PRÁTICAS DE LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO E DIMENSÕES INTERDISCIPLINARES¹

PRACTICE IN LITERARY TEXT READING AND INTERDISCIPLINARY DIMENSIONS

Sarah Maria Forte Diogo²

RESUMO: Este artigo tem por objetivo propor um modelo de leitura de textos literários fundamentado na ideia de que estes apresentam potencialidades epistemológicas, compreendidas como dimensões ensináveis. Essas correspondem a conteúdos sedimentados na forma estética da obra de arte literária e que são passíveis de serem ensinados em situações pedagogicamente orientadas por um mediador de leitura. Para tanto, abordamos considerações de Schneuwly (2004) e Schneuwly & Dolz (2010) sobre gêneros e Cosson (2014) acerca de letramento literário, além de estabelecermos categorias como macro e microdimensões de conteúdo e propormos um modelo de aula de leitura de base temática, que parte da leitura imanente para a identificação, e posterior reflexão, do caráter epistêmico do fenômeno literário. Concluímos que, ao considerarmos o texto como produtor de conhecimentos, concebemos os gêneros discursivos literários como unidades de ensino a serem exploradas em suas macro e microdimensões.

PALAVRAS-CHAVE: Análise. Leitura. Modelos. Textos literários.

ABSTRACT: This article aims to propose a model of literary texts reading, based on the idea that they present epistemological potentialities, understood as teachable dimensions. These dimensions correspond to contents consolidated on the esthetic of the literary work of art and that are susceptible of being taught in pedagogically oriented situations by a reading mediator. Therefore, in addition to establishing categories as macro and micro dimensions of content and proposing a model of a reading class with thematic basis, which starts from the immanent reading to identification and posterior reflection of literary phenomenon's epistemic nature, we approached considerations of Schneuwly (2004) and Schneuwly & Dolz (2010) on genres and Cosson (2014) about literary literacy. We conclude that, considering the text as a producer of knowledge, we design the discursive literary genres as teaching units to be explored in their macro and micro dimensions.

KEYWORDS: Analysis. Reading. Models. Literary texts.

¹ Artigo recebido para avaliação em 20/08/2020 e aceito para publicação em 10/10/2020.

² Doutora em Letras – Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG; professora do curso de Letras da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM – da Universidade Estadual do Ceará – UECE. Professora do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UECE. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9345-5420>. E-mail: sarah.forte@uece.br.

Introdução

Há histórias tão verdadeiras que às vezes parece que são inventadas. [...] A terapia literária consiste em desarrumar a linguagem a ponto que ela expresse nossos mais fundos desejos.

Manoel de Barros

A epígrafe que abre este artigo pode ser lida como caracterização parcial do discurso literário, ou melhor, da *palavra* literária. Para Manoel de Barros, conforme é possível depreender do breve fragmento poético, o real configurado nas malhas literárias reelabora e coloca em tensão constante conceitos de realidade e objetividade. Na poesia e, por extensão, na prosa, as linguagens desorganizam estabilidades aparentes para questioná-las, revolvê-las, rasurá-las, a fim de que elas não sejam mais padrões cristalizados, mas sim objetos dinâmicos, constructos linguísticos multi-instrumentais, atravessados pela possibilidade de significar para além do instantâneo.

Habitando espaços que precisam de mediações para serem percorridos, o texto literário, e suas infinitas manifestações, não apresenta em seu bojo o mínimo de previsibilidade para suas diversas audiências. Os personagens, seres que articulam dados de vivências cotidianas, dispersas, contrabalanceados à ficcionalização, muitas vezes dizem mais sobre nossas organizações sociais, culturais e políticas que discursos de outra natureza. O discurso ficcional toca pontos nevrálgicos da formação de um país e de uma comunidade, produzindo o que chamaremos aqui de sutil processo de ensino e aprendizagem. Partimos da premissa de que os textos literários são formas de conhecimento de mundo e apresentam potencialidades epistemológicas que podem ser ativadas por meio de situações de ensino regidas por um mediador de leitura que desenvolva estratégias específicas a fim de mobilizar cognitivamente os leitores.

É possível exemplificar algumas potencialidades epistêmicas com a leitura de qualquer narrativa. Destacamos que, ao abordamos as obras como produtoras de conhecimento, não estamos confinando os textos ao utilitarismo, pois a produção de conhecimento gerada no seio de textos literários articula-se fortemente aos elementos estéticos em que as obras são versadas. Pensemos

numa metáfora bem simples: a frente e o verso de uma folha de papel não podem ser separadas, assim pode ser compreendido o signo literário: o significante – parte linguística, repartida entre os mais variados recursos – e o significado – parte ideológica, formada por uma diversificada gama de influências, filosofias, referências – não podem ser separados, pois ambos funcionam simultaneamente na estruturação do texto, apresentando-se duplamente articulado. Conforme Durão: “Lidar com obras literárias apenas como meio de produção de conhecimento implica ignorar outras dimensões da experiência estética, como o prazer e a construção de vínculos intersubjetivos” (2020, p.23).

A crítica literária produz conhecimento a partir dos textos, mediante análises específicas, porém, os próprios textos literários apresentam sistemas de conhecimento, para os quais convergem saberes os mais diversos, passíveis de serem explorados em situações pedagógicas. Por meio da abordagem das dimensões ensináveis, interessa-nos conhecer tanto o que a obra diz quanto *como* esse conteúdo é esteticamente organizado para conferir estrutura aos repertórios sociais e culturais presentes no texto. Compreendemos o texto enquanto sistema duplamente articulado, cujas engrenagens – significante e significado – andam juntas. Procederemos ao exame de um conto para elucidar essa análise e explicar sua operacionalidade para fins de ensino-aprendizagem.

Este artigo divide-se nos seguintes tópicos, divididos em subtópicos, assim organizados: 2) **Um modelo crítico de leitura literária**, por meio do qual analisaremos a narrativa “Pai contra mãe”, de Machado de Assis, salientando suas dimensões ensináveis; após essa parte, apresentamos 3) **Reflexões Metodológicas**, em que estabelecemos diálogos com alguns estudiosos que influenciaram o desenvolvimento da proposta apresentada neste artigo, a exemplo de Schneuwly (2004) e Schneuwly & Dolz (2010), com aporte sobre a compreensão do que significa o gênero enquanto megainstrumento, e Cosson (2014), sobre letramento literário; a seguir, em 4) **Módulos de leitura**, esboçamos uma proposta de organização de aula ou programa de ensino mediante a indicação de módulos de leitura para estruturação do ensino de literatura, em que destacamos pontos de contato com a metodologia já indicada por Cosson, sinalizando que o diferencial em nossa proposta é a ênfase no texto literário enquanto forma de conhecimento que

apresenta dimensões a serem examinadas da perspectiva pedagógica, que não pode prescindir, por exemplo, de sequências didáticas; e, adiante, seguem as considerações finais, que refletem sobre a possível produtividade do modelo em diálogo com bases teóricas já existentes e adaptadas à finalidade de nos aprofundarmos nas potências de conhecimento do que se considera literário.

Um modelo crítico de leitura literária

Optamos pelo texto “Pai contra Mãe”, do escritor Machado de Assis, para exemplificar nossa análise. Ao sermos confrontados com esse conto, publicado em 1906 em *Relíquias da Casa Velha*, aprendemos, a partir da leitura e exame do texto, sobre a contraparte da escravidão brasileira: o personagem Cândido Neves, ou Candinho para os íntimos, representa o homem branco, livre, porém escravo de sua própria indolência e habituado ao ganho rápido de capital:

Cândido Neves – em família, Candinho, – é a pessoa a quem se liga a história de uma fuga, cedeu à pobreza, quando adquiriu o ofício de pegar escravos fugidos. Tinha um defeito grave esse homem, não aguentava emprego nem ofício, carecia de estabilidade; é o que ele chamava caiporismo. Começou por querer aprender tipografia, mas viu cedo que era preciso algum tempo para compor bem, e ainda assim talvez não ganhasse o bastante; foi o que ele disse a si mesmo. O comércio chamou-lhe a atenção, era carreira boa. Com algum esforço entrou de caixeiro para um armazinho. A obrigação, porém, de atender e servir a todos feria-o na corda do orgulho, e ao cabo de cinco ou seis semanas estava na rua por sua vontade. Fiel de cartório, contínuo de uma repartição anexa ao ministério do império, carteiro e outros empregos foram deixados pouco depois de obtidos. (ASSIS, 2008, p.670-671).

Esse personagem, síntese do sujeito pobre simbólica e materialmente no Brasil do início do século XX, ainda mergulhado no XIX, é uma ácida leitura de como um sujeito, para garantir seu próprio bem-estar e o de sua família, opta por uma profissão condenável, mas na época bastante comum. O que nos salta à

vista no fragmento destacado é que Cândido Neves tinha a possibilidade de escolha, tanto é assim que são arrolados seis ofícios: aprendiz de tipógrafo, caixeiro, fiel de cartório, contínuo, carteiro e entalhador, fora os demais que não são mencionados, mas aos quais o narrador se refere como “outros empregos”. O que faria, portanto, um homem livre descartar seis empregos nos quais ele aparentemente não faria mal físico e emocional a ninguém e optar por um ofício extremamente violento, recuperar pessoas escravizadas e fugidas?

A narrativa vale uma breve incursão em seu enredo, para adentrarmos no que ora denominamos aqui como dimensão ensinável ou potencialidade epistemológica, ingrediente fundamental para o ensino e aprendizagem de qualquer assunto. Vejamos: Cândido Neves não tem ocupação fixa, descobrindo predileção pelo ofício de capturar escravos fugidos, por meio do qual ele pode dominar pela força outros sujeitos que se encontram em situação de vulnerabilidade. Diferentemente dos ofícios anteriores, nos quais Cândido Neves é somente um Candinho qualquer, um empregado a serviço de patrões, no trabalho de apresar pessoas escravizadas ele avulta como um homem forte, armado de corda, dependendo de sua própria força e agilidade para privar outros de liberdade e ganhar por isso. Ou seja, ele tem mais poder do que teria em qualquer outra profissão que pudesse exercer à época, mesmo que fosse um poder momentâneo. Mas ainda assim era uma forma de poder – submissão pela força – brotado do ato de violar corpos e subjetividades, especificamente corpos pretos e vulneráveis. Em noite de forte desespero, temeroso de entregar o filho recém-nascido para a roda dos enjeitados, Cândido decide por caçar a negra Arminda. Esta, grávida, é apresada covardemente por Candinho.

Arrastada pelas ruas do Rio de Janeiro, Arminda é “devolvida” à casa de seu senhor num dos quadros mais violentos da literatura brasileira. Tratada como coisa, reificada, a mulher aborta, episódio presenciado por seus opressores patéticos, que nada fazem, além de estabelecerem uma relação comercial: a consciência individualista de Cândido Neves é alimentada pelo pagamento a seu serviço. Aliviado, o personagem retorna a sua residência, para sua família, ciente de que fez o certo, conforme sua ética e moral violentas, que pressupõem a anulação do outro

para sua própria sobrevivência, isto é, não importam os meios, o que vale é se a finalidade – manutenção da sobrevivência, ganho financeiro – será alcançada. A frase emblemática que fecha a narrativa é uma chave de leitura para o relativismo ético e os valores movediços que guiam Cândido Neves: “ – Nem todas as crianças vingam, bateu-lhe o coração.” (ASSIS, 2008, p.677). Na equação desenhada em “Pai contra Mãe”, a vida do filho do homem pobre, porém branco e livre, parece valer mais que a existência do filho da mulher negra escravizada.

Ora, se nesse conto observamos seres de papel sem consciência crítica orientada para o outro, mas dotados de agudo senso de seus próprios problemas, notamos um narrador que, ao passo que apresenta o drama, também procura sutilmente problematizá-lo, fornecendo ao leitor as mais variadas pistas para fazê-lo. O narrador machadiano, neste conto, abraça a pena da galhofa e cartografa ironicamente a violenta ética de um homem devorado pelo seu lugar social: Candinho tem o poder de escolha, delineado já ao início do conto, mas opta pelo serviço que demanda força bruta e privilégios. Captura seus semelhantes por dinheiro e parte do princípio de que não são seus semelhantes, pois, do seu ponto de vista, os escravos configuram, sobretudo, fontes de rendas. Personagens como Candinho podem ser lidos como engrenagens de um sistema opressor, que remunera àqueles a que também oprime. Candinho não tem posses, não é senhor de escravos, é somente alguém em busca de fendas no sistema que possibilitem algum ganho monetário para alívio de sua bruxuleante, e por que não dizer, apagada consciência.

A narrativa a que aludimos acima apresenta dimensões ensináveis pois relê de forma elaborada vários dados da sociedade brasileira: a escravidão, a situação do homem que nem é escravo nem é senhor, a condição da mulher escrava, entre outros aspectos que muitas vezes são desconsiderados em análises históricas ou sociológicas do fenômeno. Dessa forma, a literatura, se observada da perspectiva de gênero discursivo eivado de potencialidades epistemológicas, é discurso instrutivo e formador, sem cair na falácia da didatização compulsória, a qual pode reforçar leituras equivocadas, caso o professor, ou o mediador da leitura, por exemplo, concorde com as ações de Cândido Neves, conduzindo discussões que legitimam e justificam os atos do personagem.

O conto machadiano em tela, mais que pedir justificativas, solicita debates que se alicerces na sólida discussão sobre violências contra os mais fracos, discussões essas que analisam as estratégias de enunciação do narrador, o primeiro mediador-professor de leitura de “Pai contra Mãe”: é o narrador que conduz a todos nós durante a análise das ações de Cândido Neves.

Para sistematizar nossa análise e a emergência de dimensões a serem ensinadas a partir dessa narrativa machadiana, podemos produzir o seguinte quadro:

QUADRO 1

Unidade de ensino: conto “Pai contra mãe” – Machado de Assis	Dimensões ensináveis
	Macrodimensão – Escravidão brasileira
	Microdimensões – Dimensões associadas ao plano macro: a) Lugar social do personagem Cândido Neves.
	b) A personagem Arminda – mulher negra escravizada.
	c) As personagens mulheres brancas na narrativa – tia Mônica e Clara.

Fonte: Elaborado pela autora.

Com base nesse quadro, podemos observar que a unidade de ensino é o texto “Pai contra Mãe”. Por unidade de ensino, compreendemos o texto em seu todo, sem estar fragmentado. Por ser um conto, sua leitura é passível em sala de aula, em aproximadamente duas aulas de cinquenta minutos. O mediador da leitura pode escolher uma macrodimensão, que entendemos como uma unidade temática que abranja as demais. Nesse caso, selecionamos como macro a escravidão brasileira, mas poderia ser escolhida qualquer outra, desde que o mediador conseguisse justificar essa seleção quando fosse categorizar as dimensões a ela associadas.

Articulamos à escravidão brasileira o lugar social de Cândido Neves e as personagens femininas do texto: a negra escravizada Arminda e as mulheres brancas, tia Mônica e Clara, para expli-

citar como o narrador machadiano compõe um contraponto entre representações de personagens de diferentes extratos sociais e raciais e já marca esse contraponto linguisticamente ao intitular o conto como “Pai contra Mãe”. Ao estabelecer esse contraponto, que pode passar despercebido a um leitor iniciante, a narrativa nos fornece dados sociais estetizados que fomentam o exame da escravidão no Brasil e o quão cruel ela foi, nos reenviando assim para a macrodimensão selecionada. Ao realizar esse percurso, o mediador e o leitor mergulham nas potencialidades conteudísticas que esse texto apresenta, facilitando, de certa forma, a construção de uma travessia leitora que visa ao exame do texto literário enquanto produtor de conhecimento e sistema que funciona subsidiado por um projeto ideológico e formal.

Após essa fase de identificação de macrodimensão e microdimensões ensináveis, inicia-se a partilha da leitura entre mediador ou mediadores e leitores. Numa primeira leitura, para conhecer o terreno, objetiva-se o reconhecimento do conto: como é materialmente organizado? Parágrafos longos? Parágrafos curtos? Uso abundante de figuras de linguagem? Apelo à descrição? Que recursos linguísticos são majoritariamente empregados para a consecução de certos efeitos de sentido na obra? Essas e outras questões podem guiar o mediador e os leitores a uma leitura preliminar de qualquer texto, aqui destacando o texto literário.

É importante salientar que as questões apontadas visam ao reconhecimento do maquinário textual e suas ferramentas de geração de sentido, destacando que esses sentidos, todos duplamente articulados – forma e conteúdo – não devem ser lidos separadamente. Às manifestações formais na superfície dos textos correspondem elaborados mecanismos ideológicos, visões de mundo, referências, substratos reais que, combinados, correspondem ao projeto ideológico/político/cultural da narrativa. Passado esse momento, o leitor é provocado a refletir sobre os conteúdos que estão presentes no conto e passa a organizá-los como eventuais assuntos a serem investigados.

Nesse ponto, pode-se adentrar à fase da pesquisa sobre os assuntos, estabelecendo relações intertextuais com outras fontes, a exemplo da história e da sociologia para compreender como funcionava o sistema escravocrata brasileiro. Dessa forma, ao se conceber o texto enquanto unidade de ensino e categorizá-lo em

macro e microdimensões ensináveis construímos um modelo de leitura que pode ser adaptado às mais diversas finalidades, respeitando a leitura do próprio texto enquanto obrigação primeira para efetivação do letramento literário.

Reflexões metodológicas: megainstrumentos e letramento literário

Os discursos literários, enquanto gêneros discursivos, podem ser compreendidos como megainstrumentos. Para Schneuwly, os gêneros auxiliam no desenvolvimento das capacidades cognitivas dos leitores, pois as ações discursivas requisitam a instrumentalização linguística. Segundo o estudioso, o gênero é:

Um instrumento semiótico, construído por signos organizados de maneira regular; esse instrumento é complexo e compreende vários níveis. Eis por que, às vezes, o chamamos de “megainstrumento”, para dizer que se trata de um conjunto articulado de instrumentos, um pouco como uma fábrica. Mas fundamentalmente se trata de um instrumento que permite realizar uma ação numa situação particular. (SCHNEUWLY, 2004, p.28).

Observamos pelo fragmento destacado que todo texto, grosso modo, configura-se enquanto ferramenta que apresenta dimensões a serem exploradas e ensinadas, dada a ambiência escolar, suas exigências e o caráter multifuncional dos gêneros discursivos. O texto literário, uma vez escolarizado, torna-se não apenas um objeto de ensino, mas uma forma de conhecimento, de apreensão da realidade circundante. Notam-se críticas severas à didatização do ensino de literatura, a processos coercitivos de imposição do cânone, a um trabalho mecanicista de leitura, entre outros aspectos. No entanto, a modelização didática do texto literário, bem como de qualquer outro gênero, é necessária, pois a organização didática possibilita exploração sistematizada e orientada do texto, o que é necessário para sua escolarização e para as finalidades a que a instituição se destina.

Outro ponto relevante é que o discurso literário pode abranger quase todas as outras disciplinas escolares, configu-

rando-se enquanto um texto devorador, alçando a literatura a megainstrumento interdisciplinar, capaz de gerar reflexões, polêmicas, opiniões, a partir de trabalhos que valorizem as variadas microdimensões ensináveis dos textos e que são passíveis de serem articuladas a outras disciplinas. Retornando a nosso exemplo de análise de “Pai contra Mãe”, observamos que essa narrativa dialoga com história, economia, política, questões raciais, formação do Brasil do início do século XX, matemática – o valor que Cândido Neves recebe pelo apresamento de Arminda equivaleria a quanto atualmente? O que essa quantia seria capaz de comprar na época? – entre outras disciplinas que se entrelaçam e estão costuradas na tessitura narrativa do conto.

A literatura, enquanto síntese de repertórios culturais, imaginários, épocas, mentalidades, corporifica, por meio de sua materialização estética, um sistema de tensões fundamental para um trabalho didático que pretenda uma educação pela e para a sensibilidade, e também que retire a ideia de que o conhecimento somente é encontrável em materiais didáticos, a exemplo de livros, sites explicativos, entre outras fontes. Descolar o eixo do que compreendemos enquanto conhecimento para formas de conhecimento mais fluidas, apreendidas pela via do imaginário, do artístico, do estético, é extremamente necessário para que possamos dinamizar nossas práticas de leitura e tornar o que chamamos de aulas de literatura momentos mais interessantes e interdisciplinares.

A questão que se impõe não é como suscitar o interesse do corpo discente, nem que textos selecionar. Interesses são, e sempre serão, incontrolláveis. Seleções existem as mais diversas: quantas não são as antologias disponíveis no mercado editorial ou na internet? Inúmeras. O que se coloca em pauta é a formação do professor, sua construção teórica enquanto sujeito mediador de leitura.

Em outra passagem, falamos que a literatura habita espaços que somente são alcançáveis com mediações. Para mediar, nada mais óbvio que a necessidade de um mediador. No âmbito escolar, a figura principal a desempenhar essa função é, inicialmente, o professor. A este compete a função de planejar sequências de atividades que explorem ao máximo os textos considerados, e consagrados ou não pela crítica, como fundamentais para a leitura e formação da criança e do adolescente. O planejamento pressupõe conhecimento prévio de textos literários. E o

conhecimento não pode se resumir a leituras ligeiras de resumos ou críticas literárias. O conhecimento do texto literário pressupõe a leitura obrigatória do próprio texto literário, e não o consumo desenfreado de resumos e resenhas como forma de substituir a própria obra. Parece simples, porém, não é.

Para tanto, nossa proposta, tanto no ensino fundamental quanto no médio, é trabalhar com textos literários por meio de módulos, integrantes de amplas sequências de atividades de leitura diversificadas a serem realizadas no seio de oficinas de leitura literária, com capacitação simultânea ofertada aos profissionais da leitura, capacitações que poderiam ocorrer no horário de parte do planejamento, de modo a estimular a leitura do próprio professor, para que este, uma vez instrumentalizado, construa e partilhe seus conhecimentos leitores. Todo esse processo deve iniciar na ideia de que textos literários apresentam dimensões a serem ensinadas, que precisam de uma abordagem sistemática para mostrar seus conhecimentos, os quais podem ser organizados sob duas formas: macrodimensões de ensino – amplas unidades temáticas –, e microdimensões – unidades menores.

Essa ideia não é nova e dialoga com as leituras de *Letramento literário – teoria e prática* de Rildo Cosson, podendo configurar-se enquanto desdobramento possível das reflexões sobre sequências de atividades de leitura para o desenvolvimento do letramento literário. Nessa obra, o autor incursiona pela categoria do Letramento Literário, conceito não muito explorado nos cursos de licenciatura em Letras. Iniciemos com uma definição básica de letramento, por Magda Soares. A estudiosa comenta em *Letramento: um tema em três gêneros* (1998) que o letramento é o processo de apropriação das práticas sociais relacionadas à alfabetização. Seria o reconhecimento da sociabilidade e funcionalidade associadas à entrada do sujeito no mundo letrado, o qual passa a perceber que leitura e escrita não são apenas técnicas de codificação e decodificação de signos, mas um estar no mundo via plano escrito e lido, de modo a interagir de forma proficiente transitando com facilidade entre as dimensões tocadas pela escrita e leitura. Soares destaca ainda que um sujeito letrado não precisa ser obrigatoriamente alfabetizado e que o ideal seria alfabetizar letrando.

Se notarmos bem, o letramento não é único. O que existem são letramentos: linguístico, científico, geográfico, político,

histórico etc. Rildo Cosson explora o letramento literário. Para Cosson, letramento literário apresenta um caráter especial, dada a natureza artística da literatura. Cosson incursiona pelos efeitos que a experiência da leitura literária proporciona, procurando associá-la à configuração do texto literário:

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa própria experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção (COSSON, 2014, p.17).

Esse conjunto de características atribuído à leitura literária nos faz compreender o discurso artístico em questão enquanto gênero capaz de mobilizar o senso para a alteridade e para o mergulho no mundo dos afetos. A literatura, mais que outros gêneros, proporcionaria tal mergulho em virtude de sua abertura para a vivência do outro não enquanto um estranho, mas enquanto alguém que desperta nossos sentidos, nos desautomatiza do cotidiano e povoa nosso imaginário, nos estimula a reagir, daí a relação de empatia, e não apatia, que costumamos estabelecer com os personagens.

O “era uma vez” das narrativas infantis suscita na criança, por vezes, muito mais que a certeza de um final feliz. Instiga o pequeno leitor a compreender que há sempre inúmeros percalços antes da suposta felicidade. E que, talvez, o próprio percurso já seja uma maneira de ser feliz ou que não existe uma forma exclusiva de felicidade. Cosson qualifica o texto literário e o elege como instrumento eficaz para tornar o mundo menos confuso:

É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em

palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas. Todavia, para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização (COSSON, 2014, p.17).

Escolarizar algo – uma obra literária, por exemplo – significa torná-lo objeto que circula na dimensão da escola, espaço cuja função seria sistematizar conhecimentos, instrumentalizando os alunos para o aperfeiçoamento de vivências cidadãs, que já principiam dentro da própria escola. O processo de escolarização de saberes pressupõe a necessidade de modelizá-los didaticamente, uma vez que a realidade que a escola filtra não é a mesma que está para além de seus muros.

Enquanto recorte do mundo com aspectos específicos, a escola exige, para a estruturação dos saberes, a didatização dos conteúdos, de modo a viabilizar uma relação de ensino-aprendizagem profícua. A respeito da modelização didática de gêneros discursivos, Schneuwly & Dolz destacam em “Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino”:

[...] o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência, construída numa dinâmica de ensino-aprendizagem, para funcionar numa instituição cujo objetivo é precisamente este. Como descrever essa variação? Parece-nos que, atualmente, a via empregada em didática para abordar esse problema pode ser descrita pelo que nós podemos chamar de elaboração de *modelos didáticos* de gêneros. Num modelo didático, trata-se de explicitar o conhecimento implícito do gênero, referindo-se a saberes formulados, tanto no domínio da pesquisa científica quanto pelos profissionais especialistas (SCHNEUWLY & DOLZ, 2010, p.69).

O excerto de Schneuwly & Dolz nos exorta a repensar os modelos didáticos adotados para se trabalhar literatura durante o período escolar. Notamos que os conteúdos são escolarizados a partir de princípios cronológicos. O estudante e professor esforçam-se por apreender uma longa flecha cronológica, na qual se dispõe ordenadamente as principais obras, autores e eventual-

mente algum escritor ou escritora geralmente denominado como epígono, por vezes de forma até preconceituosa. Podemos exemplificar a orientação historicista com o famoso modelo de flechas temporais, que parecem sempre orientadas em sentido único, progressivo, de acúmulo de datas e estilos, como se o mais importante não fossem os aspectos estilísticos e qualitativos, mas sobretudo o quantitativo: um amontoado de datas, nomes de obras, autores ilustres, informações históricas e fragmentos em prosa ou poesia que parecem compor a disciplina literatura.

A abordagem fortemente historicista, de caráter positivista, parte da premissa de que para escolarizar algum conteúdo é necessário imprimir a esse assunto o selo da temporalidade empírica: enquadrá-lo na cronologia significa situá-lo de tal forma que acabamos por acreditar que a obra é inalterável em seu tempo e para além do seu tempo, isto é, nasceu no século XIX, pertence a essa época e, caso dialogue com algo do século XXI, é mera causalidade. Outro aspecto premente ainda no processo de escravidão do texto a seu arcabouço histórico está na pouca importância que se confere ao caráter terapêutico do texto literário, caráter esse que ultrapassa qualquer historiografia da literatura. Além do aspecto terapêutico, há que se notar ainda as linguagens em que os textos são versados. É por meio dessa linguagem que a obra literária é formalmente acessada, e não por qualquer outra via.

Proposta de módulos temáticos

Para a concretização da sugestão formulada neste artigo, o funcionamento das aulas de literatura por meio de módulos, inseridos em sequências de atividades a serem efetuadas por meio de oficinas de leitura que explorem os textos enquanto formas de conhecimento, em suas potencialidades epistemológicas, cogita-se a possibilidade da reorganização dos conteúdos escolares no que diz respeito à literatura a partir da consideração do contexto do público a que a escola atende, ou seja, quais seriam os interesses dos alunos, pesquisa que pode ser realizada mediante questionários e posterior triagem dos interesses mais recorrentes. Passado esse primeiro momento, sugere-se que as obras sejam organizadas não mais em linha temporal, mas por temáticas. Dessa forma, seria possível romper a ideia de cronologia e a constante neces-

sidade de se prender a marcos temporais ou textos representativos. Para essa proposta, parte-se da premissa de que todo texto é representativo e capaz de dialogar com qualquer momento, daí a necessidade de uma abordagem qualitativa. No terceiro momento, sequências didáticas visando à leitura efetiva dos textos seriam organizadas, para serem realizadas em oficinas de leitura, cada uma destinada a um tema. Diante do exposto, temos a seguinte organização. Destacamos que esta proposta dialoga com as considerações que Cosson realiza sobre letramento literário e sequências didáticas para a organização de aulas de leitura. O que propomos no quadro a seguir é um detalhamento de alguns pontos e o acréscimo da necessidade de focar em dimensões que podem ser ensinadas a partir da leitura do texto literário:

Etapas de organização dos módulos de ensino de literatura

I - Reconhecimento do público-alvo da escola. Caracterização desse público, faixa etária, interesses, expectativas, leituras prévias, predileções, tempo destinado à leitura. Para tanto, sugere-se aplicação de questionários ou entrevistas, escritas ou orais, de modo que após esse momento o professor/mediador de leitura possa usufruir de informações pontuais para montagem do seu planejamento;
II - Organização dos textos literários por temáticas, a partir dos interesses dos alunos, expectativas do professor ou solicitação da escola (vai depender da situação e da liberdade que o mediador tenha para executar essa fase.) Nessa fase, o eixo da seleção não será a história da literatura, mas a temática, as ideias abordadas pelo texto, o que pressupõe uma releitura da ordem cronológica em que as obras geralmente são dispostas. Sugerimos, neste ponto, o questionamento da orientação historicista, com perguntas básicas sobre a obediência a modelos pautados pela cronologia.
III - Leitura dos textos literários selecionados. Leitura silenciosa, em voz alta, rodas de leitura, a estratégia é inicialmente ler o texto, sentir sua linguagem, reconhecer sua especificidade discursiva. Após a leitura inicial, pode-se fomentar a pesquisa pela história do texto – autor, época, período. Nesta fase o incentivo é para que o estudante leia o texto sem muitas informações prévias. Dessa forma, ao se inverter o processo, o aluno pode incrementar seu repertório de leituras, pois já terá construído parcialmente esse repertório. Nesse ponto também o professor, que já deve ter algum conhecimento prévio sobre o texto, pode selecionar o que considere uma macrodimensão e apresentá-la aos estudantes.

Fonte: autora

A primeira fase do quadro serve para que o mediador reconheça o grupo com o qual irá trabalhar. Sabemos que nem sempre será tão simples uma pesquisa de interesses numa situação

pedagógica cotidiana, porém, para uma pesquisa de mestrado ou doutorado pode se tornar mais viável, a fim de construir um programa de leitura que contemple, de alguma forma, os interesses dos envolvidos.

A segunda fase é bastante importante, pois indica que os textos sejam organizados por temáticas. Se, por exemplo, a temática for violência na sociedade brasileira, que textos poderiam se abrigar sob essa dimensão? Num sobrevoo de reflexão, poderíamos destacar como narrativas interessantes de serem trabalhadas contos de Conceição Evaristo, Rubem Fonseca, Miriam Alves, pois são escritores que abordam o fenômeno da violência, mas sob perspectivas bem diferentes na contemporaneidade.

Salientamos que a terceira fase a que aludimos alicerça-se na ideia do valor terapêutico da literatura. Essa ideia não é original e pode ser encontrada em *Crítica e clínica*, no texto “A literatura e a vida”, de Deleuze:

O escritor, enquanto tal, não é doente, mas antes médico, médico de si próprio e do mundo. O mundo é o conjunto dos sintomas cuja doença se confunde com o homem. A literatura aparece, então, como um empreendimento de saúde [...] A saúde como literatura, como escrita, consiste em inventar um povo que falta (1997, p.12-14).

Para Deleuze, o escritor está em processo, em travessia, pois “A escrita é inseparável do devir: ao escrever, estamos num devir-mulher, num devir-animal, num devir-vegetal, num devir-molécula, até num devir-imperceptível” (idem, p.11). Esse devir, simbolizado pela obra, pode ter caráter terapêutico, pois é uma forma de curar-se ao expressar seu estar no mundo, suas vivências e cosmovisões enquanto narrador/poeta/fabulador crítico, ciente da inconstância do mundo. Por apresentar pendor terapêutico, catártico, questionador, o discurso literário não deve ser aprisionado por malhas cronológicas. Romper a flecha do tempo, flexibilizá-la, mostrar suas inflexões, quebras, descontinuidades, é reforçar que o texto literário está vivo e apresenta dimensões ensináveis, desde que explorado adequadamente.

Simultâneo à reorganização das aulas de literatura no âmbito da educação básica, sugerem-se capacitações voltadas ao público

docente. Não antes do processo, mas durante, para que ele compreenda que a formação é contínua e exige reflexão, debate e avaliação. As capacitações poderiam ocorrer em parte do horário destinado ao planejamento e por meio de cursos semipresenciais ou remotos. Dessa forma, o professor teria um acompanhamento, aproveitando ainda seus saberes prévios enquanto mediador de leitura.

Considerações finais

O modelo aqui esboçado procurou desdobrar algumas ideias presentes em Cosson, na obra a que aludimos, e também procurou dialogar com o sociointeracionismo discursivo, quando perspectivamos textos literários enquanto megainstrumentos. Consideramos pertinente retomar o debate sobre sequência didática, pois o sequenciamento de ações para examinar qualquer conteúdo é fundamental para o funcionamento de uma aula ou de um programa de ensino. Além disso, apresentamos uma proposta de intervenção por módulos temáticos, alicerçada na ideia de que a literatura, enquanto entidade materialmente concretizada por uma infinita possibilidade de gêneros discursivos, apresenta denso potencial epistemológico, que se dá a conhecer por meio do projeto formal em que os textos são construídos. Esse potencial pode ser compreendido como dimensões ensináveis, passíveis de serem exploradas em aulas de leitura e articuladas a outras disciplinas, e não se restringe apenas ao exemplo de análise do conto “Pai contra mãe”. Todo texto literário apresenta dimensões passíveis de serem ensinadas e, em situações pedagogicamente orientadas, trabalhar dessa forma, inserindo o texto em sequências didáticas que visem à exploração do conhecimento imanente à literatura, pode ser bastante produtivo.

Concluimos este artigo enfatizando que a proposta aqui elaborada pode, a princípio, semelhar uma utopia. Mas ele não pareceria utópico se nossa sociedade valorizasse os saberes que a literatura proporciona tanto quanto enfatiza saberes constantes nas ciências exatas e naturais. A guinada para um pensamento que examine a literatura enquanto forma de conhecimento é capaz de ampliar nossas perspectivas para um ensino mais interdisciplinar e que considere o fenômeno literário em suas potencialidades epistemológicas.

Referências

ASSIS, M. Pai contra Mãe. In: ASSIS, M. **Contos**. Belo Horizonte: Itatiaia, 2008. p.670-677.

BARROS, M. **Livro sobre nada**. 3. ed. São Paulo: Record, 1996.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. 4. reimpr. São Paulo: Contexto, 2014.

DELEUZE, G. **Crítica e clínica**. Trad.: Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed.34, 1997.

DURÃO, F. A. **Metodologia de pesquisa em literatura**. São Paulo: Parábola, 2020.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. 1. ed. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 21-39.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. 2. ed. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 61-78.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.