abertas, fazendo perceber que o gênero em questão requer uma comunicação formal, com construções sintáticas complexas e adequações à norma padrão. O material didático lança mão de tirinha, ilustração, crônica, poema e meme para trabalhar a ideia da adequação da linguagem e como essa depende da situação interacional, para que o estudante se atenha a questão das inadequações e não de erros que precisam ser corrigidos amplamente no uso de todos os âmbitos sociais, bem como para que o discente reflita sobre os limites dos usos informais.

Na seção “Entre Saberes”, é realizada uma segunda proposta de produção de texto, alinhada, dessa vez, a um projeto de intervenção social. É sugerido que a atividade se dê em etapas e pretenda criar formas de manifestação que suscitem alterações em algum comportamento social indesejado. Além disso, é frisado maior autonomia do discente ante o projeto, com o professor ou professora apenas fazendo orientações gerais.

O material didático divide a proposta em 7 (sete) etapas, que contam com: 1) a realização de pesquisas de opinião, sondando quais problemas mais perturbam a comunidade local; 2) a feitura de registros fotográficos e fílmicos sobre algum impasse reclamado; 3) um levantamento de questões a respeito das causas do problema a fim de que seja realizada uma pesquisa; 4) uma pesquisa para compreender as implicações das dificuldades encontradas, inclusive por meio de

entrevistas dos supostos causadores e dos vitimados; 5) uma sondagem dos meios de comunicação que podem servir ao movimento de reivindicação a um posicionamento do poder público; 6) a produção de uma Carta Aberta e de cartazes que deverão ser distribuídos, vinculado ao ato de mobilização junto à comunidade, nos pontos de maior movimentação; e 7) a avaliação reflexiva sobre as ações feitas e os resultados atingidos.

O projeto de intervenção social descrito estabelece conexão com habilidades que constam na BNCC a partir do momento que: a) o alunado explora instâncias e canais de participação disponíveis em sua comunidade, incluindo formas digitais de interação para se engajar na busca de soluções de problemáticas, como recomenda a habilidade EF89LP18 (BRASIL, 2016, p. 183); b) propõe a realização de pesquisas de opinião, documentando-as e selecionando informações e dados relevantes para servirem de fundamentação de propostas e justificativa de ações de intervenção, em conformidade com a habilidade EF89LP21 (BRASIL, 2016, p. 183).

Dessa forma, o capítulo finaliza com uma grande proposta de mobilização social e política, que abarca a produção textual de cartas abertas precedida e sucedida pela utilização de outras ferramentas, como a enquete, fotorreportagem, fotodenúncia e cartazes — o que poderia sustentar a escolha dos gêneros Petição e Anúncios Publicitários no decorrer de um capítulo que tem como tema central a Carta Aberta. Em contrapartida, compreende-se que o excesso de gêneros abordados e de exercícios trabalhados, intercalando os estudos da Carta Aberta, pode tumultuar o processo de aprendizagem do alunado, fazendo com que ele se perca na proposta didática do capítulo.

No entanto, é possível que esta proposta de sequência didática não permita ao/à docente, em decorrência da falta de tempo por ter que executar muitas e variadas ações, detectar problemas de escrita do alunado ligados ao gênero estudado e outras dimensões textuais, com intuito de definir quais as maiores dificuldades encontradas e como trabalhar para saná-las, assim como indica Pasquier e Dolz (1996).

4. Considerações Finais

O trabalho aqui realizado descreveu e analisou a abordagem do gênero Carta Aberta em um livro didático de língua portuguesa do ensino fundamental, incluindo a proposta de produção do gênero, buscando o diálogo entre a proposta do livro e as perspectivas teóricas que fundamentam a BNCC e os estudos da Linguística de Texto. Constatou-se que o capítulo estimula a escrita da Carta Aberta ao passo que tenta indicar a relação do gênero com a atuação

social dos estudantes em sua comunidade, buscando deixar evidente a finalidade da escrita do gênero (motivações, objetivos etc.).

Porém, vale ressaltar que todo material didático corre o risco de propor sequências didáticas longas, que não contemplem a carga horária da disciplina, seja por causa dos demais conteúdos do currículo escolar que devem ser trabalhados em certo período de tempo, seja porque a proposta de atividades torna-se cansativa para a classe, vindo a distanciar o alunado de uma aprendizagem significativa.

Outro ponto que deve ser comentado é que o capítulo em questão não consegue oferecer a atenção necessária às questões linguísticas e textuais que requerem cuidado especial para a intervenção do professor/a nos momentos de reescrita do texto dos/as estudantes ao longo do estudo do gênero.

Associar uma sequência didática com a devida abordagem dos assuntos, não perdendo de vista um ensino-aprendizagem expressivo e relevante para o alunado, não é uma tarefa simples. O capítulo “Carta Aberta: O coletivo em primeiro plano” pede que o/a docente o analise de forma crítica para que seja possível uma abordagem significativa do gênero Carta Aberta na sala de aula.

Referências

ANTUNES, Irandé. Capítulo 2: **Assumindo a dimensão interacional da linguagem**. In: _____. Aulas de Português. Parábola Editorial. 2003. p. 39 – 66.

ARAÚJO, Denise Lino de. **O que é (e como faz) sequência didática?**. Entrepalavras, Fortaleza - ano 3, v.3, n.1, p. 322-334, jan/jul 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2016.

GARCIA, Ana Luiza Marcondes. **Produção de textos na escola: perspectivas teórico-metodológicas, tendências e desafios**. Encontro leitura e produção de textos na escola, CENPEC: São Paulo, dezembro de 2010.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Capítulo 2 – Carta Aberta: O Coletivo em Primeiro Plano**. In: _____. Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem. Moderna. 1ª Edição. São Paulo, 2018. p. 48 – 83.

PASQUIER, Auguste; DOLZ, Joaquim. **Um decálogo para ensinar a escrever**. 2ª ed. Cultura e Educação, 1996. p. 31-41.

ENSAIOS

A PERSPECTIVA DECOLONIAL COMO ELEMENTO PARA A (RE)CONSTRUÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

THE DECOLONIAL PERSPECTIVE AS ELEMENT FOR THE (RE)CONSTRUCTION OF PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING

Wanneska Thaymmá Vieira Silva de Andrade¹
Silvio Nunes da Silva Júnior²

Resumo: Este trabalho tem como objetivo refletir acerca da perspectiva decolonial como elemento para a reconstrução do ensino de Língua Portuguesa. Esse caminho é construído a partir do pressuposto que a língua/linguagem que rege uma sociedade é um meio político de poder, bem como de discriminação, nas relações humanas. Assim, uma língua pode ser usada para que estruturas hegemônicas de padrão eurocêntrico sejam problematizadas, repensadas e, finalmente, rompidas. A partir disso, ao compreender os efeitos coloniais que perpetuaram nas sociedades submetidas ao processo de colonização, reflete-se, especificamente, sobre a colonialidade do poder, do ser e do saber – conceitos propostos pelo Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), no fim da década de 1990. O estudo destaca que a decolonialidade se mostra como um ponto de partida promissor para uma forma de pensar mais crítica no plano do ensino, o que, em grande escala, pode implicar satisfatoriamente, processos mais concretos de aprendizagem.

Palavras-chave: Decolonialidade. Língua Portuguesa. Educação. Ensino.

Abstract: This work aims to reflect on the decolonial perspective as an element for the reconstruction of Portuguese language teaching. This path is built on the assumption that the language/language that governs a society is a political means of power, as well as discrimination, in human relations. Thus, a language can be used so that hegemonic structures of a Eurocentric pattern are problematized, rethought and, finally, broken. From this, when understanding the colonial effects that perpetuated in the societies subjected to the colonization process, it reflects, specifically, on the coloniality of power, being and knowledge - concepts proposed by the Modernity/Coloniality Group (M/C), at the end of the 1990s. The study highlights that decoloniality is a promising starting point for a more critical way of thinking in terms of teaching, which, on a large scale, can satisfactorily imply more concrete learning processes.

Keyword: Decoloniality. Portuguese language. Education. Teaching.

¹ É graduanda no curso de Letras - Português na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e atua como membro bolsista no Programa de Educação Tutorial Letras – PET Letras Ufal. E-mail: wanneskathaymma@gmail.com.

² Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), com estágio pós-doutoral na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professor da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte de Alagoas (SEDUC/AL) e da Universidade de Pernambuco (UPE). E-mail: silvio.nunesj@upe.br.

A fim de iniciarmos as reflexões acerca de uma perspectiva decolonial capaz de agir como elemento para uma (re)construção do ensino de Língua Portuguesa, é necessário voltarmos algumas casas. Afinal, uma vez que a palavra “decolonialidade” conta com o prefixo “de”, trazendo uma ideia de movimento contrário, é crucial sabermos o que é a “colonialidade” que estamos nadando contra.

Quijano (2005) define colonialidade como “um novo padrão de poder mundial” e como “a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de *raça*” (p.117, grifo do autor). Dessa maneira, colonialidade remete sempre ao colonialismo, tradição cultural que trouxe e traz diversas implicações para a sociedade. Com isso,

(...) o colonialismo europeu ao resto do mundo [conduziu] à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de *raça* como naturalização dessas relações coloniais entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados.” (QUIJANO, 2005, p.118).

Nessa perspectiva, entendemos que a colonialidade produz um efeito, em populações submetidas ao processo de colonização, de desvalorização de suas próprias produções, seja no âmbito econômico, político, cultural ou teórico. É nesse sentido que se pretende discorrer, ao longo deste trabalho, de que maneira o pensamento decolonial, enquanto forma de interpretar a estrutura que compõe a sociedade a qual se está inserido/a, pode impactar, também, o ensino de Língua Portuguesa.

O componente curricular Língua Portuguesa se torna o centro desta discussão por trazer em si forte aliado para a instituição da colonialidade, na mesma proporção em que pode combatê-la – a língua/linguagem³. Para ilustrar, é necessário entender que a linguagem não é apenas um conjunto de regras, como determinava a tradição normativa pregada pelo subjetivismo idealista (VOLÓCHINOV, 2017). A esse respeito, Gnerre (1991) discorre sobre o ato comunicativo e as relações de poder que a linguagem estabelece e afirma que, uma vez que as pessoas falam para serem ouvidas e respeitadas, podemos atribuir à palavra o poder de impulsionar a autoridade acumulada por quem emite a fala. Assim, podemos atribuir sentido à afirmação de Geraldi (1984, p.35) “é muito mais importante estudar as relações que se

³ Apresentamos língua/linguagem inspirados em Volóchinov (2017), que compreende a existência da língua como dentro da linguagem – definida pelo autor como processo ininterrupto de formação.

constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças”.

É a partir dessa concepção que tomamos como base as definições de colonialidade, propostas pelos teóricos do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C)⁴, ao proporem o Giro Decolonial⁵, sendo elas: a colonialidade do poder, do saber e do ser, que juntas elucidam o funcionamento da hegemonia eurocêntrica nos diversos âmbitos sociais. Assim, observamos a importância de discutir sobre estratégias concretas de combate aos impactos que a colonialidade exerce nas instâncias sociais, de modo a expor meios de (re)construir os processos de ensino de LP, para que a decolonialidade possa tornar-se uma perspectiva real, e não só teórica, de (re)construção da própria sociedade.

Em relação às concepções de colonialidade, iniciamos a discussão com a colonialidade do poder, que se refere à divisão política e econômica baseada no colonialismo. Segundo Quijano (2005), precursor desse conceito, é “uma sistemática divisão racial do trabalho” (p. 118). A definição desse conceito é ainda mais complexa, uma vez que a colonialidade do poder pode ser expandida para diversas áreas do âmbito social, como bem aponta Ballestrin (2013), expondo como essa estruturação detém controle da economia, da autoridade, da natureza e dos recursos naturais, do gênero e da sexualidade e, de modo a conectar-se com este ensaio, da subjetividade e do conhecimento.

À luz dessas reflexões, compreende-se que a *raça* passa a ser o ponto chave para a justificação de exploração e reconhecimento do ser, uma vez que a ideia de raça surge para explicar as relações impostas pelo colonialismo europeu entre dominante e dominado. Desse modo, esse colonialismo cria uma “identificação dos povos de acordo com suas faltas ou excessos” (MIGNOLO, 2003, p. 39 apud BALLESTRIN, 2013, p. 101). A partir disso, filósofos como Mignolo (2003) e Maldonado-Torres (2008) expandem os estudos da colonialidade do poder para pensar nas esferas do ser e do saber, confirmando, assim, que “as novas identidades históricas produzidas sobre a ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle de trabalho” (QUIJANO, 2005, p. 118).

⁴ Formado por intelectuais latino-americanos situados em diversas universidades das Américas, o coletivo realizou um movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI: a radicalização do argumento pós-colonial no continente por meio da noção de “giro decolonial” (...) Defende a “opção decolonial” – epistêmica, teórica e política – para compreender e atuar no mundo (BALLESTRIN, 2013, p. 89).

⁵ “Elaboração de uma releitura sobre o contexto histórico, social e político da América Latina” (MANGUEIRA, 2019, p. 1).

Como resultado desses processos de dominação, não somente as relações de trabalho e de identificação são afetadas, como já citado, a colonialidade também exerce controle sobre o conhecimento produzido e disseminado dentro do sistema de educação tradicional vigente no contexto moderno. Não à toa, somente após um movimento de resgate e reivindicação do reconhecimento dos grandes feitos da população negra para a história do Brasil, foi estabelecida, em 2003, a lei 10.639/03, que introduz de forma obrigatória a temática afro-brasileira nos currículos do ensino fundamental e médio (MANGUEIRA, 2019). No entanto, ainda assim há demasiado apagamento e silenciamento dessa e de outras histórias em sala de aula, perpetuando a colonialidade do saber, responsável pelo racismo epistêmico⁶, área muito discutida pelos estudiosos do M/C.

Ainda sob esse viés, Almeida (2019) argumenta como o racismo sustenta as relações dominantes em todas as estruturas sociais, não sendo um problema individual ou institucional, mas, sim, estrutural. Embora faça estrita divisão, o autor faz apontamentos assertivos sobre o funcionamento das instituições e como o racismo pode moldá-las:

O uso do termo hegemonia não é acidental, uma vez que o grupo racial no poder enfrentará resistências. Para lidar com os conflitos, o grupo dominante terá de assegurar o controle da *instituição*, e não somente com o uso da violência, *mas pela produção de consensos sobre a sua dominação*. Desse modo, concessões terão de ser feitas para os grupos subalternizados a fim de que questões essenciais como o controle da economia e das decisões fundamentais da política permaneçam no grupo hegemônico. *O efeito disso é que o racismo pode ter sua forma alterada pela ação ou pela omissão dos poderes institucionais – Estado, escola etc.* – (ALMEIDA, 2019, p.28, grifo nosso).

À luz dessa análise a respeito de estruturas sociais hegemônicas presentes nas instituições, entendemos que a produção de conhecimento não é neutra e, como bem pontua Manguiera (2019, p. 5), “a ciência moderna nada tem de universal, pois desde o seu nascimento exclui e omite conhecimentos dos povos que foram colonizados”. Portanto, compreendemos que o ensino tradicional foi construído pautado numa ótica colonial, reafirmando a colonialidade do saber e do ser. Dessa forma, ao tomar a decolonialidade como forma de pensamento, no âmbito das instituições educacionais e nas práticas de ensino, decolonizar se trata de “conceder vozes às narrativas oriundas de experiências históricas vivenciadas

⁶ Quando “um conhecimento é considerado universal, o eurocentrismo se sobressai sobre outras perspectivas” (SILVA, 2018, apud. MANGUEIRA, 2019).

localmente pelos povos subalternizados na situação colonial” (NOGUEIRA, 2014, apud MANGUEIRA, 2019, p. 9), na esperança de que essa recondução de conteúdos didáticos conduzam a sociedade brasileira para uma concreta transformação de sua realidade.

Nesse sentido, no que diz respeito ao ensino de LP, tomar esse processo como propício para a criação de um espaço discursivo, que considera os aspectos políticos e de poder da língua/linguagem, é crucial para refletirmos, numa perspectiva decolonial, sobre como (re)construir esse processo, uma vez que “a língua é produto do meio social e, uma vez constituída, tem um papel *ativo* no processo de conhecimento e comportamento do homem. (...), ela é que *classifica a realidade*” (FIORIN, 2009, p. 150, grifo nosso). O que se tem esperado é que, conseqüentemente, as outras instâncias possam, também, (re)construir-se, tomando a decolonialidade como guia e afastando-se do padrão de hegemonia europeia.

Se considerarmos o estudo da língua como a capacidade de identificar as relações de poder refletidas em falas situadas em determinados contextos, chegamos ao cerne da questão no que diz respeito a uma (re)construção decolonial do ensino de Língua Portuguesa: “do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder” (GNERRE, 1978 apud GERALDI, 1984, p. 36). Assim, é pertinente pensar que podemos utilizá-la para o desbloqueio.

Dentro dessa lógica, Geraldi (1984) nos convida, ainda, a refletir e, mais que isso, a reconhecer um fracasso da escola, especificamente no âmbito do ensino de Língua Portuguesa, pois percebe que algo impede, dentro das salas de aula, que a concepção de linguagem seja compreendida como meio de interação social. O autor acrescenta que “não falta quem diga que a juventude de hoje não consegue expressar seu pensamento; que, estando a humanidade na ‘era da comunicação’, há incapacidade generalizada de articular um juízo e estruturar linguisticamente uma sentença” (GERALDI, 1984, p. 41). Quanto a isso, Faraco (1984) defende que esse processo se dá porque não há oferta, em sala de aula, da língua situada nos contextos sociais, somente da meta-língua, o ensino de regras e conceitos.

Ainda que, nos dias atuais, as discussões sobre esse ensino tenham ganhado algum espaço, é importante observar, na prática, se há concretização de propostas que possibilitam contato social com a língua, pois é preciso que se reconstrua as bases não só do ensino, mas de como os/as próprios/as professores/as enxergam a língua/linguagem, uma vez que

Grande tem sido a preocupação dos professores (...) com o aprimoramento da mecânica da leitura. Indiscutível o valor desta mecânica, no sentido de

desenvolver a leitura clara e fluente. Esta habilidade, porém, *é mero passo em direção a objetivos qualitativamente superiores* (que devem começar a ser atingidos desde os primeiros anos da escola), ou seja, a penetração na mensagem e a apreciação crítica desta, atividades relegadas, atualmente, a plano secundário, quando não esquecidas de todo. O aluno brasileiro “lê, como diz conhecido educador, como agulha de vitrola: vai passando pela trilha e produzindo som” (FARACO, 1984, p.19, grifo nosso).

Assim, identificamos algumas estruturas que podem e devem ser alteradas para que os/as alunos/as se tornem, de fato, reflexivos e ativos na desconstrução decolonial. Somado a isso, o guia da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicado pela editora Moderna, em 2017, apresenta o seu objetivo como a promoção de equidade na educação, consolidando “uma atitude de colaboração em prol da almejada equidade, permitindo, também, *a participação mais consciente* de toda a sociedade no acompanhamento das práticas educativas propostas” (BRASIL, 2017, p.3, grifo nosso), e prossegue: “cabará a cada ator educacional definir os melhores caminhos para o processo de ensino de crianças e jovens” (BRASIL, 2017, p. 3).

Isso posto, no âmbito da Língua Portuguesa, a BNCC descreve que o processo de ensino tem como objetivo no ensino fundamental, por exemplo, “permitir o *desenvolvimento crítico* e reflexivo da criança e do adolescente como *agentes da linguagem*, capazes de usar a língua (falada e escrita) e as diferentes linguagens em diversificadas atividades humanas” (BRASIL, 2017, p.23, grifo nosso). Nessa perspectiva, à luz das concepções de linguagem supracitadas propostas por Fiorin (2003) e Gnerre (1991), podemos afirmar que é preciso transformar o alunado em membros ativos e conscientes do contexto social corrente. Por isso, é possível que o/a docente contribua para emersão dessa consciência, pois toda metodologia de ensino associa-se a uma ação política, de modo que “envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula” (GERALDI, 1984, p. 34).

Nessa lógica, os mecanismos utilizados em uma sala de ensino de Língua Portuguesa comprometido com a decolonialidade do poder, do saber e do ser, podem contribuir para que o/a docente encontre, na escolha dos materiais didáticos, por exemplo, uma possibilidade de romper com o racismo epistêmico. Entretanto, é preciso ter consciência de que esse não é um rompimento simples. Para que isso seja realizado de maneira efetivamente decolonial, é preciso passar por um processo de superação da, já citada aqui, colonialidade do saber. A partir desse pressuposto, Manguiera (2019) propõe um questionamento fundamental: “a que narrativas se é receptivo no aprendizado escolar e acadêmico?” (MANGUEIRA, 2019, p. 1). Pensar sobre isso é assumir que, apesar de a BNCC propor a equidade e diversidade no âmbito educacional, ainda há muito o que ser feito, visto que conteúdos, autores/as e obras consideradas relevantes

sofrem os efeitos coloniais e constituem, muitas vezes, um cenário distante para o/a professor/a trilhar outros caminhos didáticos, seja por pressão da instituição educacional, seja por falta de acesso a essas reflexões.

Dessa forma, compreendemos que o processo da colonialidade do saber se dá como uma “colonização das perspectivas cognitivas, dos modos de produzir ou outorgar sentido aos resultados da experiência material ou intersubjetiva, do imaginário, do universo de relações intersubjetivas do mundo; em suma, da cultura” (QUIJANO, 2005, p. 121). Em razão disso, dialogando com a questão levantada por Geraldi (1984, p. 42) “para que ensinamos o que ensinamos?” Podemos, numa perspectiva decolonial, considerar que a língua/linguagem, tendo o seu caráter de bloquear ou desbloquear o acesso ao poder, pode contribuir diretamente para a mudança de perspectivas cognitivas, para que a maneira como o sujeito se constitui e se forma em sociedade deixe de ser, ainda que inconscientemente, pautada nas relações de superioridade/inferioridade, baseadas em suas estruturas coloniais.

Os apontamentos apresentados servem para que as relações atuais vigentes possam ser compreendidas, de modo que percebamos que a escolha de um material didático para uso em sala de aula, as reflexões ao redor dele, as incitações por parte do/a professor/a devem ser escolhas políticas, uma vez que

As questões voltadas ao conhecimento, à época da colonização, nos séculos passados, impulsionaram a modernidade cuja característica intelectual é constituída basicamente por teorias e produções de conhecimento do “Centro” ou do “Norte” mundial (SOUZA, 2012, apud. MANGUEIRA, 2019, p. 4).

É assim que entendemos que os processos históricos que nos trouxeram até aqui são pontos de partida para a instauração da colonialidade do poder. Essa consciência torna urgente que os/as agentes da educação adotem uma postura decolonial como guia de sua atividade, para que haja impacto e (re)construção, de fato, em todo o ensino da educação tradicional.

Ao discutir e refletir acerca da colonialidade do poder, do saber e do ser, propostas pelos estudiosos do M/C, assumimos que temos, conseqüentemente, concepções de decolonialidade. Assim, propor caminhos de (re)construção do ensino de Língua Portuguesa não é uma tarefa simples, nem tampouco livre de complexidades e diversificadas linhas teóricas. Contudo, é preciso imergir em estudos que reflitam, de maneira transdisciplinar, a respeito das questões constitucionais que regem a sociedade pós-colonial e fazem com que a ideia de raça seja alicerce para as estruturas racistas que sustentam a sociedade atual.

Posto que “o racismo é parte da ordem social” (ALMEIDA, 2019, p.32), é papel das instituições (como as escolas), também, refletirem sobre suas práticas, pois “as instituições que não tratem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como ‘normais’ em toda a sociedade” (ALMEIDA, 2019, p.32, grifo do autor). Com base nesse cenário, esperamos que os caminhos traçados até aqui possam contribuir para a adoção de uma perspectiva decolonial nas práticas pedagógicas e na relação do/a educador/a com a língua/linguagem e suas implicações no processo de ensino.

Referências

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. Pólen livros: São Paulo, 2019.

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, n. 11. Brasília, maio - agosto de 2013, p. 89-117.

Base Nacional Curricular Comum - Material para o professor. Moderna, 2017. Disponível em:
<https://web.moderna.com.br/documents/3901628/0/BNCC++Material+para+o+professor/01f4c4f9-7774-4e0d-bedb-565635b3294c>

FIORIN, José Luiz. **Língua, discurso e política**. Alea, v. 11, n. 1, p. 148-155, jan/jul, 2009.

FARACO, Carlos Alberto. **As sete pragas do ensino de português**. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. Cascavel: ASSOESTE - Editora Educativa, 1984.

GERALDI, João Wanderley, **Concepções da linguagem e o ensino de português**. In: GERALDI, João Wanderley (Org.) **O texto na sala de aula**. Cascavel: ASSOESTE - Editora Educativa, 1984.

GNERRE, Maurício. **Linguagem, escrita e poder**. Martins Fontes: São Paulo, 1991.

MANGUEIRA, Ana Beatriz da Costa. **A contribuição do pensamento decolonial para o ensino básico e o acadêmico brasileiro: desafios e perspectivas**. In: Congresso Internacional: América Latina: Resgatar a Democracia. Repensar a Integração, XVII, 2019, Foz do Iguaçu.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

TEXTOS LITERÁRIOS

COMPOSIÇÃO TRÁGICA

Ana Karoline Duarte¹

Na luz do escuro
Nos limites do ilimitado
Procuo na alma morta
Do meu eu ressuscitado
A inspiração necessária
Para a composição desta tragédia
Algo que não envergonhe
O meu eu futuro *poeta*
Do fracasso veio o sublime
A ideia, a inspiração
Veio também a angústia e o medo do *não*
E por mais que jorre essa falta inspiração
Aqui nasce e morre
O meu eu como poeta.

¹ Graduada em Letras Português e suas Respectivas Literaturas pela Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL – campus III – Palmeira dos Índios, Alagoas. Mestranda em estudos literários pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura - PPGLL, da Universidade Federal de Alagoas - UFAL.

LATROCÍNIO

Cristóvão José dos Santos Júnior¹

Locomovia-se no seu veículo
passando o pó de sua maquiagem
quando o sinal fechou o seu fascículo,
cantando a cor do toque mais selvagem.

Acelerou-se, pois, o seu ventrículo
ante a cobiça de uma malandragem
que conjurou o senso mais ridículo,
que deu pra Átropos sua tecelagem...

A dureza de um mísero edifício
desmoronou-se no átimo do agente,
que paginou o podre frontispício.

Exigiu-lhe o valor de mil reais.
Mas, com a recusa, o riso delinquente
tomou a bolsa com seus sons letais.

¹ Graduando em Letras – Português e Inglês pela Universidade Cidade de São Paulo, UNICID, Brasil.

O INVERSO

Juan da Silva de Sá¹

Tenho me desmontado há algumas noites
Com um olhar distante
Que há pouco me atingiu
E atinge a todo instante.
Enquanto desaguou nesses versos,
Ao tempo, sinto e peço
Que esse estar seja, da distância, o inverso.
Fecho os olhos e passeio nos detalhes do teu rosto
Como se pudesse desenhar carinho com as pontas dos dedos
Sem foco, nem esforço.
Sem medidas.
Me questiono se capto todos os sinais dos detalhes
Que surgem
Invadem
E fazem o meu descontrole.
Eu sinto a delicadeza das voltas do seu cabelo
E como o singelo calor do corpo reage:
Por inteiro.
Também consigo sentir o intermédio das memórias que escrevi
Com sua presença que antecipei,
Lembrando do contorno dos seus olhos
Que apagam a minha calma
E eu gostei,
Pois você ilumina e afaga.
A delícia do nervosismo é tão explícita
Que pareço conseguir até tocar,
Acompanhado daquelas inseguranças que se associam ao amar
Mas que não seja para tanto.

¹ Graduando em Serviço Social pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET/MEC).

E nem seja para pouco.
Assim, te darei passe livre
Para me tornar do avesso
Trazendo Gal, Gil e quem puder
Para me revirar e bagunçar
Do jeito que quiser.
Te lembrar é como respirar
Que transita entre a leveza e o pesar
Me surpreendendo, tirando o ar.
Sei que as barreiras da noite não me impedem de transformar
Os meus pensamentos em brisa
Para poder, assim, te soprar (e tocar).
Tenho me desmontado em tentativas
De compreender
De te responder
De não me prender
Mas te apreender
E sempre perceber
Que existem florestas seguras,
Até quando os pensamentos confundem.

TEMPO PARA A ALMA

Paulenice Santos Verçosa Mata¹

Alma despida do que poderia ser e do que foi

Já não se prende a imposições alheias

Não há o que alcançar no tempo da alma

O tempo dos homens é rigoroso, o corpo corre.

Sabotamos a alma. Não há tempo para a alma na vida dos homens.

A alma grita, entre os afazeres. Quer se fazer ouvida. Ela não cansa, até ser.

Pare o corpo, para poder escutar a alma.

O silêncio pode ajudar.

Não às exigências do corpo e do homem, mas sim às da alma.

¹ Graduanda em Letras – Português pelo Instituto Federal de Alagoas (IFAL).

VOCÊ CHOVE EM MIM

Iury Aragonez da Silva¹

Você chove em mim
E a sua água
Límpida, cristalina
Lava a minha alma

Exorta os meus anseios
Espanta os meus temores
Preenche os meus vazios

Cada gota que cai em mim
Traz uma sensação de paz
Me eleva

Ah, que frescor!
Que leveza!
Infinitude

Sem embargo
Há períodos de seca
Outros, de tempestade

Enrijeço
Resseco
Me afogo

Mas não há preocupação
A chuva sempre chega
No momento certo

¹ Graduando em Letras: Inglês pela Universidade Federal de Goiás (UFG).

Sem anunciação

De supetão

Sinto a sua presença em mim

A percorrer o meu corpo

A reavivar o meu espírito

Súbito, estou completo

De novo

Você chove em mim

APROVAÇÃO

José Antonio Santos de Oliveira¹

Era janeiro de dois mil e vinte um. José João da Silva Santos – de CPF 000.000.000.01, morador da Zona da Mata Alagoana – fazia pela primeira vez o Exame Nacional do Ensino Médio. Ansioso, como qualquer outro jovem de sua idade, dormiu sem pregar as pálpebras, já que guardava entre as retinas o café tomado durante o jantar.

Sentia uma vontade louca de passar na prova, embora nem soubesse exatamente o porquê. Alguns professores – poucos na verdade – convenceram-no de que era algo bom e isso bastava para que José comprasse a ideia e sonhasse em entrar na faculdade. O depois? Não pensava. Era cedo demais. Almejava passar e talvez orgulhasse a família. O problema mesmo estava no fato de que a família do rapaz fazia pouco caso do interesse do jovem: “ele é homem e precisa trabalhar, faculdade deve ser palco para balbúrdias. Só tem maconheiro, vagabundo e gente safada”. Pensavam.

Ao olhar a prova, começou a estranhar: para ele estava toda em língua estrangeira, porém ele só tinha marcado espanhol nas primeiras questões. Devia ser engano, quem dera. Não adiantou colocar um idioma mais próximo do português. Afinal, assim como José, seus concorrentes saem do ensino médio sem saber decifrar a última flor de lácio. Né Olavo? A língua portuguesa é coisa do satanás. Dizem até que é a Bíblia dele. “Com base nos seus conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em Língua Portuguesa”. Putaria! Que conhecimento José recebeu nas aulas online? As três aulas perdidas no ano e as leituras de alguns livros avulsos formavam o seu dicionário para interpretar aquele idioma desconhecido, românico. Suou frio, rascunhou a prova, olhou sem graça para a aplicadora do exame, quando cogitou verter de si uma intempestiva lágrima. Era tarde demais e a prova não focava nos dilemas existenciais que podiam se originar naquele sujeito ignorante. Era preciso ter pressa. O tempo – deus tempo – obrigava-o a prosseguir em sua jornada.

Pensou em citar Freud para falar sobre a loucura, mas só conhecia a frase de Zé Ramalho, o que conferiria infelizmente fuga do tema. Hesitou por alguns instantes, quando veio à memória um surto sofrido pela sua mãe durante a pandemia. Quis colocar o ocorrido como elemento de autoridade, um exemplo profícuo de transtornos mentais graves e as razões pelas

¹ Graduado em Letras pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL).

quais elas nascem. Pimba! José, inspirado pelo médico de sua mãe, dissertou quase tudo em forma de receita hospitalar. Era sua chance de caprichar, de mostrar o seu valor, de inovar com argumentos precisos e claros – relatos de experiência são sempre impactantes.

José gastou tanto tempo à procura das melhores palavras do seu vocabulário escasso, que perdeu tempo em resolver as questões de ciências humanas. Ele chutava melhor que o Neymar e, por outro lado, estava garantido: tiraria uns 800.00 na redação do Enem. “O homem é utópico”, de acordo com sei lá quem. Nem sempre a memória recobra os autores – é normal, faz parte do processo.

O outono chegava e com ele a queda das folhas, o descer dos frutos e o resultado das notas, concedendo a José a feliz aprovação no curso superior – modalidade integral – do Corte de cana, na Universidade Federal das Usinas Alagoanas.

JANELA

Thathiane Karoliny Silva Melo¹

Através da janela vemos rostos, restos, prédios, estátuas de pessoas em movimentos quadrados, retratos. A árvore na janela se transforma em arte distante e pequena do lado oposto ao olho que a observa. Através de uma fresta vem o sol que ilumina alguém que se esconde, atrás da janela: mandamos beijos, nos curvamos em desejos, cochichamos segredos. Na janela uns se debruçam procurando novidade pela cidade, viramos fofocas, orgulho e desonra para a sociedade. A janela parada e os seres em um constante movimento, passos indo e vindo. Janela – quadrado parado no carro em movimento. Passagem de brisa de um ônibus cheio. Morada dos olhos no dia lento. Fechadas para a chuva não molhar, enfeitadas com cortinas para o sol não queimar. - “Abre a janela deixa o vento entrar!” o vento que é como a vida que passa, mas não quer passar. É como uma oportunidade que chega assim rapidinho e você tem que agarrar. – “Abre a janela, deixa a vida entrar!” borboleta já vem certa, pois sabe que por ela pode passar. Deixa a janela aberta para ver o dia chegar e ver também a estrela cair toda vez que no céu se cansar de morar. Não fecha a janela, ela é o retrato do mundo que pode ser apreciado de dois lados: do lado de dentro e do lado de fora, de quem é visto e de quem olha. A janela é a esperança quando se fecha uma porta. Olha para ela...narra tanta história que quem a vê agora nem pode imaginar.

¹ Graduanda na área de Letras, com ênfase em Letras Português, na Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

NA SUA NUCA

Letícia Maria de Lemos¹

Ignorei o despertador por tempo demais e quase perdi o ônibus para ir a faculdade. Passei grande parte da madrugada estudando para prova de anatomia e a sensação era de que eu nem havia dormido. Moro a uma hora de distância da faculdade e preciso acordar às cinco da manhã todos os dias para pegar o ônibus das seis. Geralmente, tenho tempo suficiente para preparar um rápido café da manhã, mas hoje só consegui trazer comigo uma garrafa de suco. Ao entrar no ônibus, quase sem fôlego, vi que meu assento favorito, atrás do motorista, já tinha sido ocupado, então resolvi me sentar em um dos lugares vazios ao fundo e aproveitar cada segundo para ler minhas anotações.

Este semestre tem sido particularmente complicado. Por um lado, foi difícil ter que me mudar sozinha para a capital, para viver em um pequeno apartamento alugado, em uma cidade que nem conheço bem. Sobretudo, nunca foi realmente minha intenção estudar medicina, mas me senti estimulada ao perceber o tanto de elogios que meus pais faziam ao meu primo recém formado médico, afinal, sempre quis ser motivo de orgulho para eles. Por outro lado, é maravilhoso poder começar do zero em um lugar novo, poder fazer coisas diferentes e conhecer gente interessante. Tenho me sentido mais livre para me expressar e minha melhor amiga tem sido importante nesse processo. Confesso que tenho até um pouco de inveja da sua coragem em ser quem é.

Eu percebi que era diferente das outras meninas aos 13 anos. Elas começaram a falar de garotos e sobre escrever seus nomes com coraçõezinhos em seus diários, mas eu nunca consegui ver neles nada demais. Também nunca consegui me trocar na frente de nenhuma garota nas aulas de educação física. Sempre inventava alguma desculpa para sair do vestiário e deixar que elas se trocassem à sós. Odiava quando sentavam no meu colo ou quando me arrastavam pelo pátio segurando minha mão. Eram todos comportamentos comuns entre garotas, mas que me faziam sentir estranhamente desconfortável. Então decidi esconder. Passei apenas a refletir a normalidade das pessoas ao meu redor.

Já estava há uns vinte minutos concentrada em minhas anotações quando lembrei do suco em minha mochila. Levantei finalmente a cabeça e olhei para as pessoas à minha frente. O ônibus estava bastante lotado agora, com pessoas em pé por todo o corredor, praticamente

¹Graduanda em Letras-Inglês pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Ganhadora da VIII edição do Concurso de Contos Arriete Vilela.

sem espaço algum para se mover. Agradei mentalmente o fato de estar sentada. Não era um lugar ruim afinal de contas, pois me oferecia uma visão privilegiada de todo o ônibus e me senti extrassortuda ao ver a linda menina sentada a algumas fileiras de distância. Na verdade, apenas conseguia ver sua nuca, que ia surgindo devagar por debaixo dos fios enquanto ela amarrava os cabelos. Sempre achei isso particularmente sexy e daí foi impossível desviar meu olhar. Sentia minha pele estremecer levemente com a tensão para ver seu rosto, mas havia muitos outros rostos que enevoavam minha visão e os solavancos do ônibus também não ajudavam.

A oportunidade perfeita surgiu quando ela se levantou para puxar a corda de parada do ônibus, mas a perdi de vista no meio de toda aquela gente. Minha única chance de vê-la seria quando ela descesse pela porta, que estava livre de obstáculos no meu campo de visão. E eu teria conseguido se o senhor que roncava ao meu lado não tivesse atrapalhado. Justo quando estava a ponto de ver seu rosto esse exímio sonhador esbarrou no meu braço e derramou o que restava do suco sobre os papeis esquecidos em minhas pernas. Não pude vê-la, mas tampouco pude esquecer sua linda nuca.

Semanas se passaram sem que eu a visse de novo, até que certo dia, lá estava ela na fila do Restaurante Universitário, alguns metros à minha frente.

– Narcisa? Está me ouvindo? – A voz da minha amiga ecoava em meus ouvidos, acordando-me do transe momentâneo.

Virei-me rapidamente para avisá-la que a garota do ônibus, aquela que eu não conseguia parar de falar sobre, estava ali. E isso foi suficiente para ela sumir.

– Hm... eu diria que você está apaixonada pela Grace Stewart. – Disse de forma sarcástica, sem conseguir conter o riso.

Ela sabe que Os Outros é o meu filme favorito e eu teria rido da situação se apenas conseguisse entender como que a fila continuava no mesmo lugar, mas ela não. A única saída do local ficava na direção oposta ao início da fila, ela teria que necessariamente passar por mim para sair. Além disso, também procurei dentro do refeitório, mas sem sucesso.

Não demorou semanas até que pude vê-la novamente. Dois dias após o desencontro no RU, estava estudando em uma das mesas centrais da biblioteca, quando a vi de relance caminhando no corredor à minha esquerda. Dessa vez, não perdi tempo e comecei a segui-la. Percebi que ela usava fones de ouvido, então seria impossível chamar sua atenção sem ser enxotada para fora da biblioteca por ancinhos e tochas. Estávamos a poucos passos de distância quando ela dobrou em um dos corredores que davam acesso às mesas laterais. Dobrei logo atrás dela, mas só bastou perdê-la de vista por alguns segundos para ela desaparecer de novo. Mesmo

assim, continuei caminhando em direção as mesas. Elas ficavam alinhadas ao longo da parede, formando uma grande bancada e acima delas havia um longo espelho que refletia todos os corredores. Olhei fundo por toda a superfície espelhada e, no entanto, não pude encontrá-la. Ela havia evaporado tão facilmente como das outras vezes.

Pouco tempo depois, estava voltando da faculdade tarde da noite, quase cochilando no assento do ônibus, quando a vi novamente. Ela estava sentada exatamente no mesmo lugar em que a vi pela primeira vez e quando ela se levantou para descer pela porta central, não pensei duas vezes, desci pela porta traseira. Era um lugar deserto e pobremente iluminado. Eu sabia que aquilo já estava virando uma obsessão e podia ser perigoso, mas minha curiosidade era maior. Ela caminhava depressa e só parou quando entrou em um beco sem saída.

– Hã... Desculpa se a estou assustando. – Ela continuava de costas para mim, totalmente imóvel. – Eu te vi há algumas semanas e gostaria de te conhecer melhor. Se você aceitar, poderíamos sair para... – Fui interrompida subitamente por sua voz, que me parecia estranhamente familiar:

– Tem certeza que não me conhece? – Perguntou ainda com as costas viradas para mim e continuou sem dar espaço para que eu respondesse:

– Sabe... às vezes as pessoas usam máscaras e outras vezes as máscaras as usam. – Fiquei tentando entender o que ela queria dizer com aquilo, quando ela começou a se virar em minha direção.

– Então... quem é você, – Finalmente pude reconhecer aquela voz. –Narcisa?

A última coisa que vi foi meu próprio rosto estampado em sua face. Caí de joelhos, tocando o borrão em que meu rosto havia se transformado, desesperadamente buscando por ar. Depois, já de bruços no chão frio, senti seu hálito quente em minha nuca, enquanto a vida me escapava pelos poros:

– Você sou eu.

A CÂMERA DE GÁS

Madson de Oliveira¹

Sabbatum. O descanso do incansável, meses após a agonia. Le soir et les amis, a festa e a peregrinação dos alcoólicos. Alguns poucos conhecidos e um lugar comum.

– Vamos viver! – disseram-lhe.

Dies Dominica. Le matin e les amis. A água, o banho sujo, a discórdia, a lubricidade da lascívia, a decepção, o falso amigo, a câmera de gás, a dor e, por fim, a ressaca dos oprimidos.

– Nada gravado – mentiu, ou não?

¹ Recém graduado em Letras-Francês pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL).