

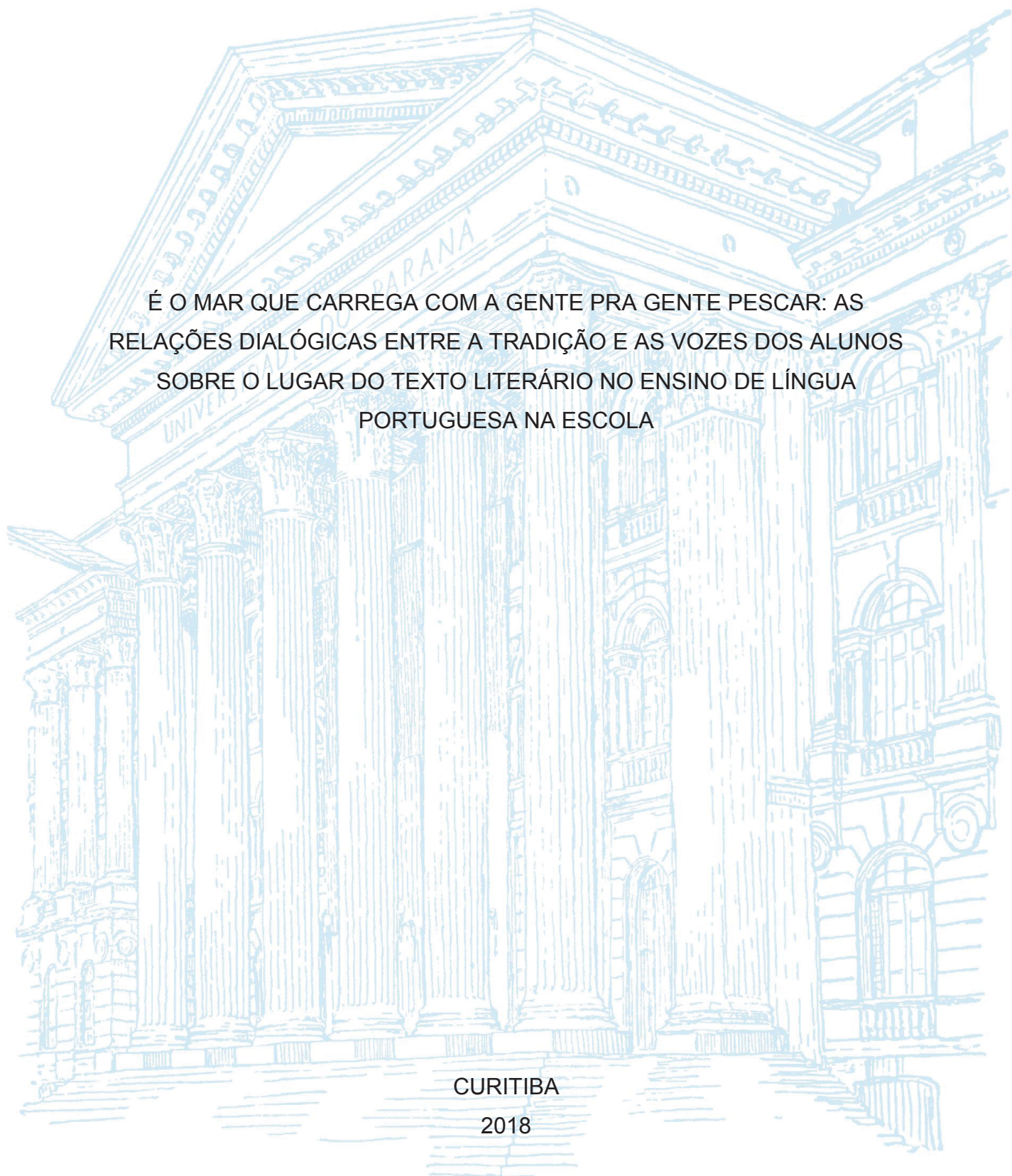
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CINDY GLEYCE SANTOS LUIZ

É O MAR QUE CARREGA COM A GENTE PRA GENTE PESCAR: AS
RELAÇÕES DIALÓGICAS ENTRE A TRADIÇÃO E AS VOZES DOS ALUNOS
SOBRE O LUGAR DO TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA NA ESCOLA

CURITIBA

2018



CINDY GLEYCE SANTOS LUIZ

É O MAR QUE CARREGA COM A GENTE PRA GENTE PESCAR: AS
RELAÇÕES DIALÓGICAS ENTRE A TRADIÇÃO E AS VOZES DOS
ALUNOS SOBRE O LUGAR DO TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA.

Dissertação apresentada ao curso de Pós-
Graduação em Educação, Setor de
Educação, Universidade Federal do Paraná,
como requisito parcial à obtenção de título de
Mestre em Educação

Orientador: Prof. Dr. Henrique Evaldo Janzen

CURITIBA

2018

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca de Ciências
Humanas Maria Teresa Alves Gonzati, CRB
9/1584 com os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)

Luiz, Cindy Gleyce Santos.

É o mar que carrega com a gente pra gente pescar : as relações dialógicas entre a tradição e as vozes dos alunos sobre o lugar do texto literário no ensino de língua portuguesa na escola / Cindy Gleyce Santos Luiz. – Curitiba, 2018.

149 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná . Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientador: Prof Dr Henrique Evaldo Janzen

1. Literatura – Estudo e ensino. 2. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 3. Ensino fundamental. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.

CDD 808.07




MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **CINDY GLEYCE SANTOS LUIZ**, intitulada: **É O MAR QUE CARREGA COM A GENTE PRA GENTE PESCAR: AS RELAÇÕES DIALÓGICAS ENTRE A TRADIÇÃO E AS VOZES DOS ALUNOS SOBRE O LUGAR DO TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação no rito de defesa.

A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 23 de Março de 2018.


HENRIQUE EVALDO JANZEN (UFPR)
(Presidente da Banca Examinadora)


TANIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA (UFPR)


WALMIR ALVES DE OLIVEIRA (UFPR)


FERNANDA SILVA VELOSO (UFPR)

Ao meu bem de terra, Ana Rita.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Henrique, meu orientador, por me ensinar a mergulhar nas águas turvas do dialogismo, pelo cuidado, pela amizade e por me transformar numa mergulhadora mais experiente.

À banca de defesa: professor Waltencir, por me mostrar que não existe mar em que eu não possa navegar; professora Tânia, por me ajudar a *compreender* os peixes e; professora Fernanda, pelo cuidado com minha tripulação.

À equipe pedagógica do colégio eleito para a pesquisa por me deixar participar da sua embarcação, pela abertura e por me fazer acreditar que *a luta continua*.

À minha filha, Ana Rita, por me inspirar em todas as etapas desse trabalho, pelo amor que é o combustível de minhas navegações.

A dona Jussiara, minha mãe, pelo apoio, pelo amor incondicional e por deixar que o mar me carregasse para lugares distantes.

Ao Diogo, que se dispôs a ler e reler tantas vezes esse trabalho, pelo companheirismo de sempre e por remar junto em mares calmos e em mares revoltos.

À professora Lívia, com quem sempre estarei em diálogo, por me dar os peixes e por me ensinar a pescar, mesmo quando eu mesma não sabia que era uma timoneira.

Ao Sinval, pelo acolhimento sempre carinhoso e pela amizade leal.

Aos companheiros de profissão, Regina, Edson, Carolzinha e Nivaldo, pela lealdade, paciência e inspiração durante o percurso da pesquisa.

Aos felpudos, Preciosa Patrícia e Diadorim, pelos ronrons nas horas difíceis e por saber a hora certa de sentar no teclado e me obrigar a dar pausas.

*Alô, Foucault, cê quer saber o que é loucura?
É ver Hobsbawm na mão dos boy, Maquiavel nessa
leitura*

Criolo

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre o lugar da literatura na disciplina Língua Portuguesa na escola e suas relações com as formas de apresentação do texto literário a partir das vozes sociais de alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental II. Partimos, na primeira do trabalho, da problematização do lugar da pesquisadora e do objeto de pesquisa através dos conceitos de sujeito, ética e estética (BAKHTIN, 1993; 2010), apresentaremos também uma concepção de estudo sócio histórico das vozes presentes na escola. Para tanto, investigamos as configurações do dialogismo, as forças centrípetas e centrífugas, no discurso dos sujeitos participantes ao conceituar o que seja a função da literatura em sua escolarização, focando nas relações entre sujeito, sociedade e historicidade. Essa relação nos levou a investigar as formas de apresentação do texto literário ao longo de seu percurso, primeiro, durante o período em que a escrita começou a ser utilizada, depois, nos documentos oficiais da educação desde 1922 até a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997. Na parte empírica, foram feitas observações, questionários e entrevistas coletivas com os alunos, em que procuramos verificar os conceitos sobre o lugar do texto literário na escola e a que discursos esses conceitos estavam respondendo. A triangulação dos dados resultou uma análise que revelou o diálogo entre as funções dadas pelos alunos à literatura em sua formação escolar e a longa trajetória do lugar do texto literário na escola, seja dialogando com o manual didático, com as práticas em sala de aula, ou construída por experiências estéticas às quais não tivemos acesso.

Palavras-chave: Bakhtin; literatura; escola; dialogismo

ABSTRACT

The present work aims to reflect on the place of literature in the discipline in regular school on Portuguese's class and its relations with the forms of presentation of the literary text from the social voices of eighth grade students of Elementary School II. We begin, in the first one, the problematization of the researcher's place and the research object through the concepts of subject, ethics and aesthetics (BAKHTIN, 1993; 2010), we will also present a conception of socio-historical study of the voices present in the school. In order to do so, we investigate the configurations of dialogism, centripetal and centrifugal forces, in the discourse of the participating subjects in conceptualizing what the function of literature in their schooling, focusing on the relations between subject, society and historicity. This relationship led us to investigate the forms of presentation of the literary text along its course, first during the period in which the writing began to be used, then in the official documents of education from 1922 until the publication of the National Curricular Parameters, in 1997. In the empirical part, observations, questionnaires and collective interviews were made with the students, in which we tried to verify the concepts about the place of the literary text in the school and to which discourses these concepts were responding. The triangulation of the data resulted in an analysis that revealed the dialogue between the functions given by the students to the literature in their school education and the long trajectory of the place of the literary text in the school, whether in dialogue with the didactic manual, classroom practices, or constructed by aesthetic experiences to which we have no access.

Keywords: Bakhtin; literature; school; dialogism

CÓDIGO DAS TRANSCRIÇÕES
(Baseado em Marchuschi, 2003)

Sujeitos entrevistados: a1, a2, a3, etc

Sobreposição de vozes: [

Sobreposição localizada: []

Pausas: (+) = 0,5 segundo

(++) = 1 segundo

(+++)= 1,5 segundos

(tempo) = mais de 1,5 segundos

Dúvidas e suposições: (incompreensível)

Truncamento brusco: /

Ênfase: letra maiúscula

Comentários da pesquisadora: (())

Silabação: hífen (- - - -)

Alongamento de vogal : ::

Sinais de entonação: “ = subida rápida (pergunta)

‘ = subida leve

Repetições: duplicação da letra ou da sílaba

Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção: reprodução dos sons;

Corte no segmento da transcrição: /.../

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. Construindo as vozes da problemática da pesquisa: o sujeito falante e sua relação com a metodologia	16
1.1 A voz do aluno como objeto de pesquisa.....	26
1.2 Construção das ferramentas: os questionários	31
2. A voz da tradição.....	36
2.1. Vozes da tradição na escola	36
2.2 Vozes do percurso da leitura	43
2.3 Vozes da tradição do lugar da literatura na escola no Brasil.....	48
3. Vozes sobre o ensino de literatura	59
3.1. Vozes da leitura como fonte de humanização.....	60
3.2. Vozes da leitura que pressupõem um leitor ideal	62
3.3. Vozes centrífugas do lugar do texto literário no ensino	64
4. As vozes dos alunos	66
4.1 “Não é pra mim fazer”: o que dizem os alunos sobre a língua.....	66
4.2 Análise dos questionários: “não se interessa porque não tenho acesso”	72
4.3 Análise das entrevistas: “é pra ajudar no futuro”	77
Considerações em diálogo: literatura como direito fundamental	87
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	91
ANEXO 1 – Roteiro de Observação	95
ANEXO 2 – Questionários de Identificação.....	112
ANEXO 3 – Questionários de Identificação.....	115
ANEXO 4 – Entrevistas	136

INTRODUÇÃO

A força que gerou este trabalho foi uma insatisfação pessoal com a metodologia de ensino de literatura na escola. Desde a minha infância, os livros de literatura suscitaram curiosidade, porque, também, desde muito cedo, percebi que o acesso aos livros era um divisor de classes sociais. Não tive estantes cheias de livros, tampouco incentivo para ler literatura.

Em minha formação escolar, tive apenas o indispensável, manuais didáticos e materiais escolares que meus pais aderiam com muita dificuldade. Meu primeiro livro de literatura foi um indicado na pré-escola. Lembro-me de ter lido e relido o livro até deixá-lo em frangalhos, depois de tanto andar orgulhosa com “minha aquisição”.

Na infância, uma situação de violência fez com que eu passasse mais tempo fora de casa. Foi então que comecei, junto a minhas amigas da escola, a frequentar a biblioteca do Sesc de Paranaguá. Lá, tive contato com vários autores, desde os best-sellers até os canônicos, apaixonei-me pela literatura fantástica e também, por tanto a bibliotecária falar que algumas estantes não eram para mim, por Machado de Assis. Não entendia quase nada das cousas de Machado, mas vivia grudada ao dicionário tentando desvendar as tantas palavras difíceis.

Enquanto na biblioteca eu tentava me formar uma leitora autônoma, a escola me dava vários dissabores. Visitávamos a biblioteca da escola só para assistir a VHS, isso quando os professores já tinham terminado o “conteúdo” e não tinham mais como nos manter em silêncio nas salas de aula. Um dia, quis emprestar “O escaravelho do diabo”, Lúcia Machado de Almeida, mas a professora me disse que não podia emprestar nenhum livro porque não tínhamos uma bibliotecária para cuidar das entradas e saídas de livros. Não achei “O escaravelho do diabo” na biblioteca do Sesc e acabei desistindo de lê-lo.

Nas aulas de Português, usávamos livros didáticos e copiávamos muitos enunciados, aprendíamos o que era um conto, um poema, um romance, mas não líamos nenhuma das obras que classificávamos. Líamos poesia para aprender o que era um adjunto adverbial. A literatura, para mim, não fazia parte da formação escolar, era uma formação quase que proibida para alguém da minha classe social.

Durante o ensino médio, achei que entraria em contato com a literatura, mas eu só conheci alguns autores por intermédio do manual didático. Tínhamos que aprender a escrever textos dissertativos, “interpretar e analisar” os mais diversos gêneros textuais jornalísticos, mas livros inteiros não precisávamos ler, líamos trechos de obras literárias publicadas no livro didático e tínhamos que dizer se aquele texto fazia parte da estética realista ou romântica, pré-modernista ou modernista.

Ainda que meus pais não acompanhassem meu desenvolvimento escolar, minhas notas e não me ajudassem a resolver as tarefas de casa, eles sempre diziam que era preciso estudar para ser alguém na vida. Assim eu fiz, estudei medianamente, mas nunca acreditei que um dia teria alguma formação ou seria “alguém na vida”.

Com muita dificuldade, consegui ingressar numa universidade pública, impulsionada pelo amor à literatura brasileira, no curso de Letra-Português. Achei que, na graduação, todas as minhas insatisfações com o ensino de literatura iriam acabar, porém a metodologia continuava muito próxima da metodologia de ensino de literatura na escola. Se eu tivesse uma experiência estética diferente da dos críticos e descrevesse isso em uma prova, por exemplo, minha nota sempre estaria abaixo da média. Aprendi a ler literatura com mediação de críticos de literatura e através da leitura dos professores; eles é quem sabiam *o que estava certo* ou *não*. Somente quando fui matriculada na disciplina de Teoria da Literatura II, na época, ministrada pelo professor Waltencir Oliveira, aprendi a ler poemas sem apêndices, sem recorrer à crítica especializada.

No ano de 2011, conheci a Análise do Discurso e Bakhtin. Encantei-me com a Filosofia do Ato e, em 2013, comecei a estudar toda a obra bakhtiniana para iniciar a minha monografia, sob a orientação da professora Lívia Morales. Decidi, a partir do trabalho monográfico, estudar o ensino de literatura na escola e investigar se a mesma lógica ainda se aplicava na escola no momento em que eu estava pesquisando.

Em 2014, entrei em contato com o ensino, quando fui professora de Português numa escola pública de Curitiba. Tive que usar os livros didáticos distribuídos pelo MEC e mais uma vez me deparei com uma metodologia de

ensino que usava a literatura como apêndice do ensino de outras disciplinas. A literatura servia como acessório do ensino de gramática normativa.

Terminei o curso de Letra-Português em 2015. No mesmo ano, me inscrevi na seleção do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE-UFPR), impulsionada pela mesma insatisfação com o ensino, mas, desta vez, pretendia entender os mecanismos, a organização e as raízes da metodologia de ensino de literatura. Além disso, por conta da escassez de pesquisas como foco na voz do aluno desenvolvidas na área foi outra força geratriz. O trabalho de pesquisa resultou na dissertação que fora dividida em 4 capítulos que apresentamos aqui.

No primeiro capítulo do trabalho, apresentaremos os caminhos que nos levaram à escolha da escola, que se apoiou na questão da familiaridade com a comunidade da qual faz parte a instituição de ensino eleita para a pesquisa. Por meio dos conceitos bakhtinianos de *sujeito e língua*, investigaremos como se configura o dialogismo na voz do objeto de pesquisa. Depois, faremos uma breve exposição das vozes da metodologia adotada no percurso da pesquisa.

A primeira subdivisão do capítulo teve como foco a problematização do lugar da pesquisadora na construção do objeto de pesquisa. Pois é impossível que haja qualquer tipo de transparência, ademais é impossível abstrair a pesquisadora do seu fazer científico, a mesma mão que escreveu o texto transformou-a com sua história de vida, com anseios e insatisfações – isso ficará bastante claro durante a leitura dos textos que tratam dos momentos observados, ou da análise que foi feita dos discursos dos alunos. Nesse ponto, sabemos o quanto é conflituosa a relação dialógica, a relação entre o contemplador e o sujeito da pesquisa. Na *contemplação-ação*, me torno um respondente do objeto, respondo não só por mim, mas também por minha historicidade, minha incompletude, sou ser em constante processo. Por um lado, trago minha história para dentro da pesquisa por meio das insatisfações, mas, por outro, minha visão sobre o objeto pode mudar nos momentos em que convivemos, eu e os alunos, e nos conhecemos durante as observações.

Na segunda parte, tentamos explorar as potencialidades do estudo das vozes dos alunos através das observações do cotidiano escolar. Partimos da pressuposição de que o conhecimento é uma criação ética que se desdobra através da alteridade. Porque tudo que pelo sujeito é enunciado vem por meio

das experiências estéticas do passado. Por meio desses enunciados, pode-se compreender o contexto em que eles são enunciados. O aluno traz conceitos do que pode ser a literatura e o literário tendo como referência as diversas formas com que estes lhe foram apresentados, conceitos que funcionam como *forças centrípetas* e *centrífugas* (BAKHTIN, 2015). Se o texto literário é apresentado como forma de ensinar História, o aluno pode inferir que a literatura serve como uma ferramenta da disciplina História, por exemplo. Ou, se o texto for apontado numa aula de colocação pronominal como um exemplar de uso normativo da língua, ele tenderá (ou não) a acreditar que a literatura é um utensílio que ajuda a aprender a norma gramatical da língua. O sujeito pode chegar a inúmeras deduções, tanto com base no que é ensinado na escola, como também com base em referências múltiplas¹, mas todas têm base na experiência da vida. Aqui, o tempo todo trabalharemos a noção de episteme como uma construção fundada por intermédio da experiência estética e, pois, dialogicamente.

A última parte do primeiro capítulo tem como prioridade a justificativa da construção do questionário. Levando em consideração que nosso trabalho é de caráter sócio histórico, buscamos evidenciar o acesso ao texto literário através de um roteiro semi-estruturado que se dividiu em duas partes. A primeira com questões voltadas para o contexto socioeconômico em que os alunos estavam inseridos. Já a segunda parte está focada na relação entre o sujeito e os conteúdos estudados na disciplina Língua Portuguesa e no acesso físico ao objeto em que se encontram os textos literários.

O trabalho inicial tinha como objetivo investigar as ressonâncias das vozes da teoria literária na voz dos alunos. Partiríamos, então, do mapeamento da teoria literária para, depois, buscar o diálogo na voz do aluno. No entanto, o primeiro contato com o cotidiano escolar, as observações da prática diária, revelaram que era necessário um aprofundamento do trabalho de investigação não só das vozes da teoria, mas de todo o percurso do lugar da literatura na escola. Por isso, no segundo capítulo, procuramos definir o conceito de tradição como uma força centrípeta, isto é, uma força que

¹ As referências dos alunos também podem ter base no convívio social fora da escola, como, por exemplo, no que ele discute, escuta e lê em casa, assistindo à televisão, vendo propagandas de incentivo à leitura e etc.

converge para a homogeneização cultural, no caso específico do contexto educacional, como discursos que tentam unificar as formas de construção do conhecimento. Na primeira parte deste, focamos nas relações dialógicas entre sujeito, sociedade e historicidade através das noções de *cultura escolar*, *imperativos didáticos*, *currículo* e *seleção cultural* (FORQUIN, 1992; 1993) que estruturaram a organização da sessão subsequente.

Logo em seguida, na seção 2.2, apresentamos a história das vozes que classificaram o lugar da escrita e da leitura. Investigamos o provável surgimento da escrita e da leitura para, então, estabelecer um recorte temporal de fatos históricos que permeiam a ensino da leitura dentro da disciplina Língua Portuguesa.

Na última parte do segundo capítulo, contextualizamos o lugar do texto literário no ensino desde o ano da independência do Brasil, período em que cresce a preocupação com a organização da formação educacional dos brasileiros, até a elaboração dos PCNs (Parâmetros Curricular Nacionais), buscando as vozes que se aproximavam das respostas dos alunos dadas à entrevista, que servem também como forças centrípetas e centrífugas do discurso.

O terceiro capítulo concentra-se em questionar, primeiro, as vozes dos especialistas em leitura e literatura que tratam o texto literário como fonte de humanização. Depois, percorreremos as vozes que enfocam o leitor como objeto central da leitura. Por fim, traremos à discussão as vozes que funcionam como força centrífuga do ensino de literatura.

Em nosso último capítulo, analisaremos os dados coletados durante as observações, nos resultados dos questionários e das entrevistas para responder à questão central: **qual é a relação entre a tradição escolar e a voz do aluno sobre o lugar da literatura no ensino da disciplina Língua Portuguesa na escola?** Para tanto, nossos esforços tiveram como finalidade investigar as vozes centrípetas e centrífugas no discurso dos sujeitos participantes ao conceituar o que seja a função da literatura em sua escolarização.

Portanto, nosso **objetivo principal** é refletir sobre o lugar da literatura na escola, numa perspectiva dialógica, a partir da voz do aluno. Os **objetivos específicos** são: analisar o conceito de literariedade presente na voz da

tradição por meio de um mapeamento das vozes do percurso do texto literário no ensino língua materna; identificar os discursos centrípetos e centrífugos na observação das práticas de ensino e apresentação do enunciado literário; e investigar os conceitos de literariedade na voz do aluno e seu diálogo com o lugar da literatura na escola.

1. Construindo as vozes da problemática da pesquisa: o sujeito falante e sua relação com a metodologia

*“Entre areia, sol e grama
o que se esquivava se dá,
enquanto a falta que ama
procura alguém que não há.*

*Está coberto de terra,
forrado de esquecimento.
Onde a vista mais se aferra,
a dália é toda cimento.[...]”*

A falta que ama, Carlos Drummond de Andrade

Nessa primeira parte da dissertação, pormenorizaremos as particularidades da metodologia escolhida, e que foram utilizadas durante o processo de pesquisa. Primeiro, tratarei da questão da escolha da escola como local a ser trabalhado. Depois, falarei um pouco sobre os conceitos de *sujeito, ética, estética, cultura* dos teóricos Bakhtin (1993; 2010a, 2010b) e Bhabha (2013), que foram essenciais para determinar os caminhos percorridos durante a pesquisa de campo. Por fim, discutiremos o uso das vozes sociais como objeto de pesquisa.

A escolha da escola se deu, primeiramente, por minha familiaridade com a região; nasci e me criei em Paranaguá, nas redondezas do bairro em que o colégio eleito para a pesquisa está situado. Além disso, também estudei durante o Ensino Fundamental II no colégio escolhido. No início, acreditei que essa proximidade com a cultura local e com a cultura daquela escola seria uma vantagem para minha pesquisa, pois enquanto sujeito, sou constituída por meio da alteridade, na relação com o outro. E essa relação de alteridade e de contextualização sociocultural eu já tinha. Lembrava ainda das aulas de Língua Portuguesa na mesma escola, e de todos os rituais que eram feitos lá; da fila no pátio ao hino que era cantado por todos os alunos na semana da independência, e, com muito mais clareza, lembro-me das minhas insatisfações enquanto aluna, insatisfações que me fizeram voltar lá e tentar, ao menos, entender meu processo de formação.

Quando cheguei à escola para conversar com a professora de Língua Portuguesa e com a vice-diretora sobre a possibilidade de fazer minha

pesquisa de campo com alguns alunos de lá, percebi que eu pouco sabia sobre aquela escola, pois a instituição já havia passado por diversas mudanças até então e que os documentos disponíveis para consulta pública, o PPP (Projeto Político Pedagógico de 2015), mencionavam muito pouco a realidade dos alunos.

Ademais, o PPP fora escrito durante a gestão de outra equipe pedagógica que deu lugar, em 2016, à gestão dirigida por outros sujeitos, que tinham uma visão diferente com relação à comunidade e aos alunos. Logo que entrei na escola, percebi que as imagens que povoavam a minha memória já não eram a realidade desta escola; os muros antes quebrados, sempre cercado por mato alto e entulho, estavam inteiros, conservados; as paredes pichadas com corretivo e tinta de caneta que denunciavam o tédio e a necessidade dos alunos se fazerem visíveis deram lugar a palavras de incentivo escritos pela equipe pedagógica e cartazes didáticos em exposição; os corpos homogeneizados por uniformes escolares foram substituídos por sujeitos que expressam sua individualidade por meio de sua forma de vestir, por vezes com roupas discretas, outras com vestimentas que representavam sua comunidade, suas raízes; espaços ociosos da escola em que o lixo acabava sendo despejado tornaram-se hortas orgânicas e pequenos jardins construídos e cuidados por toda a comunidade escolar, esta que, aliás, tornou-se muito mais participativa.

Notando essas mudanças, que inclusive divergiam do discurso presente no PPP, cheguei à conclusão de que não podia mais fazer toda a pesquisa com base nas minhas vivências ou pressuposições do que era a vida escolar na escola, não poderia elaborar um questionário e uma entrevista sem ao menos conhecer os alunos pessoalmente, sem conhecer os processos pelos quais eles passavam diariamente na escola. Foi, então, que me decidi por fazer observações diárias das aulas de Língua Portuguesa do oitavo ano, que, segundo alguns professores, era a “turma mais agitada”. Sendo assim, o ponto inicial da pesquisa foram observações, que começaram no dia 5 de agosto de 2016, das aulas de Língua Portuguesa.

Entre eu e os alunos do oitavo ano não se iniciavam somente observações aleatórias das aulas, mas também a construção e criação do objeto de pesquisa. Para Bakhtin (2010a), toda criação acontece na relação

entre o autor e o objeto, porém nessa relação há o *excedente de visão estética* daquele que cria. Nesse sentido, ainda que enquanto pesquisadora, trago uma visão alterada a esse objeto que por mim seria analisado, na relação de pesquisa eu também seria uma criadora. Segundo Bakhtin:

De modo geral, toda relação de princípio é de natureza produtiva e criadora. O que na vida, na cognição e no ato chamamos de objeto definido só adquire determinidade na nossa relação com ele: é nossa relação que define o objeto e sua estrutura e não o contrário[...].(BAKHTIN, 2010a. p.4)

Essas relações se dão em resposta ao ato do outro, do objeto em questão. A resposta é condicionada pelo lugar no mundo historicamente situado daquele que responde, e que dará um acabamento único e irrepetível. Nisso consiste a *exotopia*, um distanciamento do objeto que garante ver além do que ele mesmo vê em si. O objeto só se torna, parcialmente, definido na relação com o outro, só ganha um sentido nessa relação.

Ao contrário do que acontece na criação artística de um personagem, não posso definir o outro a partir das manifestações dispersas que observo, porque nunca terei acesso ao todo de suas vivências. Além disso, ocuparei um lugar privilegiado em relação ao próprio objeto, vejo além da sua própria visão, vejo também o lugar onde ele está. Por exemplo, se vou ao concerto, estou a escutar e ver todos os músicos, também posso apreciar todo o plano de fundo, a arquitetura do teatro e até mesmo as pessoas que estão nos bancos à minha frente, enquanto os músicos podem apenas prestar a atenção em seus instrumentos, em suas partituras e em seu maestro. Sou eu, enquanto observadora, quem pode completar a experiência estética por poder ver o todo. Além da observação visual, respondo ao concerto com base em experiências que nem um dos outros expectadores tiveram, experiências que podem ter me tornado minha apreciação com base crítica mais ou menos matizada.

Para Bakhtin (2010a), vivenciar esteticamente as manifestações do outro acontece em dois momentos. No primeiro momento acontece a *compenetração*: observo o outro numa tentativa de vivenciar o que ele está fazendo, coloco-me no seu lugar e, enquanto para ele faltará toda a expressividade, eu completo com a minha visão privilegiada de fora. Num

segundo momento, que não se sucede cronologicamente, volto para mim mesma e dou acabamento único ao material de compenetração, acabamento ao qual o próprio sujeito observado nunca terá acesso.

Meu olhar, então, é acessível somente a mim mesma, pois ocupo um lugar singular. Contemplar um objeto é ocupar uma posição ativa, pois o objeto é completado e só ganha sentido na sua relação com o contemplador. Tornando o ato em *contemplanção-ação*. Na contemplanção, eu nunca coincido com o objeto, apenas lhe atribuo um sentido. Há nessa relação uma espécie de doação, o interlocutor doa sua visão ao objeto, uma visão que vem carregada de valores oriundos do seu lugar no mundo. Não se pode tomar em abstração os atos do outro, como se eles tivessem sentido em si, sou eu, o contemplador, quem o julgo bom ou ruim, relevante ou não. Também não posso ocupar o lugar do meu objeto de pesquisa e vê-lo como ele vê a si próprio; o máximo que posso conseguir do outro é uma suposição de seus valores cujo sentido é completado por minha *responsabilidade especial*.

Contemplamos as atividades do mundo por meio de nossa *responsabilidade*, que são asserções incorporadas através de nossas experiências estéticas, do passado e do presente. Em *Filosofia do Ato*, Bakhtin (1993), numa tentativa de construção do conceito de sujeito, separa funcionalmente os dois tipos de responsabilidade que constitui o sujeito em: *responsabilidade especial e responsabilidade moral*.

Por *responsabilidade moral*, entendemos um conjunto de asserções socialmente compartilhadas, mas que são mutáveis. Por exemplo, os alunos que observei sabiam que era inconveniente interagir com uma professora usando termos ofensivos, mas sabiam da inconveniência por ver a reprovação no ato ou mesmo por ter sido avisados por seus pais a serem “bem-educados” com seus professores. Assim, a *responsabilidade moral*, entra em comunhão com o sujeito e por ele é construída; ao mesmo tempo, constitui o sujeito e sua responsabilidade individual, ou *responsabilidade especial*.

Quanto à *responsabilidade especial*, como dito anteriormente, é enformada pela *responsabilidade moral*, trata-se da nossa ética. Se vivo em um ambiente agressivo, violência tornar-se-á algo natural para mim, posso passar muito tempo acreditando que a única forma de sanar um conflito é por meio da violência física. Porém, se entro em contato com o outro que não

aceita a violência como forma de apaziguar tensões, ou acaso me convençam de que não é bom usar de violência contra outras pessoas, posso mudar meu ponto de vista a respeito da violência. Todavia, isso ainda dependerá da minha abertura para os posicionamentos de outros sujeitos, coisa que também é fruto das minhas experiências anteriores.

É interessante ressaltar que a *responsabilidade especial* está em constante processo, e é subordinada às experiências estéticas do ser. Cada ato de sua vida entra em comunhão com o que vêm de fora de sua *responsabilidade especial* e por ela é respondido. Segundo Bakhtin:

Um ato deve adquirir um plano unitário singular para ser capaz de refletir-se em ambas as direções no seu sentido ou significado e em seu ser; ele deve adquirir a unidade de dupla responsabilidade tanto pelo seu conteúdo (responsabilidade especial) como pelo seu Ser (responsabilidade moral). E a responsabilidade especial, além disso, deve ser trazida (deve entrar) em comunhão com a responsabilidade moral única e unitária como um momento constituinte dela. (BAKHTIN, 1993. p. 20)

Sabemos, então, que a *responsabilidade especial*, conforme Bakhtin (1993), não pode ser abstraída da *responsabilidade moral*, do mundo da cultura. A responsabilidade especial se constrói de forma dialógica, está sempre entre o passado e o presente, pela relação de alteridade entre eu e o outro. Nesse sentido, também estou sempre dialogando com o outro nas minhas respostas a experiências estéticas.

É importante ressaltar que o ato não tem valor intrínseco, o ato não pode ser abstraído do mundo da cultura. Uma subjetividade não existe no interior do ser como uma alma bondosa ou um caráter ruim, tudo faz parte das experiências do ser. Assim como um ato não ter valor intrínseco, ele depende da resposta do outro, e essa resposta também vem carregada de historicidade, do lugar que o respondente ocupa.

Nesse sentido, o sujeito não é agente dentro de uma estrutura, mas sujeito de seu contexto sócio histórico. Ele pode mudar suas concepções e sua própria resposta ao Outro. Para exemplificar melhor essa questão, pensemos nas nossas próprias concepções sobre os atos de povos que residem em países diferentes do nosso. Podemos achar muito peculiar se os respondermos a partir somente de estereótipos feitos pela mídia, mas

podemos passar pela experiência de conhecer sua cultura através de sua língua por meio do contato com esses outros, e acabarmos por reconfigurar o sentido que lhe atribuíramos.

Além disso, o sujeito e sua ética, em Bakhtin (1993), compõe-se na alteridade. É sua relação com outro que determina suas escolhas e sua responsabilidade. Nos momentos em que o sujeito adquire sua linguagem, são lhe passados não só termos retirados de dicionários, mas signos prenes de sentido. Dizer a uma criança “não pode tocar na tomada que é perigoso” não é somente proibir que essa criança mexa em tomadas, mas também ensinar que na vida alguns sistemas elétricos podem causar danos a sua saúde, também é ensinar que “perigoso” é a qualidade de “coisas ruins”, quando usamos da entonação ou de gestos que comumente alertam um perigo iminente.

É no contato com o outro, na alteridade, que experienciamos e que nos constituímos sujeitos. Como explica Morales:

O sujeito, considerado através do recorte bakhtiniano se constitui em relação aos outros, portanto, é do diálogo com a alteridade que o caracteriza como um sujeito social, ponto que o separa do sujeito cartesiano completo em si. (MORALES, 2012, p.27)

A experiência vem por meio do nosso contato com o outro através de enunciados que são nos dados a responder. Enunciado, para Bakhtin (2010b), que é a forma com a qual a linguagem é empregada, qualquer expressão de linguagem, tanto verbais quanto não verbais. Quando por meio de um enunciado tento descrever meu objeto, faço isso completando-o com meu *tom emocional-volitivo*, e assim entramos numa relação com caráter de evento em processo:

Nenhum conteúdo seria realizado, nenhum pensamento seria realmente pensado se não se estabelecesse uma interconexão essencial entre o seu tom emocional-volitivo, isto é, seu valor realmente afirmado para aquele que pensa. O experimentar ativo de uma experiência, o pensar ativo de um pensamento, significa não estar de modo algum indiferente a ele, significa afirmá-lo de uma maneira emocional-volitiva. (BAKHTIN, 2010b, p. 51)

Torna-se impossível abstrair minha historicidade no momento em que observo, pois observo e construo ao mesmo tempo, sou também participante do processo e de seus resultados, neles se cruzam diversas vozes ideológicas que constituem a minha responsabilidade. Pois tudo por mim é respondido em *tom emocional-volitivo*, oriundo do meu lugar historicamente situado.

Ao contrário de uma teoria estruturalista linguística² que pensa a língua como um sistema de signos imutáveis, externo à consciência individual, a teoria bakhtiniana trata a língua em sua dimensão dialógica, como resposta de um enunciado a outro. Não existe na língua um primeiro falante que quebrou o silêncio do universo, ou, nos termos de Bakhtin (2010a), nunca existiu um *Adão bíblico* da língua. Estamos sempre nos relacionando com os enunciados com os quais tivemos contato, polemizando, negando ou mesmo reproduzindo em diferentes momentos de nossas vidas. Porque o enunciado é um elo na cadeia discursiva. Quando terminamos um enunciado, o abrimos para a ativa compreensão do outro, para sua resposta, e não temos controle sobre a resposta de nossos interlocutores, o limite está exatamente na alternância que se pode ter de respondentes a esse mesmo enunciado.

Dentre as peculiaridades do enunciado, Bakhtin (2010a) destaca três: *a exauribilidade do discurso, o projeto do discurso do falante e as formas típicas composicionais*. A exauribilidade do discurso tem relação com o tema que é dado pelo interlocutor, ela só existirá com a participação do outro, do respondente do enunciado.

Posso começar a falar com um colega sobre Manuel Bandeira, e digo que ele é um dos maiores poetas da história da literatura mundial. Mas acontece que esse meu colega sabe coisa nenhuma sobre literatura, ele não gosta de ler. Concorde sem pestanejar. Diz que lembra do “Vou me embora pra Pasárgada”, que tinha gostado de ler na escola, parece que é mesmo um bom poeta. Pronto! Meu enunciado ganhou um tema. Meu colega interpretou minha fala como uma questão que ele não dominava e, portanto, não podia discutir, apenas concordar para não criar caso. Se eu proferisse o mesmíssimo enunciado e tivesse como interlocutor um tipo “sabido” do

² Estruturalismo baseado nos conceitos de língua de Saussure.

assunto, o tema seria tomado um rumo totalmente diferente. Talvez ele começasse a problematizar as questões estruturais dos poemas de Bandeira, diria que poetas como os parnasianos são muito melhores, ou até mesmo começasse a teorizar sobre o modernismo no Brasil usando das mais “célebres” contribuições de Monteiro Lobato ao assunto.

E é exatamente isso que acontece na vida de um enunciado, ele ganha diferentes temas conforme seus interlocutores, o enunciado se ressignifica. É importante deixar claro que isso não é uma questão de relatividade, e que eu posso falar sobre poesia e meu interlocutor entender que eu estou falando de genética. O tema é relativamente estável, é socialmente compartilhado. Uma parte do sentido está na *intenção discursiva* do falante que enuncia, a outra na resposta do interlocutor.

Intenção discursiva parte do pressuposto de que eu preciso causar uma impressão no meu interlocutor. É o segundo ponto destacado como peculiaridade do enunciado, o *projeto do discurso do falante*. Concluimos que o tema é x ou y dependendo do que sentimos ser a intenção do falante ao proferir um enunciado e, assim, ele ganha relativa *conclusibilidade*. A intencionalidade do sujeito que enuncia também influencia na escolha das *formas típicas composicionais*

Por fim, precisamos pontuar o que são as *formas típicas composicionais*. O falante utiliza determinado *gênero do discurso* de acordo com a sua intenção, ou impressão que pretende causar no seu interlocutor, ainda que essas escolhas possam não ser necessariamente conscientes, e sim adequadas conforme o contexto. Esses gêneros são formas relativamente estáveis de enunciados com determinados limites. Podemos imaginar a fase de aquisição de linguagem em ambiente natural de uma criança. Ela aprende primeiro a dominar o gênero com o qual vai falar com seus familiares mais próximos. Depois, ela passa a aprender os gêneros usados na escola, entre professores, entre colegas de classe, até que aprende a escrever e passa a dominar uma outra infinidade de gêneros. Adquirimos nossa língua por meio de gêneros, não por meio de um sistema imutável de signos. Segundo Bakhtin:

Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em forma de gêneros e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo de fala. (BAKHTIN, 2010a, p. 283)

Toda vez que um falante se utiliza da língua faz por meio de um gênero que aprendeu durante sua vida, e nesse gênero ressoam as vozes dos enunciados dos outros, do passado. Estamos diante de um conceito estético de extrema importância para a teoria bakhtiniana: o dialogismo. Falamos sempre em diálogo com o outro participante da atividade estética do passado, isto é, o enunciado é orientado sempre por outros enunciados. É por meio da experiência estética que podemos responder de forma ética, e nos construir sujeitos.

Nos voltemos agora para a questão inicial: o sujeito bakhtiniano e nosso instrumental teórico-metodológico. Em minha resposta aos enunciados dos alunos, outros enunciados sobre educação reverberarão, pois sou também sujeito. Como dito anteriormente, o excedente de minha visão trará mais um olhar às vidas dos alunos que são de sentido inesgotável.

O objeto das ciências humanas é justamente o ser vivo e falante, que não pode ser tolhido, não há como conceituá-lo em exatidão, pois ele é dialógico e está em constante processo de formação. Para Bakhtin (2010a), esse ser não apresenta nenhuma garantia, ele é livre. O cognoscente (contemplador) pode dar um sentido único ao cognoscível (aquele que se abre), mas nunca poderá fazê-lo no sentido de transformá-lo em coisa que coincide consigo mesmo. Ainda conforme o autor:

Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico. (BAKHTIN, 2010a, p.400)

Enquanto nas ciências exatas o contemplador pode emitir um enunciado que objetifica uma *coisa* inerte e sem vida, nas ciências humanas o contemplador é ativo, e em seu ativismo dá ao sujeito de sua pesquisa um

sentido que vem não só do seu meio, mas do seu próprio olhar. Os sujeitos da pesquisa e o próprio pesquisador são seres com passado, seres dialógicos.

Meu objetivo durante as observações foi buscar uma mobilização do meu próprio olhar a fim produzir um enunciado que se aproxime do aluno para não fazer do resultado do trabalho de observação uma série de afirmações sobre objeto partindo de pressuposições que o enquadram a uma forma estereotipada. Por isso, utilizei-me também dos estudos de Bhabha (2013) como base para a pesquisa. Conforme o autor, ao contrário da teoria crítica, que tenta representar a cultura a partir de uma diferença cultural que enquadra o outro numa oposição, garantindo o privilégio de sua teoria, Bhabha (2013) aponta o Terceiro Espaço enunciativo como possível mobilização entre eu e o Outro:

O pacto da interpretação nunca é simplesmente um ato de comunicação entre o Eu e o Você designados no enunciado. A produção de sentido requer que esses dois lugares sejam mobilizados na passagem por um Terceiro Espaço, que representa tanto as condições gerais da linguagem quanto a implicação específica do enunciado em uma estratégia performativa e institucional da qual ela não pode, em si, ter consciência. (BHABHA, 2013. p. 74)

O eu, enunciador, não pode ser o porta-voz do outro, o espaço enunciativo não é sua posse. Logo, não posso definir o outro como *dócil corpo da diferença*, devo antes entender o meu lugar e o seu lugar enunciativo. É através Terceiro Espaço que as diferenças culturais se manifestam, lugar em que se pronunciam os conflitos culturais³. O Eu enunciativo só existe na relação com o Outro, pois é na relação entre os dois que o sujeito recebe significação.

Minha tentativa, portanto, durante a observação das aulas foi justamente conhecer esses alunos a ponto de poder pressupor algumas questões por meio da alteridade, da mobilização em direção a um Terceiro Espaço, que este me faça vê-los com novos referenciais. E do contato com os sujeitos observados tentar supor algumas coisas e levantar uma discussão

³ Tratamos o Terceiro Espaço, na perspectiva de Bhabha (2013), enquanto processo discursivo ambivalente.

sobre língua e literatura com base nas aulas que nós tínhamos assistidos juntos, com base também na voz da professora e dos seus tantos manuais didáticos, para poder definir o conteúdo dos interrogatórios que serão o assunto da nossa próxima seção.

1.1 A voz do aluno como objeto de pesquisa

Escolhi começar pela observação participante semi-estruturada da sala de aula para depois aplicar os questionários e entrevistas com os alunos, como explicitado anteriormente, a ideia era entender melhor o funcionamento das aulas e principalmente verificar como eles trabalhavam o ensino da literatura e da língua na disciplina Língua Portuguesa. A observação foi justamente semi-estruturada pois parte de um objetivo pontual: mobilizar meu olhar enquanto pesquisadora numa tentativa de aproximar minha percepção por intermédio do olhar do aluno. Agora, também será justificado o uso da voz do educando como objeto de pesquisa, sua relevância e suas peculiaridades enquanto discurso tratado sob uma óptica bakhtiniana.

Além de me servir de instrumento para preparação dos questionários que foram produzidos posteriormente, as observações me ajudaram a revisitar o contexto de aprendizagem em que os sujeitos estavam inseridos, isso levando em conta que os discursos sempre se orientam dentro de algo que já foi dito. Pois o propósito inicial foi averiguar, na *co-construção cotidiana* (Rockwell, 2000), se a tradição escolar enquanto força centrípeta e mantinha na voz dos alunos, se existiam nas aulas algum tipo de continuidade de uma longa trajetória⁴ no trabalho com textos literários na escola decorrentes da *cultura escolar* (FORQUIN, 1993). Partimos do pressuposto de que há uma *cultura escolar* cujo *currículo* organiza e seleciona, através de seus *imperativos didáticos*, conteúdos cognitivos e simbólicos que uma sociedade acredita ser pertinente a sua reprodução.

Primeiro, voltei-me aos estudos das origens da escrita e da leitura; depois, fiz um apanhado das diversas teorias que se prestam a estudar a literatura e como esses estudos estão dispostos na história do trabalho com

⁴ Levantamento feito na próxima seção sobre o ensino de literatura na escola.

os textos literários no ensino de língua materna na escola. Interessa-me na análise das vozes coletadas, tanto por meio as observações de sala de aula como pelos questionários e entrevistas, a permanência de práticas e conceitos da tradição.

No uso do texto literário na escola, vamos ver na seção que trata do assunto que há muitos pontos de convergência e divergência entre o ensino, a teoria e a tradição dentro da cultura escolar. Tentaremos encontrar esses pontos na voz dos alunos e na prática da professora, analisar sua influência e como isso influencia o conceito que os alunos têm do lugar do texto literário no estudo da língua materna na escola.

Uma análise, mais breve, que acabou por ser fundamental no decorrer da investigação, foi conferir os manuais didáticos usados pela professora nas aulas. Por conta de um erro na entrega dos materiais didáticos – a professora fez a escolha de um livro didático que mais se aproximava da realidade dos seus alunos, porém os exemplares não vieram como ela havia pedido – a professora era quem selecionava os materiais que tinha em casa e os utilizava por meio de cópias impressas, quando a escola tinha material suficiente, ou pelo conteúdo a ser trabalhado no quadro negro.

As vozes dos alunos foram o foco principal, pois eles são não só sujeitos do processo de ensino, mas os mais importantes atores da escola, são os respondentes dos discursos dos professores de Língua Portuguesa, dos manuais didáticos, dos discursos da mídia e também da comunidade da qual fazem parte. Afinal, as instituições de ensino são, ou ao menos poderiam ser, centros em que o conhecimento é produzido para e pelos alunos, nesse sentido, tornou-se extremamente pertinente o estudo da voz do educando.

Considerarei os alunos participantes da pesquisa como sujeitos que traziam todo um conjunto de outras vozes históricas, seus enunciados inseridos num elo discursivo social. Como indica Freitas (2003) ao caracterizar a pesquisa qualitativa de orientação sócio histórica:

A fonte de dados é o texto (contexto) no qual o acontecimento emerge, focalizando o particular enquanto instância de uma totalidade social. Procura-se, portanto, compreender os sujeitos envolvidos na investigação para, através deles, compreender também o seu contexto. (FREITAS, 2003, p. 27)

Logo, torna-se crucial estabelecer aqui que as vozes dos alunos, que são de caráter dialógico, não nos chegam sem conflitos ou tensões, vale lembrar que a diversidade é o lugar de forças que nem sempre convergem de maneira equilibrada. Meu objetivo não é analisar a diversidade como variedades que convivem em harmonia, mas evidenciar que a diferença gera tensão, que gera também desigualdade social e exclusão.

Presumi, desde o projeto inicial, e com base na minha experiência como professora em escolas da rede pública e privada, que haveria discursos elitizantes voltados para o valor que a leitura tem dentro de uma cultura estruturada, mas que também haveria discursos voltados para a valorização de uma cultura oral que tenta neutralizar as questões sociais envolvidas no ensino da disciplina Língua Portuguesa na escola. Reitero: o aluno não é apenas um porta-voz de questões retiradas de livros ou enciclopédias, ele é também respondente desses discursos dissonantes.

Foi por isso que procurei identificar as forças *centrípetas e centrífugas* que se manifestavam nas vozes dos educandos. Para Bakhtin (2015), as forças centrípetas são as forças que convergem para o centro, no caso da cultura, são forças que trabalham no sentido de unificação e normatização. Podemos usar como exemplo de força centrípeta na língua os esforços, por parte das gramáticas tradicionais, de padronização. Já as forças centrífugas trabalham no sentido de desunificação, estratificação, além disso, transtorna as forças centrípetas. Voltando ao exemplo das forças presentes na língua, temos os empréstimos recorrentes que fazemos de línguas estrangeiras que acabam por se tornar termos que usamos cotidianamente. Conforme Bakhtin:

Cada enunciação concreta do sujeito do discurso é um ponto de aplicação tanto das forças centrípetas quanto das centrífugas. Nela se cruzam os processos de centralização e descentralização, unificação e separação, um basta não só a sua língua como materialização discursiva individual como também basta ao heterodiscurso, é seu participante ativo. E essa comunhão ativa de cada enunciado no heterodiscurso vivo determina a feição linguística e o estilo do enunciado em grau não inferior à sua pertença ao sistema normativo-centralizador da língua única. (BAKHTIN, 2015, p. 42)

Lembremos do estereótipo que paira o imaginário social de que o ensino de Língua Portuguesa é lugar do escrever e falar “certo”,

concomitantemente ao sucesso que as HQs de Chico Bento fazem nos manuais didáticos quando se trata de variação linguística. Na sala de aula, os alunos, muitas vezes, usam do discurso de que é importante saber “falar direito” para “ser alguém na vida”, pois para eles também o sentido de “ser alguém” muitas vezes vem acompanhado de um conceito de que só é possível “ser” quando se pode consumir. Ao mesmo tempo, confrontam professores sobre a validade do ensino de alguns conteúdos, principalmente quando se trata de gramática normativa, e usam gírias quase que o tempo todo, marcando seu lugar de fala, se destacando dentro da comunidade escolar e resistindo aos discursos que eles mesmos enunciam.

No interior do enunciado as duas forças se entrecruzam para criar o conhecimento, não é possível abstrair o discurso do outro dentro do que é enunciado pelo sujeito, ainda que a relação entre esses discursos seja tensa. E é por meio da compreensão dessas vozes, ou tentativa de dar-lhes um sentido, que pretendo buscar também compreender o contexto em que elas acontecem. Procurar a relação entre o individual, o enunciado do sujeito, e o social, não só do aluno, mas encontrar também a relação dessa voz com a voz da professora, voz que também perpassa tantos outros discursos, inclusive os discursos da tradição. De acordo com Bakhtin:

O enunciado vivo, que surgiu do modo consciente num determinado momento histórico em um meio social determinado, não pode deixar de tocar de tocar milhares de linhas dialógicas vivas envoltas pela consciência socioideológica no entorno de um dado objeto da enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social. É disto que ele surge, desse diálogo, como sua continuidade, como réplica e não como se relacionasse à parte. (BAKHTIN, 2015, p.49)

Para a teoria bakhtiniana, o enunciado é uma resposta ética às experiências estéticas, em nossa vida escutamos e entramos em contato com diversos enunciados. A relação conflituosa que se estabelece entre os diversos enunciados acontece no contato entre discursos contrários, mas é a partir dessa relação que se constrói, se constitui, a episteme, entre elos de uma cadeia que se enforma e se desenforma, e que nunca chega a um ponto de ser tornar produto, está em processo o tempo todo. Desse processo é que tentamos encontrar os reflexos de uma tradição que se arrasta pelo tempo,

que se mantém por conta de uma cultura estruturada que se impõe, frequentemente, à escola e ao ensino da disciplina Língua Portuguesa

As vozes, tanto da professora quanto dos alunos, têm origem diferentes se formos pensar no contexto brasileiro de uma escola pública (estadual), são lugares sociais, históricos e culturais distintos. Embora oriundos de diferentes locais, são discursos que se cruzam, são *construções híbridas* (BAKHTIN, 2015). Mas esses enunciados não poderiam ser aqui analisados sem que se atente para a questão das tensões implicadas no seu contexto de produção, contexto esse que também revela um jogo dialógico marcado por desigualdades sociais.

Segundo a perspectiva de Bhabha (2013), numa tentativa de apagamento ou suavização das desigualdades, a pós-modernidade da identidade sobrepõe uma imagem de pluralidades que convivem em harmonia às tensões que se produzem no interior das diferenças culturais, e, ao mesmo tempo, trata o sentido do outro numa estratégia de representação que garanta sua autoridade enquanto tradição. Acontece é que a cultura do outro não pode ser representada a partir de traços preestabelecidos, porque a tradição é uma invenção dialógica e temporal. A cultura não pode ser definida por meio de uma duplicação de um olhar definidor. Ainda conforme Bhabha:

Ver o cultural não como fonte de conflito – culturas diferentes – mas como o efeito de práticas discriminatórias – a produção de diferenciação cultural como signos de autoridade – muda seu valor e suas regras de reconhecimento. O hibridismo intervém no exercício da autoridade não meramente para indicar a impossibilidade de sua identidade mas para representar a imprevisibilidade de sua presença. (BHABHA, 2013, p. 189)

Não nasce da relação do Eu com o outro, ainda conforme o autor, a cultura também não é unitária em si, ela é híbrida e responde à relação de alteridade. O discurso da pós-modernidade de identidade tenta definir identidade através de uma imagem livre de tensões, pautada somente no olhar do “especialista” que se usa de uma tradição. Criando, assim, uma imagem que se esforça a ser monológica, pura, transcendental. Porém, precisamos antes de tudo discutir o seguinte ponto: o que é a tradição? A tradição pode ser a estratégia discursiva de poder que se pauta numa imagem do Outro na diferença, produz-se um discurso que acentua em forma de

mímica (BHABHA, 2013) tudo aquilo que distancia o especialista e o Outro. Acontece num processo de recusa do diferente com um propósito bem definido, representar o Outro como corpo da diferença, num presente livre de tensões que se arrastaram ao longo do passado sob uma ilusão de discurso especialista que nem sempre é um signo fiel do Outro, pois não parte do deslocamento de olhares, parte somente da diferença, da duplicação do olhar do especialista.

Uma definição, ainda que instável e dentro de um processo, do Outro só pode acontecer na mobilização de dois ou mais olhares. Essa construção só pode ser concluída se tivermos como base as hibridações dos enunciados e isso só é possível na mobilização que acontece num Terceiro Espaço discursivo, essa mobilização também só acontece no processo de alteridade. Num processo em que o Outro não se torna um *dócil do corpo da diferença* mas alguém cuja enunciação não é apagada em nome da teoria. Pois se trata de um objeto falante, um objeto também histórico-social, um sujeito.

Definir identidades por meio de um discurso autoritário travestido de olhar especialista não é a intenção discursiva aqui. Meu olhar na pesquisa pretende ir além dos estereótipos e das definições de sujeito presente em boa parte dos estudos na área do letramento literário. Na seção **2.3**, veremos que o tratamento dado ao sujeito que lê é um tipo de caracterização que não trabalha com as tensões nem com um conceito de sujeito histórico-social, e sim com um objeto passivo tal qual o objeto das ciências exatas.

Por isso, a voz do objeto, do sujeito, se tornou o foco principal. Olhar, em primeiro lugar, a voz a quem se dirige o ensino, o aluno. Nas observações, interpretar de que forma os alunos percebem a língua e constroem conhecimentos sobre o que é o texto literário e para o que, afinal, serve ler textos literários dentro do ensino de Língua Portuguesa. Por isso, também a ideia é usar outras ferramentas de pesquisa além da observação diária da sala de aula. Todos os caminhos investigativos para chegar à conclusão de que seria necessário somente a observação será apresentada na nossa próxima conversa.

1.2 Construção das ferramentas: os questionários

A segunda parte da pesquisa de campo foi a aplicação de questionários e, posteriormente, de entrevistas que ficaram divididas em 2 partes. Agora, trataremos da relevância das ferramentas escolhidas e também dos cuidados que foram tomados tanto na elaboração quanto na aplicação dessas ferramentas.

Algumas informações sobre o objeto demandariam muito tempo a serem descobertos e ainda que estivesse em sala de aula quase todos os dias, havia assuntos que, por questão de conveniência, não deveriam ser comentados em sala, embora durante as observações os alunos me dessem abertura para conversas amigáveis. Ademais, precisava que essas informações fossem utilizadas no estudo com a autorização dos alunos. Foi por isso que utilizei, como forma de coletar essas informações, um questionário dividido em duas partes, uma primeira parte com foco na situação socioeconômica, e outra com relação às preferências do aluno dentro da disciplina Língua Portuguesa e sobre sua relação com os textos literários.

Por se tratar de uma ferramenta cujo suporte é linguístico, algumas precauções foram tomadas em relação à linguagem utilizada. No questionário, tomamos cuidado de não fazer perguntas que induzissem a resposta dos alunos, em sua grande maioria, foram perguntas discursivas e com base nos objetivos da pesquisa que já eram de conhecimento dos alunos, também houve atenção no momento de escolha dos termos que seriam utilizados, termos estes que deveriam estar dentro do vocabulário cotidiano do aluno.

A primeira parte do questionário teve como recorte a situação socioeconômica, como já mencionado. Levamos em consideração a importância dessa situação por se tratar de uma pesquisa que não busca apagar as marcas da desigualdade social na escola, o objetivo é procurar dentro da pluralidade de vozes também as tensões produzidas por vozes que nem sempre convergem no interior do enunciado. Segundo Amorim:

Reconhecer um discurso diverso e um sentido singular não deve impedir que se examine a relação de forças desiguais que o produziu e que o atravessa. O pluralismo do pensamento bakhtiniano, traduzidos nos conceitos de dialogismo ou de polifonia, é lugar de conflito e tensão, e os lugares sociais de onde se produzem discursos e sentidos não são necessariamente simétricos. (AMORIM, 2003, p. 13)

Considerarei o sujeito da pesquisa fruto dos discursos de sociedades consumistas que envolvem também a escola, principalmente a ideia de que a escola é um preparatório para o trabalho, de que a escola é uma formadora de mão de obra especializada, ainda mais quando se trata de Língua Portuguesa, disciplina cuja competência é conhecida por ser uma ponte que separa os que usam a língua “certo” e os que a usam “errado”, e que dentro desse imaginário falar “certo” é também um passaporte para a ascensão social. Dominar a norma padrão vigente tornou-se, logo, mercadoria ou moeda de troca para a ascensão. Segundo Jameson (1994):

Num mundo em que tudo, inclusive a força de trabalho, se tomou mercadoria, os fins permanecem não menos indiferenciados que no esquema de produção - são todos rigorosamente quantificados e se tomaram abstratamente comparáveis por meio da moeda, de seu preço ou salário respectivos. Mais ainda, podemos agora formular sua instrumentalização, sua reorganização com base na separação meios/fins, numa nova forma, dizendo que, mediante sua transformação em mercadoria, uma coisa de qualquer tipo foi reduzida a um meio para seu próprio consumo. (JAMESON, 1994, p.3)

Canclini (1999) aborda a questão do consumo como forma de prática cultural que vai muito além da simples aquisição de produtos. Enquanto prática cultural, é também uma maneira dar sentido a uma vida em sociedade. O domínio da língua e o acesso à cultura letrada e elitizada, entram nesse sistema como produto de ascensão econômica que objetiva o futuro consumo e, assim, também um exercício de cidadania.

Nesta pesquisa, a ideia inicial foi relacionar a fragilidade socioeconômica com a falta de acesso material ao livro. Sabemos que livros são caros, mas é apenas esse o motivo pelo qual as crianças não têm acesso à literatura? Para além da questão do consumo, busquei, na segunda parte do questionário, também saber se o acesso poderia ser feito através de outras alternativas, como por meio de empréstimos em bibliotecas, downloads pela internet, ou pelos manuais didáticos.

Além disso, nessa segunda parte, questionamos as preferências do aluno em relação à disciplina Língua Portuguesa com base nas separações⁵ de

⁵ Os conteúdos eram separados da seguinte forma: produção de texto, com atividades de escrita; gramática, com atividades voltadas tanto para a gramática normativa como para uma reflexão

conteúdo que eram feitas durante as aulas que assistimos juntos. Essas preferências se tornaram importante porque, em quase todas as aulas, os conteúdos tinham como apêndice o uso de textos cuja linguagem era artística, por isso, também questionamos as mudanças que podiam ser feitas nesse conteúdo. Também foi interessante descobrir qual era a importância que eles atribuíam à literatura em sua formação escolar e se os educandos liam fora da escola como forma de entretenimento. Os questionários, então, serviram como uma base para tentar entender os sentidos que os alunos davam ao lugar do texto literário na escola, e também ao ato de ler literatura na sua formação escolar.

Outra parte dos dados foi coletada através de entrevista, por ser esta uma ferramenta que nos permite mais liberdade para aprofundar os assuntos dos quais objetivamos tratar, que é a relação estabelecida entre literatura e ensino da disciplina Língua Portuguesa. Foi utilizada uma entrevista com roteiro semiestruturado com uma sequência de temas previamente definidos para compreender como os alunos atribuíam conceitos de língua para definir o literário. Segundo Bogdan e Biklen (1994):

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.134).

A entrevista é uma relação social que busca entender os sentidos que o entrevistado atribui aos signos através de seu ponto de vista. Além disso, durante a entrevista o que se estabelece é uma relação social entre sujeitos e nela o roteiro pode ser constantemente elaborado e reelaborado pelos sujeitos participantes. Nesse sentido, o entrevistador vai de encontro à visão do outro com o objetivo de colocar-se nesse lugar, tentando ver as coisas como o entrevistado vê, mas em seguida ele deve se voltar a si, até porque não seria

aprofundada da língua; interpretação de texto, geralmente era usado um texto que se aproximasse da realidade do aluno para questionar questões contemporâneas, como racismo, direitos humanos, lgbtphobia.

possível ver através do outro, mas a ideia é mobilizar os sujeitos em busca de uma interpretação dos sentidos atribuídos pelos entrevistados, portanto na ambivalência dessa experiência. Conforme Kramer (2013):

O discurso tem sempre um significado e uma direção que são vivos; as palavras contêm valores e forças ideológicas: aqui se situa a abordagem histórica da linguagem. Por outro lado, a comunicação de significados implica comunidade; sempre nos dirigimos ao outro, e o outro não tem apenas um papel passivo, o interlocutor participa ao atribuir significado à enunciação. (KRAMER, 2013, p. 59)

Numa tentativa de construir coletivamente e oportunizar um espaço para discussão entre os alunos, optamos pelo uso da entrevista coletiva. A experiência da entrevista em forma de debate coletivo permite que os entrevistados se expressem livremente, pois o objeto das ciências humanas é livre e, portanto, não apresenta garantia alguma. E isso exige do entrevistador alguma flexibilidade para tentar fazer com que os entrevistados reflitam sobre o que estão enunciando, segundo Bogdan e Biklen (p.136), “ser flexível significa responder à situação imediata, ao entrevistado sentado à sua frente e não a um conjunto de procedimentos ou estereótipos predeterminados”.

Nosso objetivo é trazer das experiências únicas e irrepetíveis, o ponto de vista dos sujeitos no momento em que os enunciados são produzidos, a fim de construir com outros sujeitos um conhecimento sobre o objeto que aqui estamos chamando de texto literário por meio da compreensão e resposta aos enunciados tanto da entrevistadora como também dos companheiros de turma. Assim, fazê-los estabelecer um diálogo que possa reconfigurar suas “certezas” por meio do conflito de vozes. Para, por fim, estabelecermos as relações de sentido que podem ter raízes nas vozes da tradição dos usos do texto literário na escola e na cultura escolar.

2. A voz da tradição

*“[...] A transparência da hora
corrói ângulos obscuros:
cantiga que não implora
nem ri, patinando muros.*

*Já nem se escuta a poeira
que o gesto espalha no chão.
A vida conta-se inteira,
em letras de conclusão. [...]”*

Carlos Drummond de Andrade, A falta que ama

Na nossa primeira parte, falamos sobre os conceitos que nortearam o trabalho de campo e determinaram a nossa escolha por partir de um breve percurso pela história da leitura e dos usos das obras literárias. Agora, tentaremos definir nossas concepções de cultura escolar. Para tanto, passaremos pela teorização do que seja a tradição de ensino através do conceito de *cultura escolar*, *seleção cultural* e *imperativos didáticos* de Forquin (1992; 1993). Depois, faremos um breve percurso pela história da escrita e da leitura, focalizando as referências das quais fazem uso Fischer (2006) e Manguel (1997) para, então, nos debruçar sobre a história do lugar do texto literário na escola.

2.1. Vozes da tradição na escola

Iniciaremos esta subseção explicitando as relações dialógicas entre o sujeito, sociedade e historicidade. Depois, tentaremos esclarecer de que formas essas relações se elencam à *cultura escolar*, seus *imperativos didáticos*; seu *currículo* e sua *seleção cultural* (FORQUIN, 1992; 1993). E, também, de que maneira essa cultura escolar pode ser utilizada como objeto histórico (JULIA, 1995). Por fim, traremos à discussão as questões da história das disciplinas escolares por intermédio das concepções de Chevel (1990).

Uma primeira justificativa para fazermos aqui a recapitulação da tradição na escola é ter partido da afirmação de que estamos tratando nosso objeto como sujeitos oriundos de relações histórico sociais cujas vozes estão ideologicamente carregadas de sentidos provindos de suas experiências do passado e do presente, como já mencionado anteriormente.

Buscou-se, então, verificar os diálogos das relações entre os sujeitos e a sociedade numa perspectiva sócio histórica através da microanálise do cotidiano escolar, de um questionário e também de uma entrevista aplicados aos alunos. A ideia era verificar na triangulação dos dados obtidos como as diversas vozes poderiam dialogar com a historicidade da disciplina Língua Portuguesa e da longa trajetória dos usos do texto literário na escola, num estudo que abarca relações entre o passado e o presente, como melhor definiu Schmidt e Garcia (2008):

A perspectiva histórica indica que, mesmo para conhecer como estas relações ocorrem no presente, é necessário um olhar ao passado e ao futuro; ainda, coloca em questão o fato de que, quando se interroga sobre as ações dos sujeitos sociais, lançam-se, também, interrogações acerca da natureza da sociedade ou de seu funcionamento. Sobre o funcionamento, significaria interrogar sobre as orientações, os poderes, os mecanismos de decisão, as formas de organização e mudança que envolvem os sujeitos e delimitam os contextos onde atuam. (SCHMIDT., GARCIA, 2008. p. 43)

Tentamos, então, reconstruir as práticas diárias que somente seria possível por meio da observação. Em um projeto inicial, a hipótese era a de que as vozes dos alunos tinham alguma relação com a história das teorias literárias e das análises que críticos mais conceituados pela academia faziam. Nesse mesmo primeiro projeto, tínhamos como objetivo reconstruir toda a história da teoria literária. Mas, ao observar as aulas, e também por conhecer brevemente a atuação da professora, percebi que havia distanciamentos entre as concepções da história da teoria literária e o que estava sendo feito na sala de aula.

O primeiro ponto a destacar é que a professora fazia uso de vários manuais didáticos que ela mesma selecionava de sua biblioteca pessoal e que talvez muito da episteme construída em sala de aula poderia ter influência desses manuais didáticos.

Foi então que comecei também a copiar todos os manuais que a professora deixava disponível no quadro negro, escritos a giz. Trata-se de manuais selecionados ao longo de anos de experiência em sala de aula, um trabalho minucioso de construção, praticamente artesanal, dos manuais feito pela professora. Mas aqui vale também entender os processos pelos quais esses manuais passaram, afinal, são manuais retirados de livros didáticos

diversos. Além da construção por meio da fotocópia e da cópia no quadro, a professora regente e suas colegas de trabalho também realizavam trocas e empréstimos de manuais físicos selecionados e produzidos por elas mesmas.

Ainda que não possamos reconstruir toda a história das práticas culturais dessas cópias, das trocas e dessas seleções, nossos esforços se concentraram em analisar a relação entre a história do ensino e as vozes presentes no discurso da professora durante as aulas observadas e como a voz da professora estava presente também na voz do aluno.

Porém, é interessante ressaltar que muitas vezes o cotidiano escolar e suas práticas não são facilmente reconstruídos, pois se trata de um passado que nem sempre é documentado ou descrito por meio de objetos que estão a nosso dispor, a não ser por meio do diálogo que estabelece com a história. Não havia na escola, assim como não há em quase lugar algum, documentação de seu cotidiano. Consoante Julia (1995), em seu texto “A cultura escolar como objeto histórico”, que trata da historiografia da cultura escolar:

A história das práticas culturais é, com efeito, a mais difícil de se reconstruir porque ela não deixa traço: o que é evidente em um dado momento tem necessidade de ser dito ou escrito? Poderíamos pensar que tudo acontece de outra forma com a escola, pois estamos habituados a ver, nesta, o lugar por excelência da escrita. (JULIA, 1995 p. 15)

Por não podermos reconstruir todas as práticas escolares por meio de documentações passadas, tentamos buscar nos diálogos presentes nas várias vozes analisadas, da amostra de dados, e em sua historicidade. Julia (1995) ainda define que são três os eixos, ou três vias, possíveis para o entendimento do sujeito em escolarização: (1) via do estudo das normas e finalidades da instituição escolar; (2) via do estudo do papel da profissionalização do trabalho do educador e (3) a via da análise dos conteúdos ensinados e das práticas escolares.

Quanto à via das normas e da finalidade da instituição escolar, tentaremos, nas próximas seções, fazer um breve percurso pelos usos do texto literário na escola por meio da análise de trabalhos que se dispõem a estudar os manuais didáticos que se utilizam da literatura com algum fim

didático e de historiadores da escrita e da leitura. Não nos ateremos no eixo da profissionalização do trabalho do educador por ser um trabalho que ultrapassa nossos objetivos nesse estudo. Pela via da análise dos conteúdos, tentaremos apresentar alguns conceitos nos quais acreditamos que se pautam as vozes dos processos de ensino-aprendizagem observados, em especial da relação com os manuais didáticos.

Nossa análise dos manuais didáticos vai de encontro com o conceito de *imperativos didáticos* de Forquin (1992). Para Forquin, a escola segue um conjunto de *imperativos didáticos* que determinam, muitas vezes, o que é ensinado e como algo é ensinado. Ainda segundo o autor:

A escola não é apenas, com efeito, um local onde circulam fluxos humanos, onde se investem e se gerem riquezas materiais, onde se travam interações sociais e relações de poder, ela é também um local – o local por excelência nas sociedades modernas – de gestão e de transmissão de saberes e de símbolos. (FORQUIN, 1992. p. 28)

Quando Forquin cita saberes não se refere ao conhecimento científico da academia, mas a saberes construídos para a escola, que seguem um tipo específico de seleção e de formas de transmissão destes. Como forma de conservação do conhecimento escolar e, portanto, tradicional, são eleitos pelo currículo somente os saberes, temas e conteúdos que, para a circulação no interior da cultura escolar, são “indispensáveis”.

Acreditamos que a ideia é, por meio da formação escolar, introduzir somente esse tipo específico de conhecimento com a justificativa de que este está sendo democratizado. Mas é interessante perceber quais sentidos a expressão “democratizar” pode ganhar nesse contexto. “Democratizar” pode ter o sentido de “tornar acessível a todos”, não imposto. Quer dizer que um conhecimento pode ser acessível, não uma única forma de pensamento, ou única forma de conhecimento adequado. Porém, um conhecimento cuja seleção se justifica como “indispensável” acaba por introduzir nas vozes sociais valores que, frequentemente, servem muito mais para a manutenção do poder de um tipo específico de cultura sobre o outro do que como forma de acesso à cultura estruturada.

Assim, uma série de valores também são transmitidos, tanto por meio da seleção cultural que é feita pela escola quanto pelas práticas diárias de

didatização do conhecimento. Essa seletividade cultural parte da premissa de que a cultura escolar tem como função conservar e transmitir saberes que são apenas uma parte do todo que constitui a experiência coletiva. Segundo Forquin (1993):

Ela (a escola) transmite, no máximo algo da cultura, elementos de cultura, entre os quais não há forçosamente homogeneidade, que podem provir de fontes diversas, ser de épocas diferentes, obedecer a princípios de produção e lógicas de desenvolvimento heterogêneos e não recorrer aos mesmos procedimentos de legitimação. (FORQUIN, 1993, p. 15)

O que nos propomos nesta pesquisa é também apresentar de que forma essa seleção é feita, por quais processos históricos o ensino de Língua Portuguesa passou e o que se manteve na tradição do ensino. Parte do conhecimento que nas salas de aula é transferido e construído passa por uma seleção que já foi tema de seleções precedentes, feitas pelas universidades. Estas seleções têm como princípio descobrir um conhecimento que é incontestável para eliminar o que é duvidoso, conduzindo à centralização do conhecimento. A separação dessas duas é feita por uma cultura estruturada que delimita suas barreiras a um conhecimento produzido dentro dela mesma. Conhecimento produzido para e na cultura estruturada que tendem a uma unificação, ou convergência, do conhecimento.

A tensão pode aparecer quando o aluno traz à sala de aula um conhecimento construído fora dos limites da cultura estruturada, um conhecimento divulgado, por meio da televisão ou internet, que se distancia e que quase não é mencionado ou mediado na escola. Pois é dever do professor dar prioridade ao conhecimento caro à cultura estruturada e, conseqüentemente, à cultura escolar. Segundo Forquin (1992):

Mas nem tudo que constitui uma cultura é considerado como tendo uma tal importância, e, de todo mundo, dispomos de um tempo limitado; por isso uma seleção é necessária. Diferentes escolas podem fazer diferentes tipos de seleção no interior da cultura. Os docentes podem ter hierarquias de prioridades divergentes, mas todos os docentes e todas as escolas fazem seleções de um tipo ou de outro no interior da cultura. (FORQUIN, 1992, p. 5)

Uma vez que o sujeito é um ser social, se faz, na escola, seleções de quaisquer tipos, é em resposta às suas experiências. Podemos também citar a resposta feita ao *currículo* (FORQUIN, 1992). Ainda que o currículo possa sofrer diversas mudanças⁶ ao longo da história, algumas vezes podem permanecer na prática cotidiana escolar, permanências que têm pouca relação com currículos novos que possam surgir. A permanência tem, como força afluente, as *forças centrípetas* (BAKHTIN, 2015) que atuam no sentido de padronizar tanto a forma quanto os conhecimentos construídos na/para a escola.

No caso da voz dos professores, temos inclusa também a voz dos manuais que por eles são utilizados na escola, um gênero entremeado por vozes sociais centralizantes. Consideramos aqui o manual didático como um *gênero secundário* (Bakhtin, 2010a) por se tratar de um gênero discursivo cuja forma típica composicional, em circulação, perpassa o tempo e se mantém produzindo respostas de diversos interlocutores. Além disso, os manuais da disciplina Língua Portuguesa trazem em seu conteúdo textos literários (excertos de romances, poemas, conto, crônica, etc.) canônicos e, portanto, textos já selecionados por uma cultura estruturada e caros à tradição.

Como já afirmamos anteriormente, a língua é dialógica. Assim, também os manuais didáticos, por serem enunciados, dialogam com outros enunciados anteriores. Os vários autores⁷ selecionam e produzem seus manuais didáticos com base na experiência vivida com os manuais, em resposta ao que entendem ser um manual didático. Quando uma professora faz a seleção de manuais didáticos para sua disciplina, também a faz em resposta ao que entende por um manual didático, ao que funciona com seus alunos e ao que ela considera relevante de ser lavado à sala de aula. Mas, em seu posicionamento didático outras vozes dialogarão, dentre elas a dos *imperativos didáticos*.

Os manuais trazem um tipo específico também de transposição do conhecimento científico, até por se tratar de um gênero do discurso que tem como intencionalidade ser ferramenta de ensino-aprendizagem. Essa

⁶ Na seção 2.3. faremos um breve histórico das mudanças pelas quais o currículo passou no Brasil

⁷ Entendemos aqui que os professores também são autores de manuais didáticos.

didatização do conhecimento busca transpor a ciência do erudito a fim de torná-la acessível aos educandos. Segundo Chevel (1990), acredita-se que a gramática tradicional é ensinada na escola por ser uma criação da linguística que representa toda a verdade sobre a língua, mas que a gramática **não** é uma representação da ciência de referência, pois se construiu a partir de uma combinação de conceitos muito diferente da “cultura do homem cultivado”.

Para o senso comum, a escola é o lugar em que o conhecimento científico acumulado ao longo da história pode ser apropriado pelo educando, que o conhecimento científico é facilitado, didatizado. Entretanto, somente parte do conhecimento é apropriado, pois a transposição didática reorganiza o conhecimento. No ensino da disciplina Língua Portuguesa, por exemplo, a abordagem que acaba se sobressaindo aos estudos linguísticos atuais é o normativismo. A gramática tradicional é a base para o ensino de sintaxe, semântica, morfologia, fonética/fonologia, não o cognitivismo, gerativismo, muito menos o sócio interacionismo. O estudo investigativo da língua transforma-se em sistema de regras que nada tem em comum com o caráter investigativo da(s) linguística(s). Ao contrário de um sistema de regras imutáveis, a linguística tem como uma de suas peculiaridades pesquisar a língua por meio de seus usos, de suas variantes e variações.

Do ponto de vista da linguística cognitiva, a língua tem relação com a experiência humana social e individual. Para o gerativismo, o falante dispõe de uma capacidade linguística inata que o faz reconhecer e reproduzir uma infinidade de frases, o que para Chomsky é uma competência humana. Para os sociointeracionistas, o desenvolvimento da língua é social, dependente das relações de alteridade entre os sujeitos.

Possenti (1996) destaca que boa parte dos professores acreditam que ensinar o que seja língua, parte de uma concepção normativa, um *conjunto de regras que devem ser seguidas* por essa ser a concepção adotada nos manuais didáticos. E que isso ainda está arraigado no ensino como uma das formas mais comuns de ensino tradicional de Língua Portuguesa.

Também, a visão normativista está alicerçada numa concepção de cultura que tem como finalidade a homogeneização. Trata-se a língua como coisa una e imutável. E, se estamos adotando uma concepção de a língua como produto oriundo da cultura, uma visão linguística monológica

pressuporia a exclusão de variantes de algumas camadas da classe social. No caso da escola, por ser um lugar sustentado por uma cultura estruturada, a seleção e padronização cultural passa pela aprovação dessa mesma cultura estruturada, o que impõe ao ensino e aos sujeitos em formação escolar uma série de asserções sociais do que é uma língua dentro dos padrões e uma “língua errada”, ainda que esta siga uma regularidade inerente a qualquer que seja a língua. O que torna o ensino monológico, pois é imposto ao educando apenas um discurso fundamentado num tipo de imperativo didático fixo. Segundo Janzen (2005), uma visão tradicional de cultura traz consigo a ideia de uma visão parcial da cultura que implica no apagamento de outras vozes sociais, conforme Janzen (2005):

A perspectiva do movimento homogêneo, da generalização, é gerada muitas vezes pelas estruturas que detêm o poder e estimulam a percepção do enfoque monocultural, como se os valores e atitudes fossem inerentes ao poder e apenas assimilados pelos outros. Essa escolha é representativa de uma valoração e implica na ausência de outras vozes sociais. (JANZEN, 2005, p. 33)

Quando o movimento tende à centralização, impede-se o diálogo intercultural e a alteridade própria da relação entre vozes. Janzen (2005), baseado na teoria bakhtiniana de linguagem, caracteriza o diálogo entre vozes como constitutivo do processo de construção da alteridade cultural e do seu processo de hibridização.

Levando em conta os processos de hibridização, na próxima parte do nosso estudo, faremos um brevíssimo percurso dos usos da escrita e da leitura que teve como recorte as vozes sociais que permeia, enquanto forças centrípetas, o ensino de língua materna no Brasil.

2.2 Vozes do percurso da leitura

Na sessão anterior, definimos as concepções de tradição e *cultura escolar*. Agora, faremos um breve percurso histórico dos usos da escrita em diferentes sociedades e dos conceitos de leitura e de cultura letrada para ver, na análise sócio histórica do estado da arte, a refração dessas vozes históricas no que hoje é o lugar do texto literário na escola.

Por volta do ano 3.000 a.C., na Mesopotâmia, surgira a escrita silábica que representava a língua suméria; a partir de então, a sociedade passou a representar sua língua por meio da grafia, da forma que conhecemos, com símbolos. Com o desenvolvimento da escrita, a leitura converteu-se em uma atividade de grande importância para a manutenção do poder oligárquico, uma vez que era utilizada como forma de organização e acúmulo de informações administrativas. A escrita e a leitura estavam ligadas principalmente ao trabalho. Assim, também a função do escriba era de extrema importância, cabia a eles, segundo Fischer (2006), a tarefa de interpretar um texto escrito que poderia decidir uma discussão de contas:

Os juízes na Babilônia, por exemplo, poderiam falar sobre o conteúdo da tabuleta como sua “boca”, afirmar publicamente ter “ouvido” a tabuleta (de modo muito semelhante ao dos juízes de hoje, quando estes se referem às declarações juramentadas). Não havia discussões, nenhum questionamento pelas testemunhas presentes; a dúvida posta sobre a chancela de alguém implicava punição rigorosa. A voz escrita era verdadeira. (FISCHER, 2006. p. 17)

Ainda conforme o autor, é plausível que o conhecimento da escrita e da leitura pudessem ser, já nessa época, um traço distintivo das sociedades aristocráticas, embora literatura escrita, no sentido de literatura artística, ainda não fosse tão popular. O escriba, além de ter a capacidade de escrever e ler, deveria ser um exímio orador que não deixasse transparecer em seu discurso nenhum tipo de ambiguidade. Podemos até pressupor que uso metafórico da linguagem, nessa época, era restrito a usos que não pudessem chegar à escrita, por isso, a quase inexistência de literatura artística escrita.

Além disso, na Babilônia, quase todos os escribas eram homens. E, para que se tornassem escribas, eles passavam cerca de 12 anos na escola de formação de escribas, onde, além de aprender a ler a escrever a língua suméria e a acádia, aprendiam noções de matemática, história, religião e contratos. O ensino da escrita e da leitura era feito por meio da cópia, o professor escrevia uma sílaba na argila e o aluno copiava, essa maneira de ensinar é relativamente similar ao que acontece hoje no ensino infantil quanto às metodologias de desenvolvimento do *potencial psicomotor* (Le Bouch, 1987).

Já nas sociedades egípcias, a habilidade de leitura distinguia as classes, porém a habilidade escrita era delegada aos escribas, estes visto como operários subordinados ao reino, pois realizavam um tipo de trabalho braçal não muito sofisticado. Ainda que feita por subordinados, as sociedades egípcias antigas acreditavam que a escrita se prestasse também a um tipo de propósito sagrado e enaltecendo, como é o caso da finalidade dos hieróglifos entalhados em tumbas que serviam para homenagear os grandes faraós.

Em meados de 2.500 a.C., surgiu o papiro, produzido pelos egípcios, como forma de suporte para a escrita. Como se tratava de um suporte mais confortável tanto para o manuseamento como para escrita, seu uso foi difundido, conseqüentemente, a escrita e leitura ganhou proporções maiores, sendo o material comercializado em toda a extensão do litoral mediterrâneo.

Na Grécia antiga, a escrita silábica surge aproximadamente nos anos 2.000 a.C. e que era utilizada para registro de contas e correspondência. A informação mais popular sobre literatura artística escrita data, provavelmente, do século VIII a. C., com o surgimento da *Ilíada* de Homero, cuja autoria e historicidade ainda é problemática.

Embora houvesse literatura escrita na Grécia antiga, os livros publicados (em papiros) eram raros, e a leitura silenciosa, como hoje conhecemos, era quase inexistente. Toda leitura era feita em voz alta. E era mais comum que os poetas fossem mais parecidos com artistas de teatro atuais. Podiam eles ser rapsodos, artistas que recitavam poemas; ou aedos, artistas que, acompanhados por música, criavam seus próprios poemas e que também faziam improvisações. Os poemas serviam como forma de imortalização dos grandes feitos heroicos de homens cuja força física e astúcia eram dignas de homenagens. Consoante Thomas (2005):

[...] os poetas eram, num sentido importante, os preservadores e transmissores de sua herança cultural – dos mitos e lendas que eram vistos como historicamente verdadeiros, dos relatos da Guerra de Tróia, dos relatos e origens locais das cidades e santuários gregos. (THOMAS, 2005, p. 163)

Ser um sujeito analfabeto, nessa época, não era um problema que impossibilitasse o acesso à cultura letrada, pois, ainda que não pudesse ler as obras de grandes poetas, usufruía da arte por meio da escuta. Além disso,

um analfabeto poderia ter acesso a boa parte da herança cultural assistindo às representações feitas pelos rapsodos.

Os gregos, assim como os romanos, consideravam a escrita um artifício que poderia ser danoso à moral, como enuncia Platão em sua República, livro que tem como força a fundação de uma cidade harmônica. O livro X, da República, exclui os poetas por representarem um perigo à organização social. Segundo o filósofo, a *technê* empreendida na construção da arte escrita pode gerar sentidos, coisa que não acontece durante uma explanação oral em forma de maiêutica socrática, que busca o conhecimento por meio do questionamento, objetivando uma episteme oculta no próprio sujeito. Conforme Fischer (2000):

[...] Platão teria banido o poeta de sua república ideal. Isso refletiu uma descrença geral quanto à ficção no Ocidente, que perdura até hoje. A ficção é algo que deve ser temido, pois representa a mente desimpedida, capaz de qualquer coisa. O conhecimento é, sem dúvida, algo a ser direcionado para o bem comum. Mas a ficção, sendo uma energia sem direção certa, sempre levantou suspeita e provocou censura.
(FISCHER, 2000, p. 49)

Para Platão, a arte deveria empreender uma *technê* que não transformasse o real em sombra imperfeita, mas que formasse as virtudes dos cidadãos. Conforme Bosi (1999), ao discorrer sobre as questões da arte para o sistema platônico ético-político, o problema da literatura, e da arte como um todo, repousava em seu caráter dúbio, por se tratar de uma arte que, segundo a filosofia platônica, empregava a inspiração como força geratriz, e não a lógica, portanto, não se tratava de uma *epistême*.

Por não confiar na língua escrita, Platão escreve boa parte de suas obras em forma de diálogo filosófico. Para Thomas (2005), era mais comum que na Grécia antiga se utilizasse a oralidade como forma de comunicação. Na Esparta clássica, por exemplo, há poucos indícios de que a escrita tenha sido a base de sua organização estatal. E isso deve-se ao fato de que os espartanos desconfiavam da escrita por se tratar de um artifício passível de falsificação. A oralidade, ainda na Grécia antiga, era o meio mais frequente de comunicação, inclusive todas as leituras, mesmo as literárias, eram feitas por um orador.

Já nas sociedades judaicas, o signo ler poderia ser usado como um equivalente aos verbos “chamar”, “ declamar” ou “proclamar, por ser uma atividade utilizada como meio para acessar o divino através de textos sagrados. Ainda aqui, o ato de ler estava intimamente ligado ao ato de declamar um texto em voz alta. O primeiro caso incontestável de leitura silenciosa, segundo Manguel (1997), data do século IV d. C., com a publicação da obra de santo Agostinho, *Confissões*, em que este menciona as leituras silenciosas feitas pelo bispo de Milão, Ambrósio. Para Manguel, assim como para Fischer (2006), só há exemplos anteriores na ficção. Os autores citam duas peças, do século V a. C, *Hipólito*, de Eurípedes, e *Os cavaleiros*, de Aristófanes, ambas obras cujos personagens fazem leituras silenciosas. Além das ocorrências literárias, apontam as ideias de Claudio Ptolomeu, que acredita na leitura silenciosa como uma forma mais eficaz de concentração, pois, para ele, a leitura em voz alta distraia o leitor.

Na idade média, era muito comum a leitura em voz alta, até porque havia um grande número de analfabetos. Também, havia muita censura em relação ao que era permitido ler e o que não era. Quando a leitura silenciosa passou a se tornar um hábito, os dogmatistas passaram, então, a criar teorias sobre esse tipo de prática. Alguns atentavam para o fato de que a leitura silenciosa poderia suscitar a reflexão sobre o texto lido.

Leitura silenciosa, sem qualquer tipo de mediação, não permite que leitura entre numa tensão com a voz do mediador. Numa leitura mediada, o que temos são as vozes do autor, do mediador e de seu interlocutor, o ouvinte; além, obviamente, das vozes histórico-sociais envolvidas no processo discursivo. Ainda que o ouvinte possa responder de diferentes formas, o discurso do autor vem mediado e, pois, direcionando uma leitura que pode ter diversas finalidades. Também porque, como mencionado anteriormente, uma das peculiaridades do discurso é a intencionalidade do enunciador.

Na baixa idade média, segundo Manguel (1997), o aprendizado da leitura servia como um tipo de instrução, apenas de homens, para a inicialização religiosa, habilidade esta que era como um ritual de passagem. Ainda segundo o autor:

Em todas as sociedades letradas, aprender a ler tem algo de iniciação, de passagem ritualizada para fora de um estado de dependência e comunicação rudimentar. A criança, aprendendo a ler, é admitida na memória comunal por meio de livros, familiarizando-se assim com o passado comum que ela renova, em maior ou menor grau, a cada leitura. (MANGUEL, 1997, p.89)

Nesse período, as crianças, nos vários momentos que eram alfabetizadas na escola de Seléstat, na França, passavam por rituais que celebravam o aprendizado da leitura. Primeiro, um professor era designado a ler em voz alta um trecho das Escrituras para a criança, esta devia repetir tudo o que escutou. Em seguida, o professor colocava as palavras num quadro e o encobria com mel; a criança, então, lambia o quadro, o que finalizava o processo com uma espécie de incorporação física das palavras.

Esse método era utilizado na alfabetização das crianças mais pobres. As crianças da aristocracia aprendiam a ler com alguma figura materna, pois acreditava-se que esse era um trabalho menos significativo. Além de aprender a ler e a escrever, elas deviam ser instruídas a pronunciar e escrever corretamente. Depois de aprender as primeiras letras, contratava-se professores particulares como tutores, com exceção dos meninos, que deviam ser mandados à escola para socializar com outros meninos, onde eles aprendiam especialmente a Retórica e a Dialética.

Nossa pressuposição é de que no aprendizado da leitura no Brasil ressoam, entre tantas outras, essas vozes que foram brevemente apresentadas nessa sessão. A próxima parte do nosso estudo é uma tentativa de análise dos caminhos do ensino de língua materna e dos lugares que o texto literário ocupou ao longo dos anos.

2.3 Vozes da tradição do lugar da literatura na escola no Brasil

Na sessão anterior, apresentamos um pouco dos caminhos da escrita e da leitura, fazendo um recorte das principais mudanças ocorridas no uso do texto literário no ensino de língua materna na escola, que poderiam nos levar a algumas respostas sobre as vozes presentes no ensino de Língua Portuguesa na escola e como essas vozes podem ressoar no lugar que comumente damos ao texto literário nesse ensino.

Aqui, nossa tentativa é reconstruir brevemente as mudanças do ensino no Brasil que vai desde o ano 1822, ano da independência do Brasil, até a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS, 1997), documento oficial que serviu até então como parâmetro de aprendizagem na educação básica.

Em 1822, o analfabetismo no Brasil atinge 70% da população brasileira, conforme Ribeiro (1978). Até então não há forma de educação escolar organizada. Com isso, cresceu a preocupação com a instrução dos jovens. Iniciou-se, então, debates que tinham como objetivo a criação de um Sistema Nacional de Educação, o que resultou no projeto do Tratado de Educação para a Mocidade Brasileira, datado de 4 de julho de 1823, e que tinha como objetivo a organização de um sistema de ensino que promovesse a educação pública em todo país.

A ideia do projeto apresentado era promover a educação pública, porém essa ideia culminou em outro projeto de lei que pretendia dar uma recompensa ao elaborador do tratado. Por falta de tempo para promulgar o projeto, houve sua dissolução no mesmo ano.

Em 1826, o Parlamento fora reaberto para discutir a educação no Brasil por conta das denúncias feitas pelos deputados ao estado em que se encontrava a instrução pública no Império. Logo, foi apresentado o “Projeto Januário da Cunha Barbosa”, que recomendava quatro graus de organização da instrução no império, Pedagogias, Liceus, Ginásios e Academias, abrangendo desde a escola primária até o ensino superior, como garantia o decreto de 15 de outubro de 1827:

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

No ano de 1834, o ato adicional veda às assembleias provinciais deliberar sobre assuntos de interesse da nação. Assim, cabia ao governo central o suprimento do ensino superior. Ficavam as províncias, através das orientações de um presidente nomeado pelo imperador, conforme o Art. 165

do ato adicional (BRASIL, 1934), encarregadas dos cursos secundários e elementares. A partir do ato adicional, começam a aparecer os primeiros currículos seriados.

No ano de 1837, fora fundado o primeiro colégio de instrução secundária, Colégio Pedro II. Por ser pioneiro, tornou-se também referência em educação em todo o Brasil. Os alunos do Imperial Colégio saíam com o diploma de Bacharel em Letras, e aptos a ingressar nos cursos superiores, não precisando, assim, passar pelos Exames Preparatórios obrigatórios para o acesso ao curso superior. Quanto ao ensino de língua materna, seu currículo contava com 10 horas semanais da disciplina de Gramática Nacional durante o 1º ano. Nos 7º e 8º anos, eram adicionadas as disciplinas Retórica e Poética, que eram distribuídas em 20 horas semanais durante o curso todo.

Em sua tese de doutorado, Razzini (2000) faz um extenso levantamento da trajetória do currículo do colégio Pedro II. Segundo a autora, em 1841, a Reforma do Ministro Antonio Carlos determina a diminuição da carga horária de Gramática Nacional, e a diminuição do curso de 8 para 7 anos. No entanto, houve um aumento significativo nas aulas de língua estrangeira, disciplinas relevantes se formos levar em consideração que na época pouco se lia autores nacionais.

No entanto, os programas de Retórica e Poética de 1850 a 1851 revelam que a literatura brasileira começa a parecer como apêndice no ensino secundário. Era a partir das epopeias de Basílio da Gama e de Santa Rita Durão que os estudantes liam as obras gregas e latinas clássicas. Também, em 1855, o programa da disciplina de Leitura e Recitação do Português incluía os livros “Cartas Seletas”, do Pe. Antonio Vieira, e “Poesias Escolhidas”, Pe. Caldas como exemplares da norma gramatical. Segundo a autora, a adoção da literatura brasileira revela uma discreta ascensão da nacionalidade.

O decreto 2006 de 24 de outubro de 1857 fez com houvesse a adoção da “análise e crítica dos clássicos portugueses” no currículo de “Retórica e Poética”, que substitui os quadros nacionais de literatura pela “história da literatura portuguesa e nacional”. Essa mudança também acarretou na adesão de parâmetros para os estudos da literatura, agora feita de maneira cronológica.

Em 1860, foi adotada a obra *Íris Clássico*, uma antologia que reunia autores portugueses e brasileiros. O uso do *Íris* era feito através da cópia nas disciplinas de Retórica e Poética, porque, segundo os autores, a antologia reunia "bons exemplos de dizer: bons na elegância, na variedade, na pureza, no mimo, na opulência".

Todavia, em decorrência do decreto de 1869, fora expedido, em 1870, o aumento da carga horária de ensino de Português. Conseqüentemente, houve a introdução de disciplinas que eram exclusivas para os anos mais adiantados já nos primeiros anos como a "Gramática Filosófica", a "Retórica", a "Poética" e a "Literatura Nacional". Os clássicos utilizados nessas disciplinas eram o ponto de partida e a referência do estudo da Língua materna, incluído nos exercícios de leitura, recitação e ortografia e também nos exercícios de escrita que antes eram usados apenas nas disciplinas de Retórica e Poética.

No ano de 1881, ainda consoante Razzini (2000), a Reforma do Ministro Bario Homem de Melo aumentou a carga horária de ensino de português. O novo programa de ensino culminou no aumento significativo das aulas de composição que partiam sempre da leitura de textos clássicos retirados das antologias e seletas escolhidas pelos professores. Outra mudança, talvez a mais significativa, foi o trabalho com os textos feito na ordem cronológica inversa, começando pelos nacionais contemporâneos no primeiro ano, e seguindo na direção dos autores portugueses mais antigos.

Até 1890, a literatura nacional fora utilizada como apêndice das disciplinas de Retórica e Poética clássicas. Para explicar a existência da língua portuguesa, era utilizada uma coleção de textos literários brasileiros e portugueses, o livro *Antologia Nacional*, que, para Razzini, "teve papel importante na conservação e reprodução do ensino do vernáculo (e da literatura) calcado em modelos de 'bem dizer' e de 'bem escrever'" (2000, p.96). Conforme o Decreto 981 de 8 de novembro de 1891 (Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal), foram eliminadas do currículo secundário as disciplinas Italiano, Retórica, Filosofia e História Literária. Entrou a disciplina História da Literatura Nacional. Além disso, o Colégio Pedro II, renomeado Ginásio Nacional, passa a ser a referência para todos os estabelecimentos de ensino secundário (públicos e privados). Durante esse período, os livros de Silvio Romero, crítico literário cuja trajetória

crítica é permeada por polêmicas envolvendo suas ressalvas quanto a obra de Machado de Assis e quanto à imigração alemã no Brasil, passaram a ser largamente utilizados como manuais didáticos de história da literatura, após sua nomeação como membro do Conselho de Instrução Superior.

Em 1911, a Reforma Ministro Rivadávia Correia, determina a eliminação das disciplinas de Lógica e Literatura, substituindo-as pelas disciplinas de Higiene e Instrução Pública. Segundo o decreto 8660 de 05 de abril de 1911, o objetivo era garantir que o ensino tivesse aplicação prática, e que deixasse de ser subordinado ao curso preparatório. As disciplinas Literatura e Português foram aglutinadas, em consequência disso, o texto literário serviu como paradigma de uso da norma padrão e análise de termos gramaticais.

Com a Reforma Francisco Campos, de 1931, o novo programa de português determinou que a história da literatura brasileira e estrangeira seriam estudadas numa ordem cronológica inversa, Razzini (2000) explica que essa escolha partia da crença de que obras contemporâneas ao leitor suscitariam maior identificação e incentivavam o gosto pela leitura por parte do sujeito que lê. Nos primeiros anos, eram estudados os autores contemporâneos e, nas séries seguintes, os autores anteriores; isso concomitante a exercícios de leitura que partiam da “explicação de textos” e do “estudo metódico do vocabulário” até a “interpretação dos trechos” e a “análise literária”, ambos voltados ao estudo da forma. Mesmo enfatizando a leitura, esse destaque vinha acompanhado do ensino da gramática normativa. Até então não havia legislação a respeito da formação de professor de língua materna, apenas no ano de 1931, através do decreto 19.851, de 11 de abril, se instituiu os objetivos do ensino universitário. Segundo seu artigo 5º, estipulava-se que, para a constituição de uma universidade, houvesse os cursos de Direito, Medicina, Engenharia e Educação, Ciência e Letras. Todavia, apesar do decreto e da reorganização das universidades, somente em 1934 foi criada a Universidade de São Paulo que, em conformidade com as normas do decreto de 1931, possuía um curso destinado a formação de profissionais de Letras.

No ano de 1938, o decreto 1.006 de 30 de dezembro de 1938 estabeleceu "as condições de produção, importação e utilização do livro

didático”. Segundo Bertoletti (2014), foi uma das primeiras ações centralizadoras do governo Vargas. Também foi criada a CNLD (Comissão Nacional do Livro Didático) que estipulou os seguintes critérios para a produção e circulação do livro didático:

Art. 20. Não poderá ser autorizado o uso do livro didático:

- a) que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional;
- b) que contenha, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação;
- c) que envolva qualquer ofensa ao Chefe da Nação, ou às autoridades constituídas, ao Exército, à Marinha, ou às demais instituições nacionais;
- d) que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela pátria;
- e) que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza o pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira;
- f) que inspire o sentimento da superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país com relação ao das demais regiões;
- g) que incite ódio contra as raças e as nações estrangeiras;
- h) que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais;
- i) que procure negar ou destruir o sentimento religioso ou envolva combate a qualquer confissão religiosa;
- j) que atente contra a família, ou pregue ou insinue contra a indissolubilidade dos vínculos conjugais;
- k) que inspire o desamor à virtude, induza o sentimento da inutilidade ou desnecessidade do esforço individual, ou combata as legítimas prerrogativas da personalidade humana. (BRASIL, 1938)

Em 1942, a Reforma Capanema: Lei Orgânica do ensino secundário promulgada em 1942, expediu instruções metodológicas para execução do programa de português. Segundo o Decreto-lei 4.244, de 9 de abril de 1942, estipulava-se que o ensino proporcionaria a cultura geral e humanística e sustentaria a ideologia política definida em termos de patriotismo e nacionalismo de caráter fascista. O programa de português implantado pela Reforma Capanema determinava uma nova ordem cronológica do estudo de literatura e o estudo de itens que iam de “noções gerais de literatura” até a “era nacional”, ambos com o propósito de sistematizar e de organizar os gêneros e escolas literárias de acordo com a história do Brasil, do colonial ao moderno. O programa usava a valorização do ensino da língua e cultura brasileira como forma de criar uma espécie de espírito patriota. Adiante, conforme Bornatto (2004) o programa foi bastante criticado por valorizar

autores brasileiros que infringiam a norma padrão estabelecida na época. Ainda segundo Bornatto (2004):

A respeito da proposta configurada pela nova lei, o padre Arlindo Vieira, representante da Igreja consultado pelo ministro Gustavo Capanema, critica especificamente o programa de português pelo “exagerado nacionalismo”, que levava a excluir o estudo de autores portugueses e dava “asas a essa antipatriótica e bolchevizante campanha em prol da língua brasileira, vivamente combatida por todos nossos bons escritores e estudiosos do idioma”. (BORNATTO, 2004, p. 81)

O decreto-lei n°. 8.460, de 26 de dezembro de 1945, consolidou a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, ratificando o decreto-lei 1.006 de 1938.

Na década seguinte, a portaria 614, de 10 de maio de 1951, do Ministério da Educação e Saúde, incumbiu a Congregação do Colégio Pedro II de elaborar "os programas das disciplinas". Segundo Razzini (2000), os programas elaborados no colégio Pedro II eliminaram os excessos e, com isso, reduziram a carga horária de matéria teórica para dar maior relevância à leitura explicada de textos “bem escolhidos” por estes, segundo o ministro Simões Filho, quando entrevistado pela imprensa, representarem a melhor fonte de conhecimentos do idioma e o melhor curso de elocução e estilo.

Já durante o governo de João Goulart, há a aprovação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961, documento que estabelece o currículo comum por seriação, e a carga dos cursos ficaram separados em: ensino primário, secundário (ginásial e colegial) e superior.

No ano de 1968, foi implantada a disciplina de Linguística no currículo de Letras. E, no ano de 1971 a Nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) é sancionada, estabelecendo a língua nacional como meio de comunicação e expressão da cultura brasileira, o que resultou na mudança na nomenclatura das disciplinas; a Língua Portuguesa ensinada da 1ª a 4ª série passou a se chamar Comunicação e Expressão, da 5ª a 8ª, Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa e, no 2º grau, a Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Para Clare (2002), esse foi um período marcado de indecisões e indefinições quanto ao que se ensinaria a partir daquele ponto, uma vez que a educação passa a se democratizar e a receber alunos vindos de camadas sociais cuja

variante linguística se distanciava da norma ensinada nas escolas. Ainda segundo a autora, os professores passaram a ensinar e valorizar mais as funções da linguagem enquanto instrumento de comunicação, também apreciavam a expressão corporal enquanto forma de linguagem:

As gramáticas de Bechara, Celso Cunha e Rocha Lima, até então alvos de ensino, eram substituídas por outras que, para facilitar a aprendizagem, ensinavam através da ilustração. Também as antologias desapareciam; em seu lugar, surgiam livros didáticos mais atraentes em sua forma, explorando-se cores e recursos gráficos. Seu conteúdo - esse, sim - deixava a desejar. A interpretação dos textos não era mais produzida pelo professor junto a seus alunos. As perguntas, já elaboradas nos livros, eram, em geral, tipo “cavalo branco”, de resposta óbvia, sem exigir nenhum tipo de reflexão. Havia o livro do professor, com as respostas às questões formuladas para que o professor que ingressasse no Magistério sem grande preparação prévia nem precisasse pensar. (CLARE, 2002, p.6)

Ainda segundo a autora, há um declínio no uso das antologias, antes essenciais para o ensino. Os professores recebiam os materiais prontos, que lhes serviam como ferramenta principal de ensino.

Em 1985, os concursos de vestibular para ingressar nas universidades reconhecem que muitos candidatos apresentam problemas ao redigir textos. Com isso, as disciplinas Língua Portuguesa ou Português substituem os termos “Comunicação e Expressão” e “Comunicação em Língua Portuguesa” para denominar o ensino de língua materna.

A década de 80 é marcada como um período de ampliação na área de estudos linguísticos, linguistas publicam obras que colocam em evidência a questão do ensino de língua materna e dos usos da gramática no Brasil, como Possenti, Ilari, Franchi, Geraldi, Uchôa, Travaglia, Kato.

Rodolfo Ilari, em seu livro “A Linguística e o ensino da língua portuguesa”, publicado em 1985, explica que, por conta de sua expansão, a Linguística evidenciou as incoerências dos usos de gramáticas tradicionais na escola e ampliou os debates a respeito da língua e de sua dimensão enquanto objeto de análise.

Em 1987, Carlos Franchi, em “Criatividade e Gramática”, aponta que um dos problemas do ensino de gramática na escola é o normativismo, que, ao não se restringir a levar o aluno a dominar a norma culta e escrita, representa uma forma de discriminação e repressão linguística. Além disso,

ênfatiza que os exercÍcios de classificaÇão e definiÇão da língua propostos na escola não são capazes de desempenhar uma investigaÇão lingüística que dê conta de responder a questões de significaÇão de expressões da língua.

Em 1990, Geraldi, um dos orientados de Franchi, defende sua tese de doutorado. Nesta, o autor analisa o ensino de língua portuguesa e o tratamento que se dá à linguagem na escola. Além de analisar os trabalhos de ensino de gramática normativa, leitura e escrita, o autor faz uma crítica ao ensino voltado para reprodução que não perpassa pela construção do conhecimento. Para tanto, Geraldi (1990) faz uso dos conceitos de linguagem de Franchi (1987), que considera o trabalho com a linguagem na escola como mecânico e repetitivo, para contrapor a um ensino centrado na análise produtiva da redação, da leitura e da gramática. Os trabalhos de Geraldi, Franchi e outros linguistas dessa mesma época denunciam o atual estado do ensino de língua materna, mas essas vozes só irão surtir alguma mudança nos documentos oficiais da educação em 1996.

Em 1988, a atual Carta Magna brasileira é aprovada em assembleia constituinte e estabelece uma série de direitos sociais, como o direito ao trabalho, à alimentação, à saúde e à educação para todos, conforme seu capítulo II (BRASIL, 1988). A partir disso, houve diversos debates, iniciados no XI congresso da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) acerca da necessidade da criação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases que contemplasse a realidade educacional em que se instaurou a CRFB/88. Mas só em 1996, baseada no princípio de direito à educação universal, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é sancionada. Diferentemente da LDB de 71, a nova LDB de 96 estabelece as finalidades da educação no Brasil e, por isso, se destaca como pioneira em relação aos objetivos de ensino.

Em 1998, o governo federal termina de elaborar as diretrizes para o ensino, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) a fim de auxiliar o trabalho pedagógico e estabelecer um conjunto de referências comuns para o ensino. O documento traz ao ensino de Língua Portuguesa uma concepção de língua em contexto, não mais separada de sua dimensão dialógica, também cita as pluralidades culturais em que estão inseridos os alunos das escolas pública e privada em toda extensão do território brasileiro. Além disso,

esse documento foi construído por diversas vozes, pois circulou por todo o Brasil com o objetivo de receber críticas de profissionais da educação que pudessem trazer ao texto final as experiências próprias do trabalho pedagógico em sua região.

Quanto ao texto que se destina ao ensino de Língua Portuguesa, o mais importante para o recorte de nossa pesquisa, os PCNs do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (fundamental II, 6º a 9º ano) indicam um quadro de críticas feitas nos anos 80 pelos linguistas. Dentre as críticas, destacam-se os usos gêneros do discurso como apêndice para o ensino de valores morais e para o ensino de normas e classificações gramaticais de termos em frases soltas e descontextualizadas. O documento, logo, propõe que o ensino de Língua Portuguesa seja contextualizado e que tenha como finalidade a apropriação dos diversos discursos para a participação social do aluno. Dado que essa responsabilidade de democratização cultural e social seria da escola, o documento ainda prevê as tensões que poderiam ser geradas por causa das diferentes culturas das quais fazem parte os educandos. Segundo o caderno de Língua Portuguesa do ensino fundamental:

Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos. Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. (BRASIL, 1998, p. 19)

A linguagem foi definida como processo orientado para uma finalidade específica e, pois, como ação histórica e social, permeada por diversas vozes. O documento determina que o ensino de Língua Portuguesa deve se articular em nos eixos do uso da língua oral e escrita, e da reflexão da língua e da linguagem, todavia o plano didático-metodológico deve ser orientado pelo professor responsável, de acordo com as necessidades, dificuldades ou facilidade de seus alunos.

Como se trata de um documento que ainda não foi substituído pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), este que ainda estava em

circulação e em processo de adaptação no momento da pesquisa de campo, descartamos a possibilidade de haver correlação entre as vozes dos alunos e as vozes da BNCC. Logo, nossa análise histórica do ensino se encerra na reflexão da proposta pelos PCNs de 1998.

Numa próxima parte, nos ateremos a analisar as vozes dos estudos que tentam justificar os caminhos do ensino de literatura na escola, seus objetivos e sua relevância.

3. Vozes sobre o ensino de literatura

“[...]Por que é que revoa à toa
o pensamento, na luz?
E por que nunca se escoia
o tempo, chaga sem pus?”

inseto petrificado
na concha ardente do dia
une o tédio do passado
a uma futura energia.[...]”

Carlos Drummond de Andrade, A falta que ama

Em nosso breve percurso anterior, focalizamos as principais mudanças e reformas do currículo por meio da análise contextualizada linearmente. Nesse capítulo, nosso objetivo é mapear as principais vozes que justificam o uso do texto literário na formação escolar por meio de uma definição das funções da leitura na vida social do *sujeito que lê* (MORALES, 2012).

A análise das vozes sobre o ensino será dividida em três partes. Na primeira, partiremos da análise dos textos indicados nas bibliografias das disciplinas de que se destinam à formação de leitores e do ensino de literatura na escola dos cursos de licenciatura em Letras para levantar hipóteses sobre as teorias presentes na formação de futuros professores da área de ensino de língua, por se tratar de cadeiras que exercem influência enquanto força centrípeta na formação de professores.

Numa primeira parte da análise das bibliografias indicadas nos cursos de Letras, separamos os discursos que se destinam a justificar o uso da literatura como fonte de humanização, ou ainda as que se destacam por reconhecer no texto um meio de ensinar valores morais às crianças e adolescentes em processo de formação escolar. Depois, passaremos para o estudo das vozes que pressupõe um leitor passivo ao texto que se contrapõe a uma leitura responsiva⁸ do texto, vozes que também estão presentes nos currículos oficiais de ensino de Língua Portuguesa.

Por fim, faremos uma breve investigação das vozes que utilizam a teoria bakhtiniana de dialogismo como base para uma definição de ensino e aprendizagem de literatura na escola.

⁸ Denominamos leitura responsiva como leitura que pode suscitar respostas dialógicas.

3.1. Vozes da leitura como fonte de humanização

Um dos problemas citados pelos PCNs (1998), como vimos na sessão anterior, é o uso da literatura como apêndice da formação da moralidade dos educandos. Para essas vozes, a literatura tem como potencialidade algo que vai além das respostas do leitor, além disso, presume que é necessário ler literatura para tornar-se um sujeito “de bem”.

Em O Direito à Literatura, Candido (2004) afirma que o acesso à literatura é uma fonte de fruição fundamental num processo que ele vai chamar de humanização:

Ela [a literatura] é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. Neste sentido, ela pode ter importância equivalente à das formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar. Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles. (CANDIDO, 2004, p. 3)

Uma das justificativas para essa função “moralizante” da literatura é a de que o sujeito que lê, primeiro, identifica-se com um personagem e, depois, acaba sofrendo junto a ele. Assim, vai ter “experimentado”, no momento da leitura de uma narrativa, por exemplo, as dores e as injustiças pelas quais o personagem passou e, por isso, vai mudar muitas de suas atitudes; vai dar “bom dia” para o porteiro de seu prédio; no caso dos homens, vai dividir de forma igualitária as tarefas domésticas com a mãe ou companheira e; nunca mais julgará de forma precipitada os atos de outras. O autor ainda enfatiza o direito à literatura é indispensável para o ser humano.

É necessário aqui entender o que seria humanização, se é mesmo um conceito já pronto, ou histórico. Segundo Candido (2004), ser humanizado é reconhecer que o que pode ser indispensável para mim é também indispensável para o outro. Para o teórico da literatura, a obra literária, mais do que qualquer outro bem de consumo, é indispensável. Fruto do pensamento dos grandes intelectuais, a obra literária serve como denúncia

das injustiças das quais o sujeito é vítima. Desse modo, a leitura dos grandes cânones poderia garantir um olhar sensível a todos as desigualdades sociais.

Como vimos na sessão 2.2, essa teoria não é totalmente arbitrária, ela tem raízes bem fundas na nossa tradição de leitura. Na Grécia Antiga, filósofos já acreditavam nesse potencial sensibilizador da literatura; assim como também na cultura judaica, em que se utilizava a alfabetização como um ritual de iniciação para a leitura de textos sagrados; ou na França do século XIX, quando Flaubert foi levado à julgamento por sua obra, *Madame Bovary*, representar uma ofensa à moral e religião da época.

Compatibilizando com essas vozes, o escritor peruano Mario Vargas Llosa também acredita na tarefa de humanização designada a literatura, segundo ele:

Ler boa literatura é divertir-se, com certeza; mas, também, aprender, dessa maneira direta e intensa que é a da experiência vivida através das obras de ficção, o que somos e como somos, em nossa integridade humana, com os nossos atos e os nossos sonhos e os nossos fantasmas, a nós e na urdidura das relações que nos ligam aos outros, em nossa presença pública e no segredo de nossa consciência, essa soma extremamente complexa de verdades contraditórias – como as chamava Isaiah Berlin – de que é feita a condição humana. (LLOSA, 2009. p. 2)

Para o escritor, a literatura tem a função de nos proteger contra os preconceitos e tudo o que há de “mau” no mundo. Esse ponto de vista sobre a literatura se baseia numa pressuposição de que a leitura é capaz de deslocar a ética do sujeito que lê a ponto de fundir-se com a ética do autor da obra lida.

Contudo, para que esse processo potencial da arte fosse concluído, seria necessário que os signos não fossem ideológicos e que as respostas não tivessem base alguma na experiência vivida do leitor, que, como já afirmamos, é constituído por experiências únicas e irrepetíveis; são respostas não condicionadas a uma unicidade.

Segundo Eagleton (1993), a história moderna da teoria literária pode ser dividida em três fases que se sucedem. Uma fase do período do romântico alemão, mais preocupada com o autor da obra literária. A segunda que teve como foco principal o texto. E, por fim, a teoria que se volta com mais ênfase ao leitor.

Conforme indicamos, há teorias que enfatizam o leitor como principal ator do processo de leitura e que acreditam na formação de um leitor ideal. Nos propomos, na sessão seguinte, a estudar as vozes que corroboram com a separação do respondente e da obra no outro polo das vozes sobre o ensino de literatura, partindo da crítica da teoria da recepção de Jauss.

3.2. Vozes da leitura que pressupõem um leitor ideal

Anteriormente, fizemos uma breve passagem para conceituar o ensino de literatura que tem como justificativa a humanização do sujeito e, portanto, está centralizada na noção de que existe um valor intrínseco ao texto como potencialidade. Nesta parte, nos concentraremos em definir outro ponto de vista sobre o ensino que se justifica pelo conhecimento de mundo através da relação autor-leitor.

Jauss (1993), partindo da crítica das limitações do marxismo e do formalismo, propõe uma Teoria da Recepção como possível concepção de leitura literária. O primeiro, como procedimento de análise literária, delimita a obra a função secundária através de uma leitura focalizada no autor, isto é, o marxismo reduz a literatura a ser instrumento de divulgação da visão histórica de seu autor, sem levar em consideração a imersão e a recepção do leitor. Ao analisar o formalismo, Jauss (1993) destaca que este sobrepõe a forma à historicidade da obra, se reduzindo distinguir linguagem artística da linguagem cotidiana. Nesse sentido, a literariedade da obra estaria centrada na forma. Consoante Compagnon, “depois de “O que é literatura? ”Quem fala?”, e “Sobre quê?”, a pergunta “Para quem?”, parece inevitável. Depois da literatura, do autor e do mundo, o elemento literário a ser examinado com maior urgência é o leitor.” (COMPAGNON, 2001, p. 139)

A Teoria da Recepção, na tentativa de suprir o abismo entre o marxismo e o formalismo, ou conteúdo e obra, definia que a potencialidade da obra literária estaria no leitor, este reconstituiria, por meio da leitura, a responsabilidade moral em que estava absorto o autor da obra. O leitor é quem seria responsável por uma leitura que iria além da sua própria ética, num esforço que findaria numa percepção do todo histórico presente na obra.

Pois, para Jauss, a história não está no autor nem na forma, mas na leitura feita por leitor idealizado (JANZEN, 2005), um leitor profissional.

Mas, resta uma interrogação: quais os meios (im)possíveis para atingir uma *leitura dita ideal*? Jouve (2002), em seu livro *A leitura*, indica que o processo de leitura ideal pode ser definido a partir de uma analogia com jogos inicialmente desenvolvida por Michel Picard. Essa analogia divide o processo em dois tipos de atividade lúdicas, o *playing* e o *game*. Para ele, o *playing* seriam todos os jogos de representação apresentado pelo enredo, já o *game* são jogos que exigem reflexão porque impõe regras. Enquanto o *game* regula o contrato de leitura estabelecido entre leitor e obra como uma força centrípeta, o *playing* serve como forma de identificação e fruição da leitura.

Além disso, Jouve (2002) determina que o contrato de leitura estabelece um conceito que denominou como *regrediência*, um tipo de viagem no tempo que a leitura permitiria. O leitor é convidado a essa viagem através do deslocamento de sua própria realidade para a realidade da obra. Assim, embora a obra possa suscitar diversas interpretações, só o leitor ideal poderia chegar ao contato interior do universo da obra e compreender seu sentido.

Quanto aos processos metodológicos de uma formação de leitor ideal, Cosson (2009) estabelece que o processo de ensino e aprendizagem da leitura pode ser dividida em quatro etapas guiadas por um mediador, respectivamente: a *motivação*, *introdução*, *leitura* e *interpretação*.

Durante a etapa de motivação, o mediador da leitura pode tentar preparar o aluno para adentrar no contexto de produção da obra literária a partir de uma apresentação de sua temática. Na introdução, o leitor entra em contato com uma apresentação do autor e de toda a sua obra. Na sequência, o sujeito é induzido à *leitura* mediada por alguém que possa esclarecer suas dúvidas, por exemplo, em relação ao vocabulário. Por último, o leitor deve fazer a *interpretação* da obra, que se dá em duas partes diferentes. Primeiramente, a interpretação dos aspectos formais, que Cosson chama de *decifração*. A segunda etapa abrange um aprofundamento dos aspectos considerados mais importantes do texto literário, isso conforme o propósito do mediador.

Mesmo num outro extremo das vozes que se dispõe a estudar o ensino de literatura, estamos diante de teorias que apagam a historicidade e a ética

do sujeito que lê. De um lado, temos o texto imposto como verdade que deslocaria o sujeito de sua ética. De outro, um conceito que coloca o sujeito como inteiramente responsável pelos sentidos produzidos por sua leitura.

3.3. Vozes centrífugas do lugar do texto literário no ensino

Zilberman reúne, no capítulo *Formação do Leitor na História da Leitura do livro Aprendizagem da leitura: ciência e literatura no fio da história*, alguns relatos de experiência com leitura na escola de autores consagrados pela crítica; Drummond, Bilac, Lima Barreto, Jorge Amado e Monteiro Lobato. Segundo esses autores, a literatura na escola era a base para o aprimoramento de outras competências que não a experiência estética. Se fazia na sala de aula leituras em voz alta com o objetivo de melhorar a expressão oral, além disso, eram feitos também exercícios de cópia de excertos com a finalidade de aperfeiçoar a escrita padrão da língua materna, que no caso era o padrão encontrado na literatura. Embora os autores tivessem tomado “gosto pela literatura”, eles mesmos contam que não foi a escola quem lhes despertou isto. Aliás, a escola não lhes oferecia uma aproximação com o texto, uma aproximação entre seus conceitos morais e éticos e os das diferentes épocas em que foram escritos os cânones, o que tornava a leitura entediante e desgastante.

Segundo Zilberman (2002, p. 29), “a leitura implica aprendizagem, se o texto for aceito enquanto alteridade com a qual um sujeito dialoga e perante a qual se posiciona”. Somente através do diálogo entre os dois mundos envolvidos na leitura, a do sujeito e a do livro, que o livro ganha sentido e, conseqüentemente, provoca uma reflexão e uma avaliação ética.

No processo de leitura, o sujeito é respondente ativo da palavra escrita, pois o enunciado que estamos chamando aqui de literatura entra em comunhão com a sua ética e provoca uma resposta que é dialógica. Os enunciados da obra literária vêm de fora e ganham do interlocutor um sentido que é permeado por suas respostas do presente e do passado, assim como o signo dentro de um livro é carregado de valor ideológico presente na vida do autor.

O enunciado, ao contrário do que tenta supor o estruturalismo linguístico, é dialógico e, pois, só ganha um sentido quando respondido, ele não tem sentido intrínseco fora do contexto de interlocução. Não existe um código que se sobrepõe ao sujeito, é a exauribilidade do discurso que não permite que seu sentido seja esgotado. O enunciado, enquanto objeto estético, está aberto para o interlocutor, para sua ativa responsividade.

Denominamos a leitura aqui como uma atividade estética. Conforme Bakhtin (2010a), a atividade estética constitui em um processo de retorno do sujeito a suas concepções sobre o mundo, estas oriundas dos axiomas dialógicos de seu repertório ético. Pressupomos que o enunciado é sempre dirigido a um interlocutor. Conforme Morales (2012):

O enunciado concreto é sempre responsivo, o que significa que sua motivação para ser exteriorizado (em formas predominantemente escritas no caso da literatura) parte de uma necessidade de expressão de um indivíduo, mas sempre se dirige a outros, mesmo quando o autor nunca tenha a intenção de publicar seus escritos, ou simplesmente não os divulgue, qualquer ato de fala é por si uma exteriorização, ainda que ele não seja colocado no papel. (MORALES, 2012, p. 23)

Ou seja, o autor de uma obra literária, ao escrever, dirige-se ao outro. Para Morales, a dimensão da expressão individual do texto literário depende do campo em que o artista está inserido. Logo, uma parte do sentido do enunciado vem do meio em que está imerso o enunciador. Uma teoria da literatura que prioriza o autor da obra se justifica apenas parcialmente, porque no processo discursivo haverá sempre um interlocutor, cuja resposta só pode ser parcialmente prevista.

O sujeito é livre, segundo Bakhtin, “por essa razão não apresenta nenhuma garantia” (2010a, p.395). Já indicamos que nosso recorte teórico define o sujeito como constituído na alteridade, na relação com outro e que são atos de sua vida que formam sua responsabilidade especial. Na vida, passamos por experiências que são irrepetíveis e que deslocam a nossa responsabilidade. Ou seja, os conceitos sobre as coisas do mundo são enformados e desenformados pelas experiências estéticas. Portanto, não se pode assegurar quais serão as respostas aos enunciados literários.

4. As vozes dos alunos

“[...] No solo vira semente?
Vai tudo recomeçar?
É falta ou ele que sente
o sonho do verbo amar? [...]”

Carlos Drummond de Andrade, A falta que ama

Nos capítulos precedentes, apresentamos a construção do objeto das ciências, conforme Bakhtin (2010a), como sujeitos historicamente situados, a construção das ferramentas de pesquisa de campo e um pouco do percurso da escrita, da leitura e de seu ensino. Vimos, no capítulo II, que as vozes que organizam o lugar do texto literário no ensino da disciplina Língua Portuguesa estão em constante diálogo, por isso, se cruzam o tempo todo, ora como força centrípeta, ora como força centrífuga.

Nessa parte, apresentaremos a análise dos dados coletados na escola. Primeiro, apresentaremos a investigação feita por meio das observações de aulas da disciplina Língua Portuguesa do oitavo ano do Ensino Fundamental II, caracterizando também o sujeito participante do processo educativo. Depois, apresentaremos os resultados dos questionários que serviram como apoio para as entrevistas que serão analisadas na nossa última parte com o objetivo de verificar a que discursos as vozes dos alunos estão respondendo⁹ se há alguma correspondência com as permanências típicas da *cultura escolar* (FORQUIN, 1993).

4.1 “Não é pra mim fazer”: o que dizem os alunos sobre a língua.

Como adiantado na seção anterior, nessa parte, apontaremos os eixos organizadores que serviram como recorte para as observações. Os eixos que utilizamos estão sistematizados da seguinte forma: as relações entre o sujeito e a língua; os usos do texto literário no ensino de Língua Portuguesa; e a metodologia de ensino de Língua Portuguesa separada por conteúdos estruturantes.

⁹ As respostas a que nos referimos são baseadas no foco da contextualização feita nas seções que tratam das vozes centrípetas e centrífugas do lugar da literatura na escola.

No primeiro dia de observação, a professora me apresentou como pesquisadora e disse que eu iria participar das aulas. Além de ter me apresentado, ela também me deu espaço para apresentar os objetivos da minha pesquisa. Nesse primeiro contato, um dos alunos me perguntou se eu era do núcleo e se estava lá para fiscalizar as aulas. Por conta da desconfiança gerada pelo questionamento do aluno, os alunos permaneceram em silêncio durante quase toda a aula. Eles só voltaram, ao que parece, à rotina, depois de uma semana de observação.

No decorrer das aulas, pude notar que os alunos tentavam corrigir as construções gramaticais das falas uns dos outros. Numa aula, um aluno disse que “era pra mim fazer a tarefa”, e sua colega retrucou-o “não é pra mim fazer, é pra eu fazer”. Logo em seguida, o aluno repetiu “é pra eu fazer, é pra eu fazer”, dando ênfase na pronúncia do pronome pessoal reto “eu”. A partir dessa ocorrência, podemos notar um pouco da concepção de língua dos alunos, que nos parecia flertar com a gramática normativa.

As trocas de pronúncia do lateral alveolar [l] pelo tepe alveolar [r], ou de colocações pronominais, eram bastante comuns. A princípio, achava que essas ocorrências eram comuns no cotidiano dos alunos. Mas, ao assistir às aulas de outras disciplinas na mesma turma, não cheguei a registrar nenhuma correção do tipo gramatical.

Ressoava nas vozes dos alunos a ideia de que existe um português mais “certo”, que se adequava ao contexto, no caso, se adequava às aulas da disciplina Língua Portuguesa, eram situações que funcionavam como força centrípeta, normatizadora da língua falada. Mesmo na fala de adolescentes oriundos de camadas sociais em que o domínio da norma culta ou gramatical é mais escasso e cuja fala era permeada por expressões típicas da fala dos jovens, gírias, havia aqueles que acreditavam que “falar corretamente” tinha alguma ligação com o que se estava aprendendo nas aulas destinadas ao ensino de língua materna. Pode-se dizer que a concepção que eles tinham do que é uma língua apresentava uma tendência normativa.

Quanto ao eixo do uso do texto literário, pude observar que os conteúdos retirados dos materiais didáticos quase sempre traziam textos de escritores consagrados, como Graciliano Ramos e Luís Fernando Veríssimo, que eram utilizados como ferramenta do ensino de sintaxe e morfologia.

No dia 22 de agosto, por exemplo, os alunos leram uma crônica de Luís Fernando Veríssimo e, em seguida, fizeram várias atividades de interpretação de texto, dentre elas, uma que pedia para justificar o uso da vírgula em um excerto do texto, e outra para substituir um termo por outro equivalente, mas de acordo com a norma culta.

- a) Em “Fala, Macaco”, a vírgula foi utilizada para:
 Isolar o vocativo
 Isolar o aposto
- b) “é isso que tu faz bem”. De acordo com a norma culta, a forma que substitui adequadamente o verbo grifado, mantendo o tempo e o modo verbais, é:
 Fazeis
 Fazes
 Fazei
 Fazer
 Faze

A questão a) pede ao aluno que examine as regras de pontuação da língua escrita padrão. Nesse caso, as alternativas estavam em concordância com os conteúdos que estava sendo abordados pela turma. Em b), o comando é de uma substituição chamada na questão de “adequada, de acordo com a norma culta”, esta aponta que há uma forma mais apropriada de flexão de um verbo, respondendo ao discurso de que há uma verdade sobre a língua e que só pode estar na gramática normativa, que aqui é chamada “*norma culta*”, conforme já indicamos nas seções precedentes, em consonância com o que Chevel (1990) já criticava como verdade sobre a língua.

No dia 01 de setembro, a professora copiou no quadro negro uma atividade em que o texto a ser analisado era uma carta de Graciliano Ramos. E a atividade a ser desenvolvida pelos alunos pedia para retirar um aposto e um vocativo do texto.

- Copie o trecho de uma das cartas de amor de Graciliano Ramos:
 “Quando me escreveres, diz-me com singeleza o que há em teu coração... contanto que não sejam coisas desagradáveis.
 Que incoerências! Que disparate! Tudo por tua causa.
 Adeus, meu amor. Recomendações a dona Lili (excelente amiga) e a todos os teus. Estou muito agradecido a teu pai por ter ouvido com resignação a arenga do padre Macedo.
 Beijo-te as mãos. Teu Graciliano.
 Palmeiras, 18 de janeiro de 1928”
- a) Destaque do texto um aposto e um vocativo.”

As duas atividades usam os gêneros secundários que aqui estamos chamando de literatura como exemplo do que é o uso do aposto e do vocativo. Ainda que os dois tenham sido retirados de livros didáticos distribuídos pelo MEC (Ministério da Educação) e aprovados pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), nenhum deles provoca os alunos a analisar os textos de maneira responsiva, tratam o texto apenas como suplemento para o ensino de gramática normativa.

Além disso, ambas as atividades de interpretação geravam dúvidas nos alunos por serem aplicadas, no manual didático, de maneira descontextualizada. No dia em que tivemos que ler a crônica “Racismo”, de Luís Fernando Veríssimo, um dos alunos disse que não sabia o que era uma crônica. Já no dia em que foi passado o texto de Graciliano, o mesmo aluno queria saber quem é Graciliano, demonstrando que, possivelmente, aquele era seu primeiro contato com o autor.

Nos primeiros dias de aula, os conteúdos estavam centrados no tema racismo. Os textos utilizados, as atividades desenvolvidas e, inclusive, as discussões feitas em sala versavam sobre esse tema. Do dia 05 ao dia 09 de agosto, os estudantes leram e produziram textos sobre o racismo. Somente no terceiro dia de observação é que os alunos começaram a estudar os termos acessórios da oração. Quanto à leitura e à literatura, vinham como anexos do ensino de gramática normativa e motivadores de produção de texto. Assim, os conteúdos estruturantes estavam sistematizados em três eixos: interpretação de texto (conteúdo), produção de texto e análise linguística (gramática normativa). Observar o sistema de conteúdos que eram trabalhados nesse recorte foi essencial para a elaboração dos questionários, como veremos na próxima seção.

As atividades retiradas de manuais didáticos examinavam o texto separando a análise gramatical da interpretação de seu conteúdo. Forma e conteúdo eram divorciados na hora da análise. Ainda que em questões sobre um mesmo texto, não havia questão alguma relacionando o tema à forma utilizada, que era decorrente do gênero do discurso. Como podemos ver na atividade passada no quadro negro após a leitura do texto “Racismo”, de Luís Fernando Veríssimo, no dia 22 de agosto:

1) Responda:

a) O homem branco usa palavras e expressões como “negro de alma branca”, “raça de safados”, “macacos” e “cabelo ruim”. Isso indica que o:

- Racismo não existe no Brasil
- Personagem negro estava errado
- Racismo se faz presente apenas nas palavras
- Personagem branco é preconceituoso
- Preconceito não se manifesta na linguagem

b) O homem negro apresenta um único argumento para comprovar o que pensa :

“-É que outro dia eu quis entrar de sócio num clube e não me deixaram.”

O homem branco contra-argumenta afirmando que o seu interlocutor:

- tem liberdade
- precisa aprender qual é o lugar dele
- pode “bater” um samba no clube
- deve evitar namoro com moças brancas
- está sendo preconceituoso

c) Em “Fala, Macaco”, a vírgula foi utilizada para:

- Isolar o vocativo
- Isolar o aposto

d) “é isso que tu faz bem”. De acordo com a norma culta, a forma que substitui adequadamente o verbo grifado, mantendo o tempo e o modo verbais, é:

- Fazeis
- Fazes
- Fazei
- Fazer
- Faze

e) O único vocábulo que NÃO é utilizado no texto de modo pejorativo é:

- Cara
- Negrice
- Empregadoza
- Burro
- Safados”

As atividades 1a), 1b) e 1e) exigem que os alunos saibam relacionar o enunciado ao contexto de produção e saibam analisar os elementos explícitos e implícitos. Enquanto as questões 1c) e 1d) impõem o conhecimento das regras de uso da vírgula em orações com vocativo e as regras de flexão dos verbos. Ainda que intercaladas, essas questões estão separando os dois conteúdos estruturantes.

Voloshinov, em *Discurso na vida e na arte: sobre a poética sociológica*, já problematizava esse tipo de análise dos enunciados. O autor critica, principalmente, o método sociológico por dar uma ênfase muito maior às questões históricas que envolvem o enunciado, deixando à parte o estudo das

formas artísticas. Para ele, as formas do enunciado precisam do seu contexto para, então, ganhar o sentido que o interlocutor produzirá, pois o discurso verbal vem de uma situação pragmática extraverbal, logo, enunciados não podem ser divorciados da vida.

No caso de nossa pesquisa, o manual utilizado pela professora dialoga com a historicidade do lugar do texto literário. Como já vimos anteriormente, na história do lugar do texto literário no ensino de língua materna, os textos de literatura já foram usados com essas mesmas funções, lembremos que até 1980 a literatura era utilizada nas disciplinas Retórica e Poética e que, também, já fora e ainda é usada como suplemento para o ensino de gramática normativa.

Além disso, as aulas que tratavam do tema racismo tinham como objetivo mobilizar os alunos a conhecer o racismo como um problema social ainda em voga na contemporaneidade, serviam como fonte de formação de sujeitos com opinião matizada sobre o preconceito racial. O texto de Veríssimo lido e discutido servira também como fonte de reconhecimento das mazelas dos negros brasileiros, incluindo a população afrodescendente que fazia parte da sala de aula. Como vimos na seção 3.2, há especialistas em literatura que defendem a função humanizadora e que dialogam também com o manual trabalhado na sala de aula.

Logo, temos duas potencialidades aplicadas ao texto literário, a função enquanto material de análise linguístico e apetrecho para o ensino da norma culta e gramatical e o papel de ampliar o conhecimento a respeito do preconceito racial, papel este que denominamos de função humanizadora.

Assim, podemos dizer que há também duas possibilidades de análise do conceito de literariedade que atravessam o lugar do texto literário na escola através da investigação das observações. O primeiro está centrado na forma, pois a forma é que pode determinar o lugar do texto literário enquanto exemplar de uso e da análise da norma gramatical, e o segundo no leitor, por ter a responsabilidade de comover-se com as dificuldades enfrentadas pelos negros.

No portal do professor, site do Mec¹⁰, há uma seção de coleções de aulas produzidas por professores, e as aulas com tema racismo foram todas retiradas e ministradas de acordo com as orientações do site; o que nos mostra que a voz da professora também dialoga com as vozes de outros diversos professores que colaboram com o site do Mec. Não só com sua experiência enquanto professora, mas pautada também nas experiências de outros profissionais que colaboram com o site e que, possivelmente, usam ou recomendam usar a literatura como objeto de ensino de gramática e como fonte de humanização, a essas duas formas de trabalhar com a literatura denominamos, a seguir, como conteúdos “Interpretação de texto” e “Gramática”, pois estas eram as nomenclaturas também utilizadas em sala.

4.2 Análise dos questionários: “não se interessou porque não tenho acesso”

Os questionários foram aplicados em sala de aula num horário concedido pela professora de Português. O número de interlocutores foi bem reduzido em comparação com o número de educandos que participaram dos momentos de observação, pois a greve dos professores e as ocupações de estudantes contrárias à reforma do ensino médio (medida provisória nº 746/16) já estavam encaminhadas. Além disso, a escola passava por questões bastante delicadas, como o racionamento da merenda escolar por motivo de falta de repasse do governo estadual. Foi em meio a estas tensões políticas que teve que ser aplicado, justamente porque o tempo para a aplicação podia acabar a qualquer momento.

Foram aplicadas as duas partes do questionário num mesmo dia, 25 de outubro de 2016, com a colaboração de 13 educandos.

A primeira parte do questionário buscava fazer um levantamento das condições socioeconômicas dos educandos. Para tanto, foram investigadas as formações dos núcleos familiares, a ocupação dos responsáveis e as condições de moradia dos educandos.

¹⁰<http://portaldoprofessor.mec.gov.br>

A apuração dos dados quantitativos revelou que mais da metade dos alunos que responderam ao questionário residem com seus dois genitores (pai e mãe), que têm casa própria, enquanto 31% vive em arranjos familiares e não têm casa própria. Quanto à ocupação dos responsáveis, todas as respostas apontavam para ocupações em que a mão-de-obra era não-especializada, como no setor operário.

Na segunda parte do questionário, tentamos explorar quais eram as preferências dos alunos com base nos conteúdos específicos da disciplina Língua Portuguesa e qual seria sua familiaridade com os enunciados de literatura na escola e no cotidiano fora desta, também buscamos saber quais eram os meios de acesso do aluno ao livro. Essa parte também acabou por revelar as percepções que cada sujeito tinha dos conteúdos ministrados durante seu percurso escolar. As interrogações sobre o porquê da preferência pelos conteúdos de Produção de Texto, Interpretação de Texto e Gramática (análise linguística) mostraram as concepções de língua inferidas nas respostas.

A menor parte dos alunos escolheu a gramática como conteúdo favorito e, destes, 25% respondeu gostar mais de gramática porque fazia-lhe escrever melhor, ainda que nas aulas observadas a professora nunca tenha feito a afirmação de que gramática servia para melhorar a escrita. Nessas respostas, podemos perceber que há uma tendência à continuidade de uma visão normativa da língua. Podemos perceber, aliás, que essas respostas extrapolam o que foi interrogado. Elas procuram justificar a importância do conteúdo, dando-lhe uma função que dialoga com as aulas observadas, já que no dia 22 de agosto, descrita anteriormente, fora passada uma atividade que analisava um trecho de uma crônica de Luís Fernando Veríssimo com base nas normas gramaticais. Nos restava saber se essa função do ensino de gramática normativa também dialogaria com o lugar da literatura na escola, item que será analisado na próxima seção.

Não à toa, a maior parte das respostas afirmavam também gostar menos de gramática, justificando esse desgosto por ser este um conteúdo com muitas regras. Um educando (não identificado) respondeu não gostar de “complemento nominal”, segundo ele, porque “tem que ficar analisando a

frase”. Ainda que eles soubessem da importância do conteúdo, não lhes apeteciam os exercícios e nem as regras.

A Interpretação de Texto foi escolhida apenas por 5 educandos, metade deles afirmou interessar-se pelo enredo dos textos interpretados, mostrando uma tendência a subtrair os textos aos seus enredos, o que pode nos mostrar também um diálogo com a teoria literária criticada por Voloshínov por dar maior ênfase à história e menor às formas artísticas. Conforme a figura 1:

Imagem 1: digitalização do questionário

(PARTE 2)

1. Nas aulas de Português qual é o conteúdo pelo qual você mais se interessa?
(Você pode marcar mais de 1 alternativa)

() Gramática. Acho que é um conteúdo _____

Interpretação de Texto. Porque são as histórias
do texto

() Gosto de Produção de Texto. Pois _____

2. Há algum conteúdo, dentro da disciplina Língua Portuguesa, que você não gosta?

Não gosto de pergunta, porque eu não consigo
responder as questões sem pedir

Fonte: Luiz (2017)

No questionário digitalizado acima, o educando manifesta maior interesse nas histórias. Era o sujeito desse questionário que mais pedia ajuda na hora de realizar as tarefas durante o período em que fiz as observações, ele apresentava sempre dúvidas em relação aos textos, a quem eram os autores e ao gênero a que pertenciam; foi ele que perguntara a professora quem era o “tal de Graciliano”. É interessante ressaltar que se trata de um educando que figurava como o mais envolvido com a disciplina, por estar sempre participando e questionando. Apesar de ser um sujeito que dizia ler

literatura, conforme a imagem 2, declarou que não conseguia responder às questões do conteúdo de interpretação de texto.

Imagem 2: digitalização do questionário

3. Que mudanças você faria para melhorar o conteúdo da Língua Portuguesa que você afirmou não gostar?

perguntas sobre as histórias infantis

4. Algum texto lido na escola te chamou a atenção? Você lembra qual? Pelo que ele te chamou a atenção?

Sim, porque contadora de histórias, o que me chamou a atenção

5. Você acha que ler livros de literatura é importante para a tua formação escolar?

Sim. Porque a literatura faz bem pro saúde

Não. Aliás, eu acho que _____

6. Que meios você utiliza para ler livros (ou textos) de literatura?

Empréstimo na biblioteca municipal

Empréstimo na biblioteca da escola

Empréstimo na biblioteca do SESC-PR

Compro no Sebo/ Livraria

Baixo pela internet

Manual didático

7. Você costuma ler textos literários além dos que são lidos na escola?

Sim. O que me leva a ler fora da escola é leitura de outras histórias

Não. Eu não leio fora da escola porque _____

Fonte: Luiz (2017)

A questão 4 foi respondida com base na aula ministrada durante uma oficina de contação de histórias que ocorreu em setembro na escola; nesse dia, a professora usou um figurino e performou como contadora de histórias. Em 4., a resposta não enfatiza a história, mas a performance da professora. Todavia, a resposta de 7. nos mostra que é o enredo das obras literárias que fazem com que o sujeito se interesse por ler fora da escola e *apesar* da escola.

Por um lado, o cotidiano escolar evidencia forças centrípetas quanto à dinâmica de seus manuais, com perguntas que os alunos consideram difíceis de responder, ao ponto de um dos sujeitos não conseguir responder sem

mediação. Por outro, a professora usa metodologias de ensino de literatura que servem como forças centrífugas que deslocam o lugar que comumente a literatura ocupa na disciplina Língua Portuguesa. Entretanto, a literatura faz parte do cotidiano de poucos sujeitos participantes da pesquisa, aproximadamente um quarto lê fora da escola. Uma das justificativas para não ler fora da escola é a falta de acesso físico ao livro.

Como vimos, todos os alunos fazem parte de uma classe social com pouco poder de aquisição material. Portanto, há dois movimentos que distanciam os educandos de ler textos literários, o acesso físico, por se tratar de um enunciado veiculado por meio de um objeto de alto valor monetário, e as formas tradicionais de ensino, que o trazem por intermédio do ensino de outros conteúdos, interpretação de texto e gramática normativa.

Apesar de nem todos serem sujeitos que leem, cotidianamente, literatura fora da escola, cem por cento declarou que a literatura era importante para sua formação escolar. Os argumentos estão divididos entre: a) ajuda a falar corretamente, exercitar a mente, ler melhor, ajuda a pensar melhor e pensar sobre a sociedade; b) ajuda a falar melhor; c) desenvolve o pensamento; d) é interessante; e) faz bem para a saúde; f) ajuda a ler e escrever melhor. Todas as razões para que literatura seja importante extrapolam a função estética do enunciado literário, razões estas que dialogam com as atribuições que foram e que ainda lhe são dadas por vozes da tradição apresentadas no capítulo anterior.

Essas atribuições nos fazem refletir sobre o papel que a literatura vem desempenhando na formação escolar destes sujeitos. Afinal, por que literatura deveria ensinar a “*ler, escrever e falar melhor*”? Para que serve “*ler, escrever e falar melhor*”? Por que estes sujeitos deveriam “*ler, escrever e falar melhor*”?

Lembremos que o domínio da norma culta, ainda hoje, é sinônimo de status. Neste sentido, dominar a norma pode ser considerado um degrau a mais para a ascensão social, isso levando em consideração que o ponto de vista normativista concebe a língua como entidade fixa e com regras imutáveis cujo exemplar é oriundo, muitas vezes, da cultura culta, da qual também fazem parte os enunciados que estamos chamando aqui de literatura. Parece-nos que as afirmações dos educandos, quando se trata da importância de ler

literatura, dialogam com a ideia de que ler literatura poderia auxiliar no processo de distinção social.

No entanto, dar essa função à literatura ultrapassa as potencialidades desse gênero. Ainda que o texto literário tenha sido largamente utilizado como paradigma da norma culta, esta não é estável, altera-se com o passar do tempo. Os manuais didáticos trabalhados em sala de aula durante as observações também empregavam excertos de textos de literatura como exemplo de uso correto da língua, uma espécie de abstração da linguagem feita para uso didático, como no século XIX, quando literatura era utilizada como apetrecho do ensino de formas de “*bem dizer*”. A refração dessas formas de apresentação da literatura acaba, como vimos, na voz do aluno como conceito da função do texto literário no ensino de Língua Portuguesa na escola, todavia esses conceitos vêm permeados de insatisfações com a metodologia que, até então, nos parece calcada numa teoria estruturalista da língua que abstrai o conteúdo a fim de ocupar-se com as formas linguísticas, metodologia, que, aliás, foi observada em sala de aula.

Marcar de maneira objetiva ou tentar rotular a metodologia de ensino utilizada em sala de aula ainda é bastante complexo. São muitas as vozes transitando no lugar do texto literário na escola. Há permanências nos manuais utilizados na aula, mas também há esforços, por parte da professora, para envolver os alunos com o conteúdo (o enredo) dos enunciados literários, como pode ser observado no questionário (Imagem 2).

Depois de aplicar e analisar os questionários, foi necessário também aplicar a entrevista coletiva semi-estruturada para ver, no embate entre vozes, se essas conceituações e nossas hipóteses sobre o lugar do texto literário refletiam também no conceito do que seja literariedade e língua presente nos enunciados literários.

4.3 Análise das entrevistas: “é pra ajudar no futuro”

Na seção anterior, analisamos alguns questionários que tinham como objetivo mapear as condições socioeconômicas e as percepções do lugar do texto literário no ensino de Língua Portuguesa através de questões sobre as preferências dos educandos. Nesta parte, analisaremos como os alunos

compreendem a lugar da literariedade nos enunciados e como isso desloca ou localiza a literatura na escola.

O grupo que respondeu os questionários contava com 13 sujeitos. Por conta da paralisação de alguns professores que reivindicavam o cumprimento de promessas feitas pelo até então governador Beto Richa e das ocupações estudantis contrárias à medida provisória 746 de 2016 que determina uma reforma no ensino médio, poucos educandos ainda frequentavam a escola, pois também pouquíssimos professores não aderiram à greve, o que acarretou numa diminuição de horas de aula por dia. Portanto, nosso grupo diminuiu ainda mais. Participou da entrevista um grupo menor, de quatro alunos nas duas primeiras partes, e de 2 na terceira parte.

As duas primeiras partes foram feitas em sala, durante uma aula vaga que foi concedida pela vice-diretora. Antes da aplicação da entrevista, os colaboradores se organizaram em círculo. Logo em seguida, receberam dois livros, *A grande Arte*, de Rubem Fonseca, e *Até o dia em que o cão morreu*, de Daniel Galera. Todos manusearam o livro, alguns leram alguns excertos. Pedi-lhes que escolhessem um livro mais adequado para ser trabalhado em sala de aula e que justificassem a escolha.

Dos quatro sujeitos, apenas um escolheu o “*Até o dia em que o cão morreu*”, contra os outros três que acreditavam ser mais adequado o *A grande arte*, o que desencadeou uma discussão sobre a qualidade do enredo das duas obras literárias.

Enquanto o educando que optou pelo livro de Galera argumentava sobre o fato de seu livro ser mais fino e ter uma história mais interessante, o grupo que elegeu a obra de Rubem Fonseca concluía que seu conteúdo teria relações com a disciplina de Arte e, pois, teria mais valor social. Para o grupo majoritário, um livro só seria proveitoso se pudesse cumprir um papel didático que fosse além da linguagem, no caso, que servisse como ferramenta para o ensino de outras disciplinas, provavelmente mais caras à sociedade letrada. Podemos implicar que há uma tendência, por parte dos sujeitos, a crer que a serventia da obra literária repousa no seu valor informativo.

O embate de vozes contrárias na hora da escolha do livro resultou na reflexão da escolha do livro *A grande arte* como mais valioso, não pela

linguagem empregada ou pelo trabalho de escrita artística, mas como ponte para o encontro com a história da arte elitizada. Conforme a entrevista:

p: temos um dois três pessoas que acham que é A grande arte porque ele teria mais coisas (+) que tipo de coisas ele teria”

a2: Ó:::

a3: a:: ele teria coisa mais interessante

a1: hum

p: sobre quê” A história dele’

a2: a:: sobre história (+) sobre arte

a3: sobre história da arte

p: esse aqui já não teria nada sobre arte.

a1: tem sim tá aqui ó

a3: só fala dum cão¹¹

A discussão entre a importância estava no título das obras, ainda que os dois livros fossem escritos por romancistas renomados, o que chamava a atenção do grupo maior era o fato de “*arte*” ser mais interessante que um “*cão*”. Na fala, podemos notar que a linguagem enquanto arte escrita pode ter sido eliminada do conceito de valor artístico de A3. Sabemos que uma das potencialidades do enunciado literário é também dar acesso à cultura culta, mas como os professores da disciplina Língua Portuguesa poderiam conduzir o trabalho para atingir tal fim? Segundo os colaboradores, a professora retiraria alguns trechos do livro e passaria perguntas sobre a história da arte, já que este provavelmente era o assunto do livro. Observamos que essa forma de ensinar conteúdos a partir de obras literárias já tinha sido aplicada, e isso poderia indicar um diálogo entre essas duas vozes: a da justificativa dos educandos e da metodologia adotada em sala. Em nossa seção anterior, verificamos que os educandos realizaram uma atividade bem próxima da que estavam propondo a ser feita com o livro que escolheram, as questões sobre racismo a partir do texto de Luís Fernando Veríssimo. Vale ressaltar que a resposta aos enunciados, ainda que ao título de uma obra literária, está sempre em diálogo com enunciados anteriormente experienciados.

Para um dos sujeitos, Rubem Fonseca parecia ser um autor importante, diferentemente de Daniel Galera. Por este motivo, a professora também poderia pedir um trabalho sobre Fonseca:

¹¹ Os nomes dos colaboradores foram substituídos pelas siglas A1, A2 e A3 para proteger a sua privacidade.

a3: podia fazer um trabalho sobre (+) ler o livro e fazer um trabalho sobre
 a2: [de arte
 p: Uhum. Um trabalho sobre o livro e fazendo relação com outras coisas (++) é isso”
 a2: É e podia fazer um trabalho pra falar mais sobre esse Rubem Fonseca
 p: Ah:: sobre o autor
 a2: é:::
 a3: [é
 p: e o autor parece ser mais importante que esse aqui o Daniel Galera”
 a2: é que ele parece antigo
 p: Ah ele parece antigo, sim:::
 a2: é::: sim é que o Rubem Fonseca parece bem antigo bem antigo

A visão de que um autor mais antigo poderia também colaborar com a visão que esses sujeitos têm do que é relevante à sua formação como forma de expansão do conhecimento escolar. Minha dúvida era de como a biografia de Fonseca poderia colaborar com a ampliação do repertório dos alunos. Nossa hipótese inicial era de que a linguagem do enunciado tivesse alguma relação com as justificativas dos sujeitos entrevistados. Por que conhecer um autor antigo poderia ser interessante? O que fazia, afinal, de Fonseca um autor mais importante? Segundo os educandos, a linguagem de “A grande arte” era mais sofisticada e, portanto, mais adequada à disciplina Língua Portuguesa.

Podemos implicar que sua perspectiva ia de encontro com as vozes da teoria marxista da literatura que, segundo Jaus (1993), delimita a literatura por dar-lhe uma função secundária, focalizando a literariedade e a relevância da obra na divulgação da visão histórica do autor. Como vimos, Fonseca poderia ser passado na escola por ser antigo, “*bem antigo*”, e isso o fazia mais importante que um escritor mais contemporâneo, mostrando uma inclinação à permanência de uma visão de mundo pautada no conhecimento do outro, não na relação de alteridade que poderia se estabelecer entre o sujeito que lê e o enunciado.

Ao serem interrogados sobre a linguagem utilizada nos dois livros, os educandos afirmaram que o livro mais antigo faria um uso sofisticado da linguagem:

p: como que vocês acham que é a linguagem de cada um::: tem diferença”
 a1: como assim linguagem’

p: se a linguagem é formal ou informal (+) como vocês definiriam a linguagem do A grande arte”
a3: depende
a1: [A fala a fala da pessoa
p: é
a2: seria mais interessante
a3: [sofisticado
p: ah sofisticado
a2: é
p: E mais sofisticado é mais adequado pra passar em Língua Portuguesa(+) É isso”
a: é:: porque (+++) é por causa que:: é mais interessante como arte
p: a:: sim
a2: pra professora de arte

O uso sofisticado da língua, na voz do aluno, aparece como a linguagem de pessoas famosas. No decorrer da entrevista, A2 ainda destacou que Rubem Fonseca deveria ser alguém famoso. E famoso, dentro da cultura letrada, nos indica um sujeito que ocupa um lugar de privilégio na sociedade. Poderíamos apontar nesse discurso um ponto de vista que denota a predominância de uma visão de cultura hegemônica, já que a escolha do educando por uma linguagem sofisticada também estava pautada no fato de o autor ser famoso. Logo, a sofisticação empregada em sua linguagem era também sinônimo de status social e vice-versa.

Faltava ainda sondar se a mesma regra utilizada para descartar um enunciado mais contemporâneo seria aplicada a outros enunciados que também fazem uso artístico da linguagem. Na segunda parte, foi entregue uma folha com dois enunciados, o poema “O bicho”, de Manuel Bandeira, e a letra da canção “Vento dos areais”, do grupo de pagode Soweto. Escolhemos este poema de Manuel Bandeira por ser um enunciado cuja linguagem empregada é bastante objetiva e próxima da norma popular. Já a canção do grupo Soweto é escrita em segunda pessoa do singular (tu) e, portanto, está muito mais distante da norma popular.

Pedi para que os sujeitos decidissem qual dos dois textos seria mais adequado à disciplina Língua Portuguesa. O grupo novamente ficou dividido. Um sujeito escolheu “Vento dos Areais”, os outros três escolheram “O bicho”. O poema foi escolhido por eles porque já tinha sido passado como ferramenta de análise morfológica em uma prova no ano anterior pela mesma professora de Língua Portuguesa que participou de nossa pesquisa. Conforme A2:

a2: [é::: é um poema (+) mas é que o “O bicho” é mais provável porque já dá pra fazer hmmm:: esse negócios de verbo (+) é do verbo aí
 p: E aí dá pra fazer outras perguntas também sobre a história”
 a2: não (+) sobre o verbo
 p: mas não estão falando isso por causa prova”
 a2: não é só por causa da prova mas é::: provavelmente
 a3: [provavelmente
 porque os alunos vão entender melhor

Novamente, a literatura apresenta-se como uma ferramenta de ensino que ultrapassa o trabalho artístico, que leva em consideração os verbos empregados, uso que tira o enunciado de seu contexto, divorcia o conteúdo da forma para analisar apenas o último. Nesse caso específico, o diálogo é feito com o manual didático utilizado em sala.

As vozes de A2 e A3 também convertiam para outro ponto do lugar do texto literário na escola, o lugar da adequação linguística com fim didático. Um enunciado indecifrável não poderia estar na escola. O desafio de ler o texto como forma de conhecer outras linguagens não foi citado na entrevista, o que sugere a omissão desse tipo de trabalho de ensino-aprendizagem.

Logo em seguida, tentamos definir quais eram os elementos essenciais de um poema. Nosso objetivo era definir a literariedade presente nos poemas que os alunos já tinham lido na escola. Para os entrevistados, um poema era definido como um texto em versos que precisava ter sido feito com sentimentos positivos, como o amor. Essas asserções sobre o poema foram concluídas, segundo eles, através da leitura e do discurso dos professores. Consonante a entrevista:

a2: é::: por causa que assim (+) é::: foi os professores mas o poema também (+) o poema já fala isso pra nós ó: cada poema tem uma jeito de se expressar expressar a natureza um expressa os verbos’
 a: Então foi vendo os exemplos dos poemas
 a2: [foram os professores
 também.
 p: A:: os professores falavam também (+) então um professor falou que tinha que ter sempre rima sentimento’
 a2: [amor
 a3: todo poema tem que ter amor
 a2: não
 a3: você não vai fazer um poema com tristeza
 a2: não tô falando o amor de fazer aquilo

No discurso de A2, é perceptível uma inclinação a elevar os escritores a um status superior, mas não por seu trabalho artístico, mas por conta de

seus sentimentos superiores, como o amor ao escrever um poema. Essa elevação do poeta a ser superior dialoga com os conceitos de literariedade dos discursos de especialistas e do senso comum também. O romantismo alemão do século XVIII, por exemplo, descreveu a escrita literária como arte do refinamento intelectual superior à escrita de outros enunciados, as emoções eram enfatizadas como fonte de experiência estética.

O valor aplicado à escrita literária tem raízes culturais, o que nos leva a refletir sobre a estabilidade de algumas formas de apresentação da literatura na escola. Aos poetas é dada a elevação cultural e intelectual não por suas habilidades em provocar inúmeras respostas de seus interlocutores por meio da união da forma e do conteúdo linguístico. São elevados por serem superiores, independentemente da qualidade de suas obras. Nos discursos dos alunos, de forma alguma foi citada a qualidade do trabalho com a língua dentro das obras literárias. Ao que parece, o valor é dado por uma força exterior e a qual eles não têm acesso ainda.

Como vimos, os entrevistados trouxeram várias vozes que refletiam nos usos do texto literário na escola. No nosso momento final, que foi a última parte da entrevista, que acabou acontecendo no dia seguinte da primeira e da segunda parte, tentamos estabelecer as funções da literatura na formação escolar através da retomada dos discursos enunciados na entrevista anterior.

Para tanto, foi feita a comparação entre o livro *A grande arte*, escolhido como romance mais adequado ao ensino da disciplina Língua Portuguesa e um livro best-seller, de autoria de uma youtuber bastante conhecida entre os adolescentes, a Kéfera Buchmann.

A pergunta que abriu nossa discussão versava sobre a definição de literatura. Como esperado, A2 e A3 não sabiam como definir literatura de maneira objetiva, afinal, essa ainda é uma dúvida que ainda importuna toda a teoria literária e que até hoje não foi respondida. Foi então que fiz a comparação entre um livro que claramente não tinha ganhado o status de literário, o livro “Muito mais que cinco minutos”, que conta a trajetória da mais famosa youtuber brasileira, Kéfera.

p: cê já pegou o livro dela pra ver como é”
a3: já:: já
p: dá pra definir aquilo como literatura”

a3: não
 p: Então, o que define o outro como literatura”
 a3: é que o outro conta as histórias (++) tipo assim não é dele a história (+++) é mais tipo assim ele tá contando um fato que aconteceu
 a2: Uma realidade

Apesar de bastante vendido e famoso, o livro de Kéfera, para A2 e A3, não era de literatura. Na primeira parte da entrevista, A2 justificava a escolha de “A grande arte” também por conta da suposta fama de seu autor, mas o conceito de fama não foi aplicado à literariedade do livro de Kéfera. Aqui, a literariedade da obra estava alicerçada no valor do enredo, que está pautado em apresentar a realidade da cultura culta. Conforme a outra parte da entrevista, a *arte*, adequaria o livro à disciplina Língua Portuguesa e à disciplina Arte; enquanto o outro livro só descreveria frivolidades, como é o caso do livro “*Até o dia em que o cão morreu*”, por só exibir a história de um cão.

A partir disso, percebi que os entrevistados acabavam colocando quase todo valor da obra em seu enredo, o que impossibilitava uma análise mais aprofundada de suas noções de língua/linguagem. Foi, então, que decidi indagá-los sobre a linguagem utilizada nos dois livros:

p: e quanto à linguagem’ tem alguma coisa de diferente da da Kéfera prum livro lá:: o do Rubem Fonseca que eu trouxe ontem’
 a2: A linguagem já é bem diferente
 a3: seria mais assim gesto moderno palavra moderna
 a2: aGOra do Rubem Fonseca
 a3: ele ia explicar mais as coisas com as palavras
 a2: [é:: mais::
 p: mais dentro da norma culta”
 as: é:::

A literatura, segundo os entrevistados, pode cumprir o papel de apresentar a norma culta através de seus exemplos, como se o uso artístico da linguagem tivesse como paradigma a norma. A distinção entre as obras parte do enredo, que parece ser mais importante como forma de ampliar o repertório cultural, só que o modelo de apresentação desse enredo é mais valioso por ser escrito dentro das normas, da norma culta. Essa noção responde a permanências dos usos feitos em sala de aula. O enredo é valorizado por contar a contextualização de uma cultura letrada e também por utilizar-se da linguagem legitimada sociedade letrada.

Nos faltava ainda verificar se estas asserções dialogavam com o que os alunos afirmavam, nos questionários, ser função da literatura: ensinar-lhes a “*ler, escrever e falar melhor*”. O ponto de partida foi tentar entender que linguagem poderia ser utilizada nos textos adequados à escola Língua Portuguesa a partir da negação do livro inadequado:

a3: O da Kéfera o livro dela mostra a história antes de ela criar o canal até agora (++) daí não daria pra passar na escola (+) agora o Rubem Fonseca é outro tipo de história já:: é o que aconteceu lá
 p: Uhum perfeito (+) então gíria nem pensar não pode escola
 a3: no texto né' não
 a2: não
 p: no texto pra Língua Portuguesa não.
 a3: Não

Para que um texto literário seja eleito, precisaria ter: um enredo que apresente as formas de vida da cultura culta, seus costumes, seus gostos; e uma escrita *exemplar*, escrita culta. Aqui também percebemos o diálogo com os manuais, observamos que excertos de textos literários eram utilizados como forma de ensinar regras gramaticais.

Ainda que a variante linguística de Kéfera esteja muito mais próxima do cotidiano dos educandos, para estes, ela não era qualificada a estar na disciplina, por fazer, conforme tentei indicar-lhes, uso de gírias. A resposta aqui é à cultura do outro, a cultura letrada, de romancista que fazem uso da norma culta é adequado, enquanto a dos colaboradores só é válida fora dos muros da escola. Podemos perceber, neste contexto específico da pesquisa, como é feita a *seleção* a partir dessa negação. Há um diálogo com a *seleção cultural* feita através de *imperativos didáticos* que têm como paradigma predominante a variante do sujeito letrado.

Até então, minha hipótese era de que, para os educandos, exibir a norma culta servia para ensinar a “*ler, escrever e falar melhor*”. Verificamos que uma série de valores foram expostos, e podemos afirmar que o uso do enunciado literário é legitimado pelos alunos por cumprir com uma série de exigências que a cultura culta denomina como adequada. Ao mesmo tempo, embora eles denominassem as variantes como “*formar de expressar*” ou “*maneiras de expressar*” e tenham deixado bastante claro que existam valor

diferentes para as “*formas de expressar*”, no final da entrevista eles afirmam o seguinte:

p: [...] qual assim (+) é a finalidade' para quê a gente lê literatura em Língua Portuguesa”
 a3: Ajudar no futuro
 p: Como assim’
 a3: Tipo se o cara for... tipo:: um advogado assim, ele vai precisar
 a2: [ter
 maneira de expressar
 p: então o objetivo de Língua Portuguesa é:: ham:: aprender a se expressar melhor”
 a2: é

É interessante verificar como, nesse caso, há uma projeção do futuro. A afirmação de que dominar a norma culta é essencial para desempenhar uma profissão de prestígio, profissão que, aliás, não é comumente desempenhada em seus espaços familiares. Aqui podemos perceber que, para os educandos entrevistados, o domínio e apreensão da cultura culta possibilita a ascensão de uma classe para outra. Vale lembrar que essa concepção de língua como forma de ascensão social responde a outras vozes, as vozes do presente e do passado da *cultura escolar*.

A “*maneira de expressar*” dentro da norma não foi declarada como mais valorosa, o que mostra que estes educandos sabem que nenhuma variante pode ser mais adequada que a outra, mas, ao mesmo tempo, no futuro, esses sujeitos terão como necessidade usar a norma culta se quiserem ascender socialmente. O discurso de que variantes têm valores iguais funciona no discurso dos educandos como força centrífuga que tem potencial de mudar a forma com tratamos os enunciados dentro da disciplina Língua Portuguesa, mas esse discurso veio permeado de outras vozes que funcionam como força centrípeta, e que mantém a literatura como variante exemplar da norma culta. Essa força centralizadora é, ainda, mais forte, pois carrega consigo as vozes sociais da cultura dominante, a cultura culta.

Considerações em diálogo: literatura como direito fundamental

No decorrer desta dissertação, buscamos, além de apresentar o lugar que cabe à literatura no ensino da disciplina Língua Portuguesa, problematizar a permanência nesse lugar. Como se trata de uma análise sócio histórica embasada no dialogismo bakhtiniano, no primeiro capítulo, apresentamos nosso objeto de pesquisa como sujeitos em constante processo de formação, munidos de *responsabilidade moral e especial*. Também retomamos o enunciado como resposta a vozes sociais do passado e do presente, que forma com os outros enunciados um elo na cadeia discursiva.

Por isso, no segundo capítulo, discorremos acerca das vozes que constituem a tradição da cultura escolar, do percurso da leitura em diversas esferas e dos usos do texto literário na escola. Os dois últimos focalizados nos usos do texto literário. O objetivo foi verificar as forças centrípetas e centrífugas que movimentam o lugar da literatura. Para tanto, fora necessária uma revisão das principais mudanças ocorridas nos documentos oficiais da educação e nos movimentos linguísticos das diferentes épocas.

No terceiro capítulo, nos debruçamos sobre as vozes do ensino de literatura a partir da releitura de alguns importantes teóricos da leitura, trazendo as vozes centralizadoras e as vozes que negam a homogeneização dos conceitos de processo de leitura.

Ao quarto capítulo, reservamos o status de análise das ressonâncias desses discursos na voz do aluno a partir do estudo dos diálogos feito através da observação de sala de aula, dos questionários e das entrevistas respondidos pelos sujeitos do oitavo ano do ensino fundamental II da escola eleita para a pesquisa.

Como vimos, na prática em sala de aula, a tendência observada é a de manter o texto literário como forma de ensinar outros conteúdos que separam a forma e o conteúdo. No entanto, essa metodologia não tem atraído os educandos a lerem obras literárias, e nem os tem dado autonomia para diferenciar um best-seller de um livro de literatura com base na análise artística de sua forma e de seu conteúdo, ainda que o domínio e acesso à literatura seja um direito fundamental, garantido pela constituição de 88.

Para conceituar a noção de direito fundamental, utilizamos o arcabouço teórico de Bobbio, que considera um direito fundamental como uma necessidade historicamente localizada, fruto da inevitável exigência de estabelecer uma obrigatoriedade de direitos de um povo. Ainda conforme Bobbio (1992):

Os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas. (BOBBIO, 1992, p. 5)

Bobbio defende a ideia de que um direito pode ser fundamental numa época e tornar-se dispensável numa outra. Consoante Piovesan (2004), os direitos nascem quando podem e devem nascer. Temos como exemplo a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que nasceu de uma situação em que as atrocidades contra à dignidade humana tomou proporções grandes, a ponto de quase dizimar um povo. No caso, durante o Shoá, cerca de seis milhões de judeus foram mortos durante a Segunda Guerra Mundial por conta da intolerância cultural e religiosa. Esse episódio marcou a necessidade de se estabelecer um conjunto de direitos civis e políticos de todos os seres humanos através da Carta das Nações Unidas de 1945.

Não apenas como exemplo da relativa instabilidade e da localização histórica dos direitos fundamentais, a efetivação dos Direitos Humanos também nos ajuda a entender o ponto em que se começou a falar em direitos culturais. Com a Carta da República de 1988, os direitos culturais passaram a ser expressamente reconhecidos no texto constitucional como uma categoria própria de direitos, conforme também previam, no plano internacional, os tratados e convenções multilaterais de direitos humanos dos quais o Brasil era signatário, a exemplo da Declaração da ONU (Organização das Nações Unidas) de 1948, da Carta da OEA (Organização dos Estados Americanos) de 1948 e do Pacto San José da Costa Rica de 1969. Concomitantemente, no campo das demais ciências humanas, a cultura é discutida por meio de um deslocamento do que se entende por cultura erudita e cultura popular.

No artigo 215 da CRFB (Constituição da República Federativa do Brasil) de 1988 teremos o seguinte: “o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais”. Logo, cabe ao Estado dar esse acesso aos cidadãos brasileiros.

Enquanto fonte da cultura nacional, veremos no artigo 216 da CRFB/88:

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

Entendemos os textos literários como bens culturais por se tratar de um enunciado que faz uso especial, artístico, da linguagem que materializa o pensamento e as inquietações dos artistas de diferentes épocas. Portanto, poderíamos interpretar a literatura como patrimônio cultural descrito no inciso III do artigo 216 do CRFB/88.

Além disso, as obras literárias são capazes de se manter por muito tempo em circulação. Sendo assim, são patrimônios não só artísticos, mas históricos. Há toda uma cultura estruturada que mantém algumas obras no tempo; os processos seletivos para ingressar em universidades indicando obras literárias, as revistas especializadas em literatura elegendo obras como suas preferidas, os currículos escolares determinando que a literatura seja trabalhada em sala de aula, a mídia colaborando com a ideia de que ler literatura é necessário. Ainda que não seja nosso objetivo tentar determinar se literatura é um patrimônio ou mesmo definir o que seja patrimônio, nos é relevante discutir de que forma a literatura se constrói nos discursos como um patrimônio nacional para que se possa defender a democratização de seu acesso. A literatura canonizada se restringe a um tipo de meio erudito, é legitimada pelas elites que a produzem e que a fazem circular. Longe de

acreditar que exista um valor para além do valor historicamente dado aos grandes cânones literários, nosso olhar se desdobra no sentido de discutir de que forma o acesso à literatura poderia ser uma forma de democratização de uma cultura dita culta. Para Cunha Filho:

Direitos culturais são aqueles afetos às artes, à memória coletiva e aos repasses de saberes, que asseguram aos seus titulares o conhecimento e uso do passado, interferência ativa no presente e possibilidade de previsão e decisão de opções referentes ao futuro, visando sempre à dignidade da pessoa humana. (CUNHA FILHO, 2000, p. 34).

Mas leitura literária exige de nós, além obviamente da alfabetização, uma série de conhecimentos sobre análises literárias. Logo, o enunciado que estamos chamando aqui de literatura só se torna cognoscível por meio do processo de uma escolarização que considere a disciplina Literatura não como apêndice do ensino de História, Arte ou norma gramatical, mas como disciplina autônoma que objetive à formação de um sujeito que possa analisar qualquer obra literária a partir de seu próprio repertório, que saiba circular por uma biblioteca e saiba também diferenciar um poema de um pagode dos anos 90 ou um best-seller de uma obra canônica por meio da análise da forma e do conteúdo das obras.

Não sabemos aonde o mar vai nos levar, nem temos certeza alguma sobre a relação entre a tradição e o lugar da literatura no ensino da disciplina Língua Portuguesa. Há muito mar bravo pela frente. Só podemos afirmar, até esse ponto, que é preciso escutar, compreender e dialogar com os alunos.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Cultura Letrada: Literatura e leitura**. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **Instrução pública no Brasil (1500-1889)**. Trad. Antônio Chizzott, São Paulo, EDUC, 2000.

BAKHTIN. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010a.

_____. (VOLOSHINOV, V). **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Ed. Hucitec, 2014.

_____. **Questões de literatura e de estética (Ateoria do romance)**. São Paulo: UNESP: Hucitec, 2015.

_____. **Para uma filosofia do ato**. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza da edição americana *Toward a philosophy of the act*. Austin: University of Texas Press, 1993. (tradução destinada exclusivamente para uso didático e acadêmico). 2010b.

BHABHA, Homi K., **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renata Golçalves. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Editora Porto, 1994

BORNATTO, S. **Idéias sem lugar nos livros didáticos de português (1940/1980)** – a crítica ao normativismo feita por escritores exemplares. 2004 (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2004.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a Arte**. Rio de Janeiro: Editora Ática. 1999

CANCLINI, Nestor Canclini, **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização** 4. ed., RJ, Editora UFRJ, 1999, 290p.

BRASIL. Lei imperial de n. 40 de 3 de outubro de 1834. Dispõe sobre o poder do presidente de província. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1866. (coleção de leis Império do Brasil do ano de 1834).

_____. Coleção das Decisões do Governo do Império do Brasil. Rio de Janeiro, Tipografia Nacional, 1857.

_____. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1886. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1886.

_____. Decretos do Governo Provisório da República dos Estados Unidos de Brasil. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1891.

_____. Decisões do Governo Provisório da República dos Estados Unidos de Brasil. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, fase. 1, 1892.

_____. Atos do Poder Executivo. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1911.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Rio de Janeiro: Coleção A.E.C., 1965. _____. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado S/ A. 1981.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In: **Vários Escritos**. São Paulo; Rio de Janeiro: Duas Cidades / Ouro sobre Azul, 2004. 4a ed. reorganizada pelo autor

CLARE, N.A.V. 50 anos de ensino de língua portuguesa (1950-2000). Anais do VI Congresso Nacional de Filologia e Linguística, ago/2002, disponível em: <http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno06.html>

COMPAGNON, Antoine. *O leitor*. In: COMPAGNON, A. **O demônio da teoria**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

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

CUNHA FILHO, Francisco Humberto. **Direitos Culturais como direitos fundamentais no ordenamento jurídico brasileiro**. Brasília, DF: Brasília Jurídica, 2000.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. Trad. Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FISCHER, Steven R., **História da leitura**. Tradução: Claudia Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1993.

FRANCHI, Carlos. **Criatividade e gramática**. In: *Trabalhos em Linguística aplicada* 9. Campinas: Mercado de Letras, 1987.

ILARI, Rodolfo. **A linguística e o ensino de língua portuguesa**. 1ªed. Livraria Martins Fontes: São Paulo, 1985.

JAMESON, Fredric. **Reificação e utopia na cultura de massa**. Crítica Marxista, São Paulo: Brasiliense, v.1, n.1, 1994, p.1-25.

JANZEN, Henrique. **O Ateneu e Jakob Von Gunten**: um diálogo intercultural possível. São Paulo: USP, 2005. 170 f. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Alemã) – Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura Alemã, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

JAUSS, Hans. **A literatura como provocação (História da literatura como provocação literária)**. São Paulo: Passagens, 1993.

LE BOULCH, Jean. **Educação psicomotora**: A psicomotricidade na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MORALES, Livia Fernanda. **O Papel da literatura na formação de professores de Espanhol: um estudo bakhtiniano das vozes sociais que circulam entre os estudantes de Letras da UFPR**. Curitiba: UFPR, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

NORBERTO, Bobbio. **A era dos direitos**. 11. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992

PEREIRA, V.W. (orgs.) (2002). **Aprendizado da leitura – Ciências e literatura no fio da história**. Porto Alegre: Edipucrs.

PILETTI, Nélon. **História da educação no Brasil**. São Paulo: Ática, 7a. edição, 1997.

PLATÃO. **República**. Rio de Janeiro: Editora Best Seller, 2002. Tradução de Enrico Corvisieri.

RAZZINI, Márcia P. G. *O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)*. Tese (Doutorado em Teoria Literária), UNICAMP, 2000

RIBEIRO, Maria Luisa S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 13 ed. Campinas: Autores Associados 1978.

THOMAS, Rosalind. **Letramento e oralidade na Grécia antiga**. Tradução: Raul Fiker. São Paulo: Editora Odysseus, 2005.

VOLOSHINOV, V. N. **Discurso na vida e na arte**: sobre a poética sociológica. Tradução para uso didático feita por Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. [s.d.]

ZILBERMAN, Regina. *Formação do Leitor na História da Leitura*. In: PEREIRA, Vera Wannmacher (Org.). **Aprendizado da leitura – Ciências e literatura no fio da história**. Porto Alegre: ediPUCRS, 2002. pp. 15-29.

Páginas consultadas:

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=20447>

ANEXO 1 – Roteiro de Observação

Dia 1: 05/08/16 (7:30 - 8:20)

Tema: Respeito, Direitos Humanos e Preconceito

1. Bate o primeiro sinal e os alunos devem se organizar em filas divididas por anos e gênero no pátio da escola, que está situado no meio dos 6 pavilhões de salas, 3 à direita e 3 à esquerda. No segundo sinal, os professores devem levar os alunos às suas respectivas salas de aula, mas nem sempre todos os alunos estão organizados, alguns ainda estão terminando o café da manhã que é oferecido pela escola.
2. A professora conduz os alunos à sala de aula.
3. A professora cumprimenta todos e me apresenta a turma como uma pesquisadora que está fazendo mestrado e me pergunta se eu posso apresentar-lhes meu trabalho. Um dos alunos pergunta se eu não ia denunciar o que eles faziam na sala, e afirmou que eu era do “núcleo” (NRE- Núcleo Regional de Educação).
4. Logo depois de 3., a professora entrega aos alunos um manual cujo conteúdo é um texto, “Racismo no Brasil?”, de Ilídio Teixeira
5. Ela lê em voz alta e os alunos acompanham a leitura com o manual. Fazendo breve pausas para discutir o assunto abordados no texto, complementando as informações nele contidas. Mas os alunos não respondem.
6. Ao término da leitura, a professora pergunta aos alunos se há racismo no Brasil e fala sobre as raízes do povo brasileiro
7. Nenhum deles se manifesta.
8. A professora fala sobre sua pele e sobre os apelidos que faziam menção a seu problema cutâneo.
9. Ela ainda retoma as definições de direitos humanos. Um aluno comenta que sabia o que era direito humano.
10. A professora faz a chamada.
11. O sinal bate, a professora despede-se da turma e sai da sala.

Dia 2: 08/08/2016 (7:30 – 9:10)

Tema: Racismo

1. Fila no pátio, a professora vai à frente e conduz a turma à sala de aula.
2. A professora cumprimenta os alunos e senta-se para pegar seu material. Uma aluna vai a sua mesa e pergunta algo, mas eu não consigo escutar. A professora responde e sorri para a aluna.
3. A chamada é feita pela professora.
4. Em seguida, a professora retoma a discussão e avisa aos alunos que passará uma atividade de interpretação do texto que tinha passado na aula anterior no quadro.
5. O texto da aula anterior é retomado pela professora, que pede também para os alunos leiam em voz alta. Durante a leitura são feitas pausas para discussão, a professora provoca os alunos para que debatam sobre o assunto.
6. Os alunos até então não conversam enquanto estou na sala os observando. Por isso, passo a copiar os conteúdos que a professora passa na sala.
7. Depois da leitura, a professora dita os exercícios, todos relacionados ao texto e a seu tema. Bate o sinal e professora se despede dos alunos.

Atividade no quadro negro:

- 1) Por que o autor diz que o racismo no Brasil é um ato de ignorância?
- 2) Você concorda com essa a afirmação do autor de que o racismo é ignorância? Justifique)
- 3) Segundo o autor existe atualmente uma diversidade de povos e raças no Brasil?
- 4) Por que o autor diz que este país é hospitaleiro com os estrangeiros e, muitas vezes, hostil com sua população.?"
- 5) Você concorda que "existe por aqui muito racismo camuflado e todo mundo faz questão de não enxergar.?"
- 6) Como você acha que o racismo se manifesta em nossa sociedade?

Dia 3: 9/08/2016 (10:30 – 11:10)

Tema: Complemento Nominal

1. A professora chega na sala depois do intervalo dos alunos, cumprimenta-os e senta-se para pegar seu material e fazer a chamada.
2. A professora avisa que o tema da aula será complemento nominal e explica que “não podemos perder de vista a gramática”.
3. Primeiro ela faz a exposição do assunto no quadro para, depois, expor oralmente.
4. Toda a construção e explicação é feita coletivamente, a professora pede para que os alunos lembrem de conteúdos que foram vistos nos anos passados, como classe morfológicas (substantivos abstratos, adjetivos e advérbios). Um aluno se manifesta dizendo que não lembra muito bem.
5. Sua explicação também utiliza as frases do cotidiano do aluno para analisar.
6. Ela passa, então, a explicar a definição de complemento nominal como “termo que completa o sentido de um substantivo abstrato”.
7. Logo depois, ela distribui um manual contendo atividades.
8. A professora entrega um manual didático impresso contendo uma tirinha sobre complemento nominal, vejo de longe o manual, mas não tive acesso a este.
9. Os alunos pegam o manual, colam no caderno e começam a responder.

Dia 4: 11/08/2016 (7:30 - 8:20)

Tema: racismo

1. A professora conduz a fila de alunos que estava no pátio para a sala de vídeo.
2. Os alunos se acomodam na sala de vídeo que fica em um pavilhão separado, nesse mesmo pavilhão fica a sala dos professores, a sala da direção, a cozinha e a secretaria.
3. A professora me pede ajuda para arrumar o áudio. Eu ajudo-a, e conseguimos juntas resolver o problema do áudio.
4. Assistimos a 3 vídeos sobre racismo.
5. Logo depois da exibição, a professora iniciou uma discussão sobre o que é racismo e sobre as formas com as quais ele se apresenta no cotidiano.

Conta a história de uma professora que foi confundida com uma funcionária da limpeza por conta da cor de sua pele.

6. Depois, pediu para que os alunos dissessem se já foram vítimas de racismo.

7. Os alunos mantêm-se calados por um tempo, até que um aluno se manifestou levantando a mão, mas não falou sobre a experiência, outro aluno quis saber quem foi o opressor dizendo “mano, fala quem é que a gente já dale nele”.

8. A professora diz que é ignorante quem é racista e que o aluno não deve aceitar o racismo e denunciar.

9. O sinal bate e a professora conduz os alunos à sala de aula. No caminho, um aluno vem conversar com a professora sobre um assunto particular de sua família. A professora o aconselha e, depois, ele segue com a turma para a sala de aula.

Dia 5: 12/08/16 (7:30 – 8:20)

Tema: complemento nominal

1. Os alunos fazem fila no pátio.

2. A professora chega e os conduz à sala de aula.

3. Ao chegar na sala, a professora coloca seu material em sua mesa e logo começa a explicar que passará um conteúdo no quadro.

4. A professora coloca várias frases com complementos nominal e explica enquanto escreve. Ela escreve “tenho medo de” e diz que quem tem medo tem medo de algo, assim o substantivo abstrato precisa de um complemento. Depois, ela dá outros exemplos de substantivos abstratos que precisam também de complementos.

5. Os alunos copiam depois da explicação.

6. Durante a cópia que os alunos faziam, um aluno faz diz “já te dê-le um complemento nominal”.

7. A professora avisa os alunos de que vai vistar os cadernos.

8. Ela começa pela primeira aluna da fila da esquerda, chama seu nome.

9. A aluna vai a sua mesa e apresenta o caderno. A professora dá um visto e passa para o aluno da carteira seguinte, chamando-o pelo nome.

Dia 6: 15/08/16 (7:30 – 9:10)

1. A professora conduz os alunos que estavam em filas no pátio à sala de aula.
2. Logo que entra na sala, ela se organiza e cumprimenta os alunos.
3. A professora avisa que passará atividade no quadro e pede para que todos copiem.
4. No quadro, ela escreve “identifique o complemento nominal” e passa diversas frases.
5. Os alunos copiam. Eu também copio em meu diário de campo.
6. Uma aluna vira para trás e pergunta “professora, você sabe a letra b)?”. Antes de responder à menina, pergunto à professora se posso ajudar os alunos, ela me responde que sim. Então, expliquei à aluna com base no conteúdo que a professora ensinou anteriormente.
7. A professora passa aula quase inteira andando pela sala e ajudando os alunos a fazerem a lição. Eu também fui solicitada por outros alunos a ajudar com a atividade.
8. Depois de ajudarmos os alunos, a professora vai ao quadro e começa a fazer a correção do exercício. Ela lê a frase da letra a) e pergunta aos alunos qual é a resposta. Três alunos respondem.
9. Ela continua a perguntar e a sublinhar os complementos nominais até chegar à letra j), em que termina a atividade.
10. A professora se senta e avisa que fará a chamada.
11. O sinal bate a professora se despede dos alunos.

Dia 7: 18/08/16 (7:30 – 8:20)

Tema: Aposto e vocativo

1. A professora conduz os alunos que estão em fila no pátio à sala de aula.
2. Enquanto íamos para a sala, um aluno ia conversando com a professora no caminho.
3. Ao chegarmos, os alunos se acomodaram e a professora foi organizar seu material.

4. Ela avisa que vai passar matéria no quadro e que é **sim** para eles copiarem no caderno.

5. A exposição segue a ordem:

“Aposto: serve para explicar, resumir e identificar (entre vírgulas/parênteses)

- João Cardoso, bom velhinho, era amigo de novidades;
- Comida, bebida, passeio, tudo vale a pena;
- A escola Estadual, Vidal Vanhoni, viajou a Curitiba;
- Xuxa, apresentadora, a rainha dos baixinhos, vem a Paranaguá.

Vocativo: função de chamar ou interpelar.

- Meus Deus! Me ajude.
- Aluno X¹², preste mais atenção!
- Olá! Amigo!
- Espere, homem!”

6. A professora começa a explicar o conteúdo, diz que toda vez que “o aposto é usado para explicar uma expressão anterior, para identificar, para deixar mais claro quem é, e também para resumir uma lista de coisas, como na frase” ela aponta para a frase no quadro “aqui, comida, bebida, passeio, aí tudo resume os termos anteriores”.

7. Um aluno diz “ahhh, entendi”. A professora pergunta o que houve e ele diz que entendeu a matéria.

8. Logo depois de 7., ela pergunta se os alunos entenderam, nenhum deles se manifesta. Continua, então, a explicar o conteúdo seguinte.

9. A professora diz que o vocativo serve para chamar alguém e lê os exemplos que passou no quadro.

10. Quando a professora chega ao segundo exemplo “Aluno X! Preste mais atenção!”, um aluno começou a rir, e outro falou “é X, olha lá”. O aluno X responde “ai, sora”, e ela “é X”.

11. Ao terminar a explicação, a professora pega um manual didático e começa a passar atividades no quadro:

¹² Nome de um aluno que é bastante próximo da professora.

- 1) Identifique o aposto e o vocativo das orações:
 - a) O café, riqueza agrícola, é exportado.
 - b) Jovens! Venham tomar café.
 - c) Crianças! Saiam da chuva.
 - d) Mário, homem honesto, devolveu o dinheiro
- 2) Escreva 5 frases para aposto e vocativo:

12. A professora termina de passar a tarefa no quadro e avisa aos alunos que eles devem fazer a tarefa em casa.

13. Ela faz a chamada.

14. O sinal bate. A professora avisa novamente que os alunos precisam fazer a lição em casa. Ela se despede e sai da sala.

Dia 8: 19/08/16 (7:30 – 8:20)

Tema: Aposto, vocativo e complemento nominal

1. A professora conduz os alunos que estão no pátio à sala de aula.
2. Ao chegar na sala, ela cumprimenta os alunos e pede para que todas peguem seus cadernos para copiar.
3. Quando os alunos já estão com o caderno na mão, a professora pede para que todos destaquem uma folha e escrevam seus nomes, “hoje vamos fazer uma atividade avaliativa, pessoal”.
4. A professora dita a atividade: “coloquem número 1, elaborar 15 frases do cotidiano com dois pontos, a) aposto; b) vocativo e; c) complemento nominal. É para vocês fazerem e me entregarem hoje, vocês podem fazer em dupla”.
5. Ela avisa que precisa pegar algumas coisas em seu armário, mas que já voltava.
6. Logo depois de ela sair, um aluno me chama “prof, me ajuda aqui”. Eu vou à mesa do aluno e peço para ele voltar na folha do caderno em que está a atividade, o aluno diz que lembra do conteúdo e consegue fazer sozinho todas as atividades.
7. A professora chega na sala e diz aos alunos que eles devem tentar fazer sozinhos.
8. A professora se senta e faz a chamada.

9. Um aluno se volta para mim e diz que não lembra o que é vocativo, eu peço para ele olhar no caderno a explicação. A professora repete “vocês têm que fazer sozinhos”.
10. Os alunos discutem entre suas duplas.
11. Ao final da aula a professora pede para que todos entreguem suas folhas. Eles entregam e ela as guarda num pacote plástico.
12. O sinal bate e ela despede de todos.

22/08/16 7:30 – 8:20 – 9:10

Tema: Aposto e vocativo

1. A professora conduz os alunos, que estão enfileirados no pátio, à sala de aula.
2. Ela organiza seu material em sua mesa e distribui um manual impresso cujo conteúdo é o texto de Luiz Fernando Veríssimo.
3. A professora pede para que os alunos acompanhem a leitura porque ela ia ler em voz alta.
4. Depois da leitura, a professora escreve no quadro “Interpretação de texto” e avisa que eles devem copiar do quadro as atividades sobre a crônica:
 - “1) Responda:
 - a) O homem branco usa palavras e expressões como “negro de alma branca”, “raça de safados”, “macacos” e “cabelo ruim”. Isso indica que o:
 - () Racismo não existe no Brasil
 - () Personagem negro estava errado
 - () racismo se faz presente apenas nas palavras
 - () personagem branco é preconceituoso
 - () preconceito não se manifesta na linguagem
 - b) O homem negro apresenta um único argumento para comprovar o que pensa :

“-É que outro dia eu quis entrar de sócio num clube e não me deixaram.”

O homem branco contra-argumenta afirmando que o seu interlocutor:

 - () tem liberdade

- () precisa aprender qual é o lugar dele
- () pode “bater” um samba no clube
- () deve evitar namoro com moças brancas
- () está sendo preconceituoso

c) Em “Fala, Macaco”, a vírgula foi utilizada para:

- () Isolar o vocativo
- () Isolar o aposto

d) “é isso que tu faz bem”. De acordo com a norma culta, a forma que substitui adequadamente o verbo grifado, mantendo o tempo e o modo verbais, é:

- () Fazeis
- () Fazes
- () Fazei
- () Fazer
- () Faze

e) O único vocábulo que NÃO é utilizado no texto de modo pejorativo é:

- () Cara
- () Negrice
- () Empregadoza
- () Burro
- () Safados”

5) A professora termina de copiar as atividades no quadro e fala para os alunos resolverem as questões.

6) Ela vai para a sua mesa e faz a chamada.

7) Um aluno a chama para ajudar a fazer as atividades. A professora fica em pé enquanto rele com o aluno a questão.

8) Outro aluno me chama para ajudar e diz “eu não sei o que é crônica, sora”. Eu explico que é um texto que narra situações do cotidiano e que têm como intenção nos fazer pensar sobre assuntos delicados, como o racismo.

- 9) A professora e eu passamos o resto da aula orientando os alunos nas atividades de interpretação.
- 10) O sinal bate, a professora se despede dos alunos e sai da sala.

Dia 9: 23/08/16 (10:30 – 11:10)

Tema: Aposto e vocativo

1. A professora chega à sala de aula e organiza seu material.
2. Ela começa a fazer a chamada. Um aluno que até então não tinha vindo à aula aparece e a professora pergunta sobre suas faltas. Ele diz que está pensando em fazer o EJA para terminar logo. A professora o orienta a não fazer porque ele ainda não tem a idade mínima para estudar no EJA.
3. A professora começa a aula com a correção das atividades. Um aluno diz que não entende o sentido de “negro de alma branca”, a professora explica que a expressão tem sentido figurado.
4. Durante a correção das outras atividades, os alunos é que respondem. Em todas as vezes a professora dá sinais de que aprova a atitude dos alunos ao responderem as questões sozinhos com expressões como “muito bem” ou “isso mesmo, X”.
5. Depois da correção, a professora retoma o conteúdo por meio de uma exposição oral do que é um aposto e um vocativo.
6. O sinal bate e a professora se despede dos alunos.

Dia 10: 25/08/16 (7:30 – 8:20)

Tema: Aposto e Vocativo, Complemento nominal

1. A professora conduz a fila de alunos que a esperava no pátio.
2. Ao chegar na sala, os alunos e a professora se organizam em suas respectivas mesas.
3. A professora retoma os conteúdos: aposto, vocativo e complemento nominal. Um aluno se manifesta e diz que não sabe o que é um vocativo. A professora responde-lhe dizendo que usamos o vocativo o tempo todo quando chamamos por uma pessoa.

4. Um aluno dá um exemplo de complemento nominal e a professora responde “é isso mesmo”.
5. Ela continua a explicação oralmente usando frases do cotidiano.
6. Logo depois de 5., ela passa uma atividade no quadro:

“1) Copie a frase:

“Qualquer pessoa – homem, mulher, jovem, adulto – pode pegar DST.

O trecho em destaque refere-se à expressão “qualquer pessoa”

- a) Como a expressão destacada modifica o termo anterior?
 - b) O que é empregado para destacar a expressão?
 - c) Qual a pontuação poderia substituir a marcação empregada para isolar a expressão em destaque?”
7. Faltando alguns minutos para acabar a aula, a professora faz a chamada.
 8. O sinal bate, a professora se despede dos alunos e sai da sala.

Dia 11: 29/08/16 (7:30 – 8:20)

Tema: Racismo

1. A professora conduz as filas que os alunos formaram no pátio à sala.
2. Quando chegamos à sala, os alunos se acomodaram, e a professora organiza seu material
3. Depois de 3., a professora passa aos alunos um manual impresso cujo conteúdo é a música “Racismo é Burrice”, de Gabriel o Pensador.
4. A professora pergunta à turma se eles conhecem a composição ou o artista, um dos alunos dizem que ele é um rapper.
5. A professora coloca em um micro system a música e pede para que os alunos acompanhem a música com a letras que eles receberam.
6. A professora passa a fazer a leitura em voz alta. Logo depois disso, discute o assunto com os alunos. Os alunos não interagem.
7. A professora pede aos alunos que façam uma produção de texto sobre o assunto.
8. A grande maioria da turma entrega a produção em uma folha destacada do caderno.

9. A diretora chega no final da aula e avisa da possível falta de merenda, diz que a comida estava acabando e que, se fosse possível, os alunos trouxessem um lanche de casa.
10. O sinal bate, a professora se despede dos alunos e vai a outra turma

Dia 12: 30/08/16 (7:30 - 9:10)

Tema: Vocativo, Aposto, Complemento nominal, Adjunto

1. A professora conduz os alunos enfileirados à sala de aula. No caminho, um dos alunos vai conversando com ela.
2. Na sala, os alunos se dispõem em suas carteiras e a professora organiza seu material.
3. A professora vai ao quadro e escreve:
“Adjunto Adnominal. Serve para: determinar, especificar ou explicar o substantivo”
4. Ao terminar de escrever, ela explica oralmente o que é um adjunto adnominal e escreve no quadro alguns exemplos de frases com adjuntos adnominais.
5. Em seguida, ela passa o seguinte exercício:

“ Marque a coluna do complemento nominal ou do adjunto adnominal de acordo com a expressão em negrito de cada frase:

- 1) Continua a luta **contra a poluição**.
- 2) Existe um órgão de proteção **aos índios**.
- 3) Os queijos **de minas** são muito apreciados.
- 4) Ainda existem muitos engenhos **de cana**.
- 5) Acabei de comprar um casaco **de couro**.
- 6) O conhecimento **da matéria** nos deixou tranquilos.
- 7) Não temos atualmente necessidade **de auxílio**.
- 8) Esperamos aprovação **em todas as disciplinas**.
- 9) O Brasil importa bacalhau **da Noruega**.
- 10) A fazenda **do meu tio** é imensa.
- 11) A preocupação **com os estudos** é uma boa qualidade.
- 12) O barquinho **de papel** afundou.

13) Não conhecia este doce **de mamão**.

6. Ao terminar de passar a atividade no quadro, a professora se senta e faz a chamada.

7. Quando termina a chamada, ela pergunta a um aluno sobre a saúde de sua mãe. O aluno responde “mãe tá boazinha, ela só tem uma tontura quando a gente sai de bicicleta pra entregar salgado”. A professora o interroga novamente, “mas você ajuda ela, né?”. O aluno, então, diz “ eu ajudo sim, mas [...]”¹³.

8. Alguns alunos já estão respondendo às questões e pedem minha ajuda para identificar o complemento nominal e o adjunto adnominal. Dois alunos que estavam na mesma fila acompanham minha explicação, que tem base no que a professora explicou em sala. Peço para eles, primeiro, identificarem o termo anterior como substantivo abstrato ou concreto, conforme a professora tinha explicado, um deles disse que não sabia o que era um substantivo concreto, eu, então, explico-lhe com a definição que a professora já tinha dado. O aluno diz “agora, entendi” e os dois voltaram a fazer as questões.

9. A professora avisa a todos que fará a correção no quadro. Ela começa lendo questão a questão e os próprios alunos vão respondendo. Alguns só copiam por não terem feito ainda.

10. A professora avisa sobre a data da prova de Língua Portuguesa.

11. O sinal bate e a professora se despede dos alunos.

Dia 13: 01/09/16 (10:30 – 11:10)

Tema:

1. A professora entra na sala após o intervalo dos alunos. Eles já estão em seus lugares, alguns com o material em cima da mesa, outros ainda se organizando.

2. A professora avisa os alunos que passará uma atividade no quadro. E escreve:

“1) Identifique o adjunto adnominal, complemento nominal ou objeto indireto.

¹³ O resto do diálogo não foi aqui exposto por se tratar de um tema particular e que pode revelar a identidade do adolescente.

a) Pediram autógrafos ao cantor.

- () adjunto adnominal
- () complemento nominal
- () objeto indireto

b) Sai à procura dela

- () adjunto adnominal
- () complemento nominal
- () objeto indireto

c) A onça estava com medo do caçador

- () adjunto adnominal
- () complemento nominal
- () objeto indireto

Copie o trecho de uma das cartas de amor de Graciliano Ramos:

“Quando me escreveres, diz-me com singeleza o que há em teu coração...
contanto que não sejam coisas desagradáveis.

Que incoerências! Que disparate! Tudo por tua causa.

Adeus, meu amor. Recomendações a dona Lili (excelente amiga) e a todos os teus. Estou muito agradecido a teu pai por ter ouvido com resignação a arenga do padre Macedo.

Beijo-te as mãos. Teu Graciliano.

Palmeiras, 18 de janeiro de 1928”

f) Destaque do texto um aposto e um vocativo.”

3. A professora termina de passar as atividades no quadro e faz a chamada.

4. Um aluno se vira em minha direção e diz “quem é Graciliano?”, explico-lhe que se trata de um escritor muito importante da literatura brasileira, quem tem livros muito legais, que na biblioteca da escola deve ter vários de seus livros, disse também que o ajudaria se ele quisesse começar a ler o Graciliano “ele escreveu um livro bem legal que eu acho que você vai gostar, o nome é

Infância”. O aluno me respondeu que gostava de Diário de um Banana, “já li 5 livros do Diário de um Banana, são muito engraçado, sora! Você já leu?”, respondi-lhe que já li algumas páginas, mas que a minha filha adorava ler o Diário de um Banana também.

5. Alguns alunos chamam a professora para ajudar a fazer as atividades, ela vai a todas as carteiras. Quando mais de um aluno a chamava, eu ia em seu lugar e lia os enunciados e eles conseguiam executar as atividades.

6. O sinal bate, a professora se despede de todos e sai da sala.

Dia 14: 02/09/16 (7:30 – 8:20)

Tema: avaliação

1. A professora conduz os alunos, que estão enfileirados no pátio, à sala de aula.

2. Os alunos começam a se organizar para fazer a avaliação, deixando apenas o estojo em cima de suas carteiras.

3. Um dos alunos fala “O que é complemento nominal mesmo? ”, e o outro responde “eu tô fodido, piá”.

4. Após distribuir as folhas, a professora começa a fazer a leitura da avaliação em voz alta e a explicar o que deve ser feito nas questões.

5. Os alunos se mantêm em silêncio durante toda a execução da avaliação. Os alunos que terminam antes, viram a prova e abaixam a cabeça.

6. Quando o sinal toca, a professora passa nas carteiras e recolhe todas as folhas de avaliação.

Dia 14: 05/09/16 (07:30 – 9:10)

Tema: Adjunto adnominal e complemento nominal

1. A professora conduz os alunos enfileirados do pátio à sala de aula.

2. Os alunos se acomodam em seus lugares.

3. A professora pede para que todos peguem seus cadernos para copiar a matéria do quadro:

“1) Copie do texto e responda:

O engenheiro agrônomo e florestal Sebastião Pinheiro estará na noite desta terça-feira, 15/12, ao vivo, no Cidadania Ambiental na Rádio Ipanema Comunitária todas as terças, 20h e sábado, 12h.

a) Observe as palavras destacadas no texto:

- Esses termos estão se referindo a que palavras no texto?
- Como ficaria o texto se esses termos fossem retirados?
- Os termos em destaque são importantes para a informação veiculada?

No sábado, 27 de março, entre 20h e 21h30 (hora de Brasília), o Brasil participará oficialmente da hora do Planeta. Das moradias mais simples aos maiores monumentos. As luzes serão apagadas por uma hora, para mostrar aos líderes mundiais nossa preocupação com o aquecimento global [...].

a) Qual a importância da expressão “27 de março” para a informação do texto?

b) Como poderia ser interpretado o texto sem essa informação?

Coloque “a” para adjunto adnominal e “c” para complemento nominal:

- () Aquelas cadeira de ferro é muito resistente.
- () Foi solicitada ao gerente a devolução do dinheiro.
- () Aquela imagem de cera é esquisita.
- () O caderno de anotações estava desorganizado.
- () A construção do metrô se prolonga há muitos anos.”

4. A Professora termina de passar o manual no quadro, senta-se e faz a chamada.

5. Enquanto copiavam o manual, dois alunos discutem a respeito de uma questão gramatical. Um deles havia dito “é pra mim fazer a tarefa”, uma aluna o repreende dizendo que “não é pra mim fazer, é pra eu fazer. Mim não faz nada”, o aluno repete “é pra eu fazer a tarefa, então?” . “Issol!”.

6. Uma aluna me chama para ajudar a fazer a atividade que ela diz não ter entendido, eu releio todas as questões, da mesma forma com a professora faz, peço para lembrar questões sintáticas que já foram passadas pela professora. Ela consegue terminar.

7. Depois de 6., pergunto a ela se gosta de animes porque estava com um casaco cuja estampa era o símbolo de uma guilda, ela me responde afirmativamente. Pergunto, então, se ela também lê mangás em que se inspiravam o anime. Segundo ela, não lia muito os animes porque o acesso é muito difícil, os mangás são muito caros¹⁴ e ela também não consegue baixar por causa de seu computador.
8. Depois de dar tempo para que todos os alunos fizessem a lição, a professora passa a fazer a correção no quadro.
9. O sinal bate e a professora se despede de seus alunos.

¹⁴ O preço médio de um mangá é de R\$ 10,00

ANEXO 2 – Questionários de Identificação

1. Com quem você mora?

2. Qual é a ocupação das pessoas que moram contigo?

3. A casa em que eu moro pertence a:

4. Você já ficou retido em algum ano?

() Sim. Já fiquei em_____.

No _____ano.

() Não.

(PARTE 2)

1. Nas aulas de Português qual é o conteúdo pelo qual você mais se interessa?

(Você pode marcar mais de 1 alternativa)

() Gramática. Acho que é um conteúdo

() Interpretação de Texto. Porque

() Gosto de Produção de Texto. Pois

2. Há algum conteúdo, dentro da disciplina Língua Portuguesa, que você não gosta?

Não gosto de _____, porque _____

3. Que mudanças você faria para melhorar o conteúdo da Língua Portuguesa que você afirmou não gostar?

4. Algum texto lido na escola te chamou a atenção? Você lembra qual? Pelo que ele te chamou a atenção?

5. Você acha que ler livros de literatura é importante para a tua formação escolar?

() Sim. Porque a literatura

() Não. Aliás, eu acho que

6. Que meios você utiliza para ler livros (ou textos) de literatura?

- Empréstimo na biblioteca municipal
 Empréstimo na biblioteca da escola
 Empréstimo na biblioteca do SESC-PR
 Compro no Sebo/ Livraria
 Baixo pela internet
 Manual didático

7. Você costuma ler textos literários além dos que são lidos na escola?

Sim. O que me leva a ler fora da escola é _____

Não. Eu não leio fora da escola porque _____

Eu, _____, autorizo o uso deste questionário para fins de pesquisa

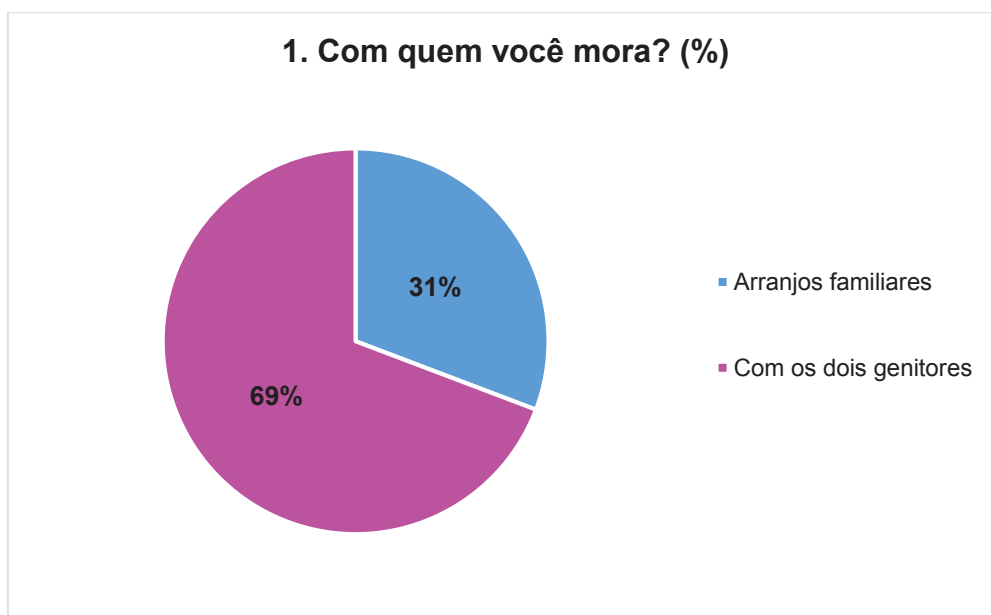
com minha identificação

sem minha identificação

Assinatura:

ANEXO 3 – Questionários de Identificação

Rótulos de Linha	1. Com quem você mora? (Contagem)	1. Com quem você mora? (%)
Arranjos familiares	4	31%
Com os dois genitores	9	69%
Total Geral	13	100%



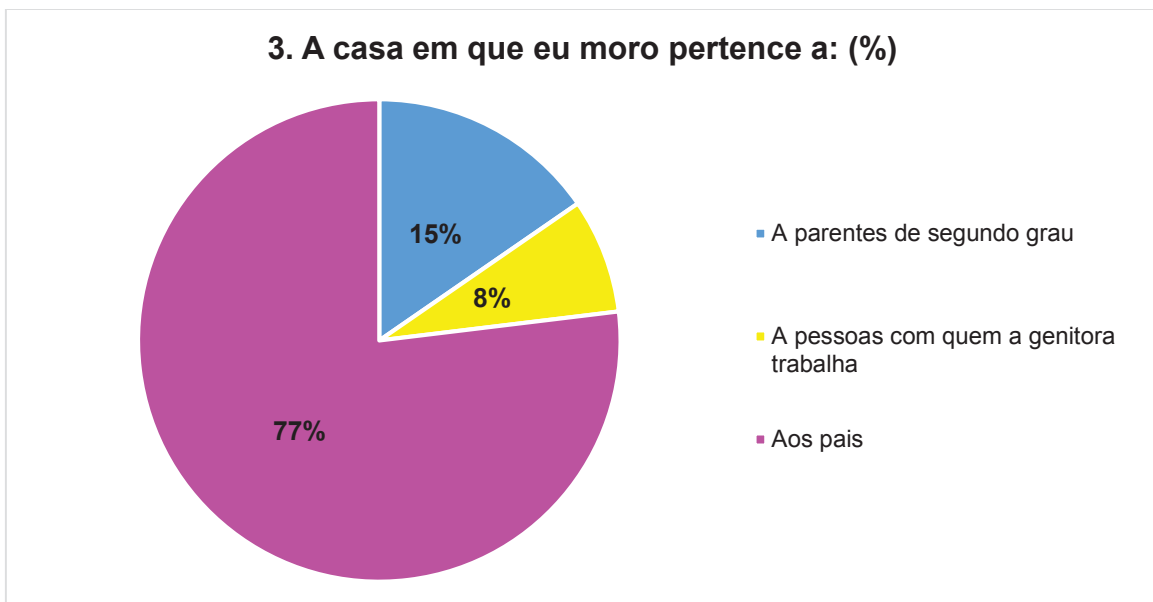
Fonte: Elaboração da Autora

Rótulos de Linha	2. Qual é a ocupação das pessoas que moram contigo? (Contagem)	2. Qual é a ocupação das pessoas que moram contigo? (%)
Mão de obra não especializada	13	100%
Total Geral	13	100%



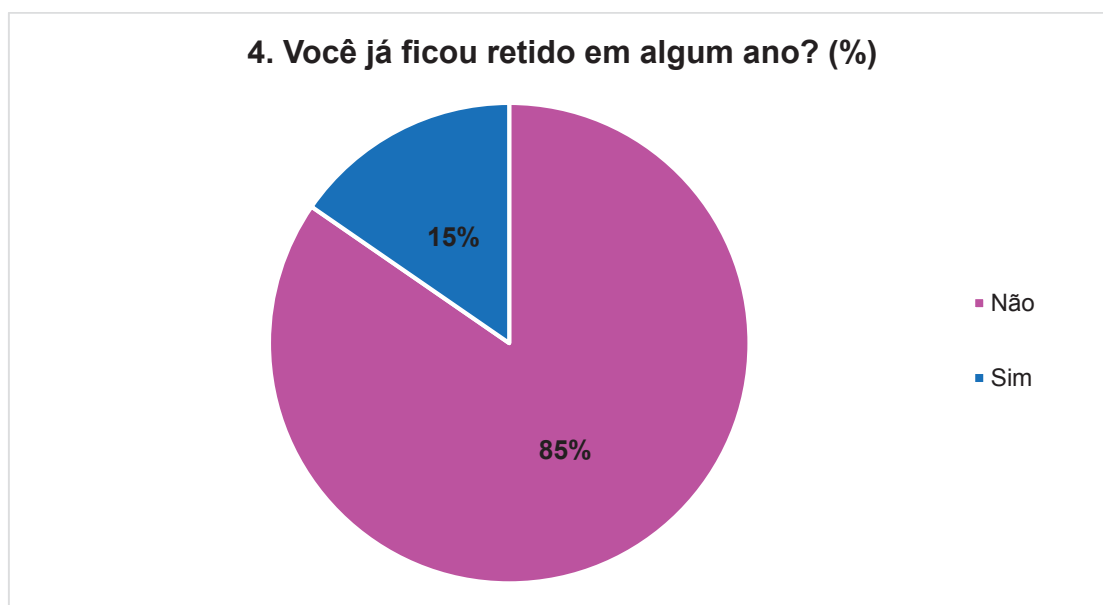
Fonte: Elaboração da Autora

Rótulos de Linha	3. A casa em que eu moro pertence a: (Contagem)	3. A casa em que eu moro pertence a: (%)
A parentes de segundo grau	2	15%
A pessoas com quem a genitora trabalha	1	8%
Aos pais	10	77%
Total Geral	13	100%



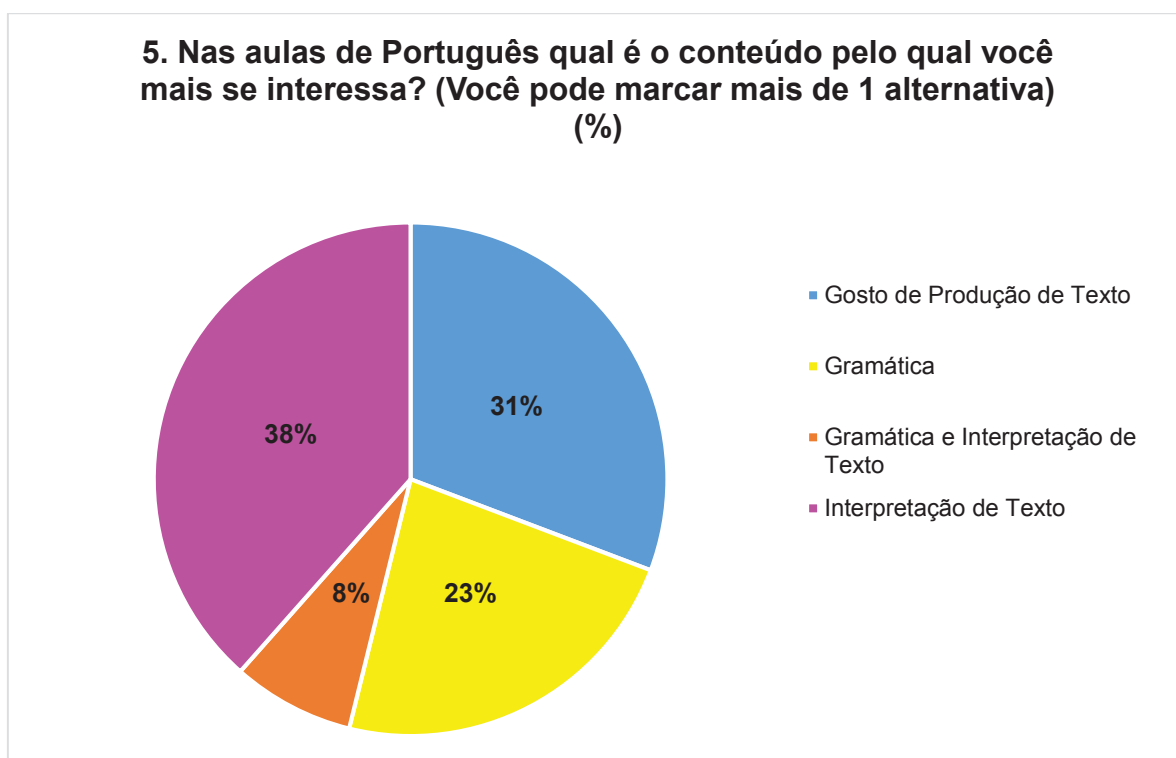
Fonte: Elaboração da Autora

Rótulos de Linha	4. Você já ficou retido em algum ano? (Contagem)	4. Você já ficou retido em algum ano? (%)
Não	11	85%
Sim	2	15%
Total Geral	13	100%



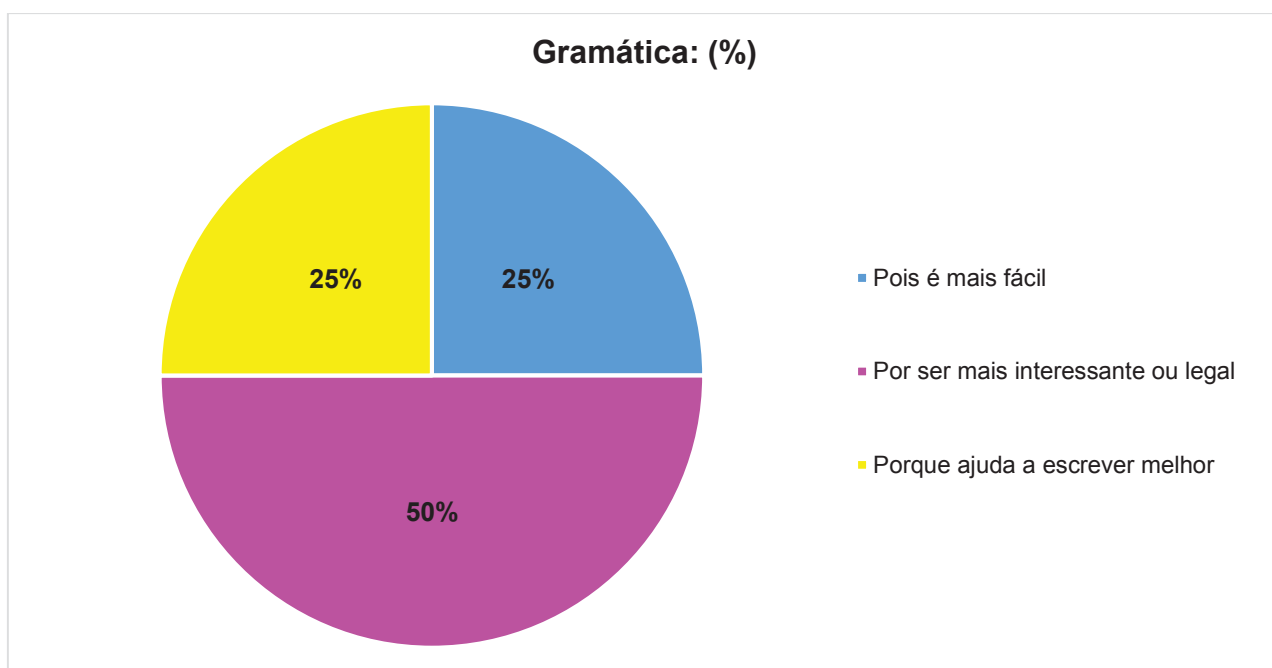
Fonte: Elaboração da Autora

Rótulos de Linha	5. Nas aulas de Português qual é o conteúdo pelo qual você mais se interessa? (Contagem)	5. Nas aulas de Português qual é o conteúdo pelo qual você mais se interessa? (%)
Gosto de Produção de Texto	4	31%
Gramática	3	23%
Gramática e Interpretação de Texto	1	8%
Interpretação de Texto	5	38%
Total Geral	13	100%



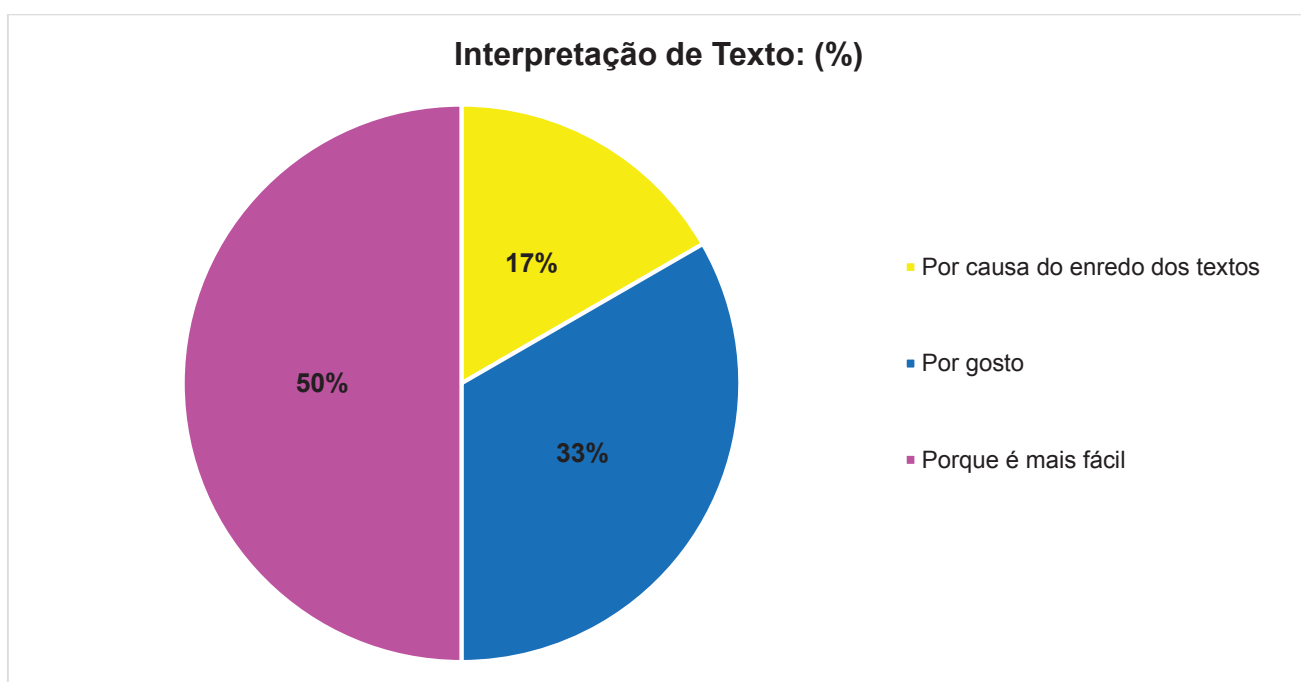
Fonte: Elaboração da Autora

Rótulos de Linha	Gramática: (Contagem)	Gramática: (%)
Pois é mais fácil	1	25%
Por ser mais interessante ou legal	2	50%
Porque ajuda a escrever melhor	1	25%
Total Geral	4	100%



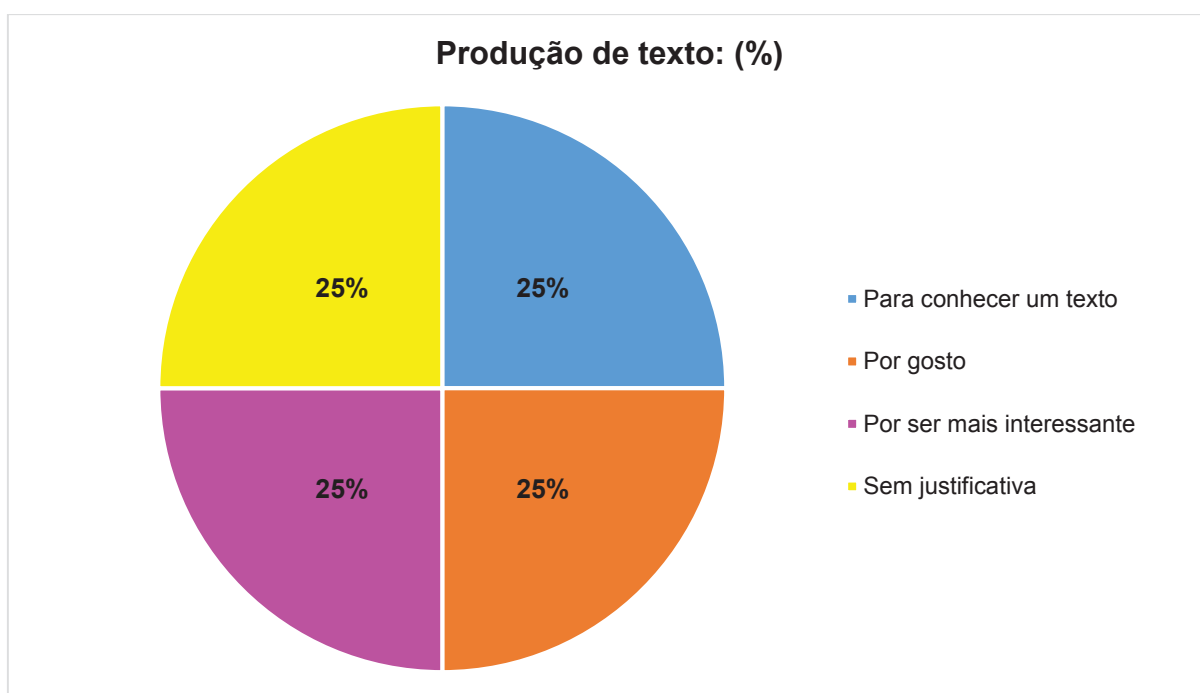
Fonte: Elaboração da Autora

Rótulos de Linha	Interpretação de Texto: (Contagem)	Contagem de Interpretação de Texto: (%)
Por causa do enredo dos textos	1	17%
Por gosto	2	33%
Porque é mais fácil	3	50%
Total Geral	6	100%



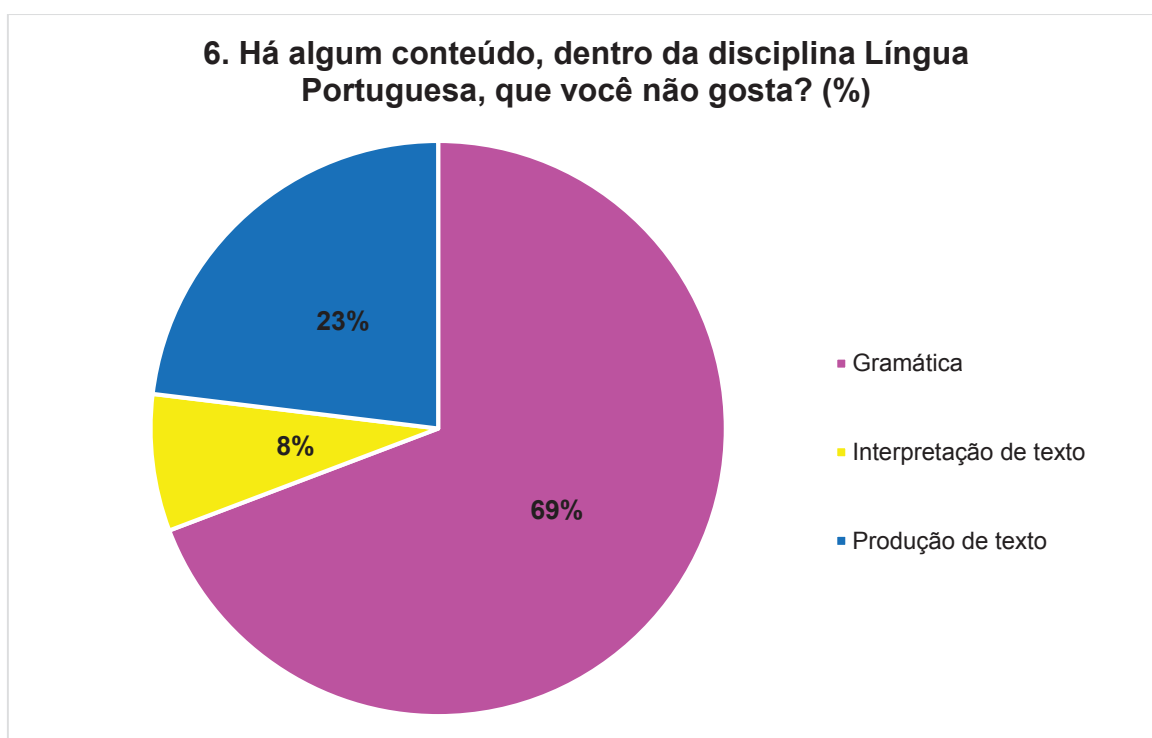
Fonte: Elaboração da Autora

Rótulos de Linha	Produção de texto: (Contagem)	Produção de texto: (%)
Para conhecer um texto	1	25%
Por gosto	1	25%
Por ser mais interessante	1	25%
Sem justificativa	1	25%
Total Geral	4	100%



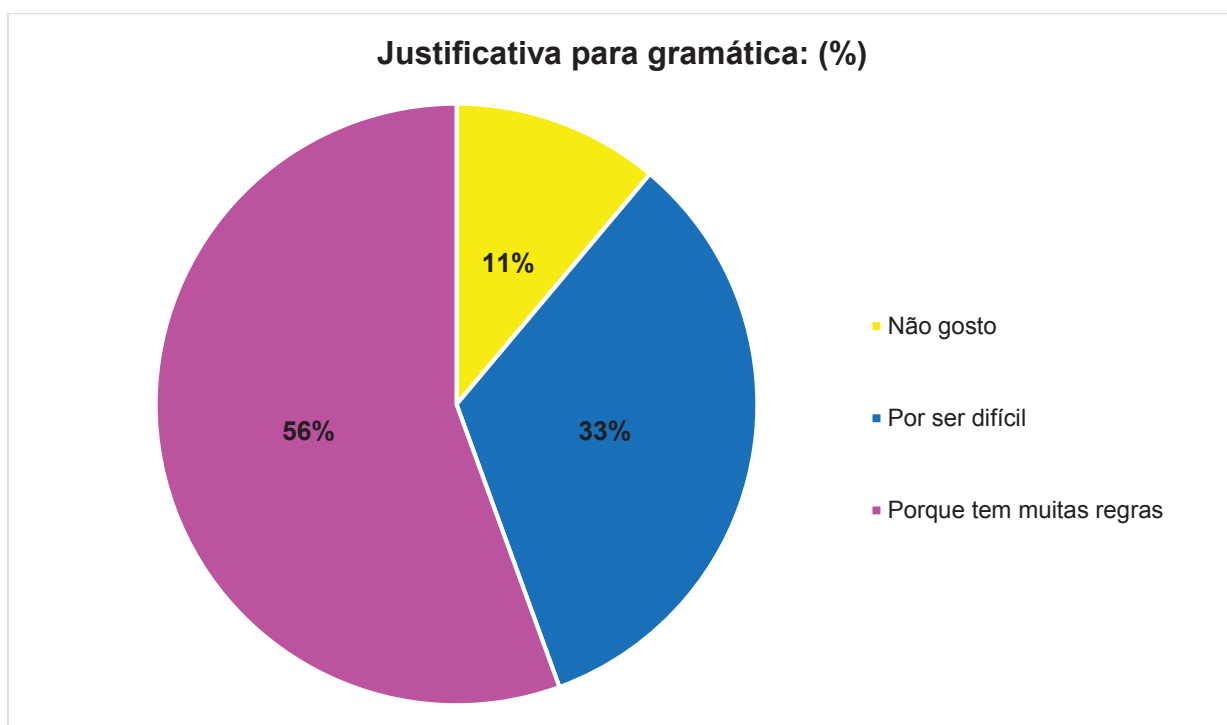
Fonte: Elaboração da Autora

Rótulos de Linha	6. Há algum conteúdo, dentro da disciplina Língua Portuguesa, que você não gosta? (Contagem)	6. Há algum conteúdo, dentro da disciplina Língua Portuguesa, que você não gosta? (%)
Gramática	9	69%
Interpretação de texto	1	8%
Produção de texto	3	23%
Total Geral	13	100%



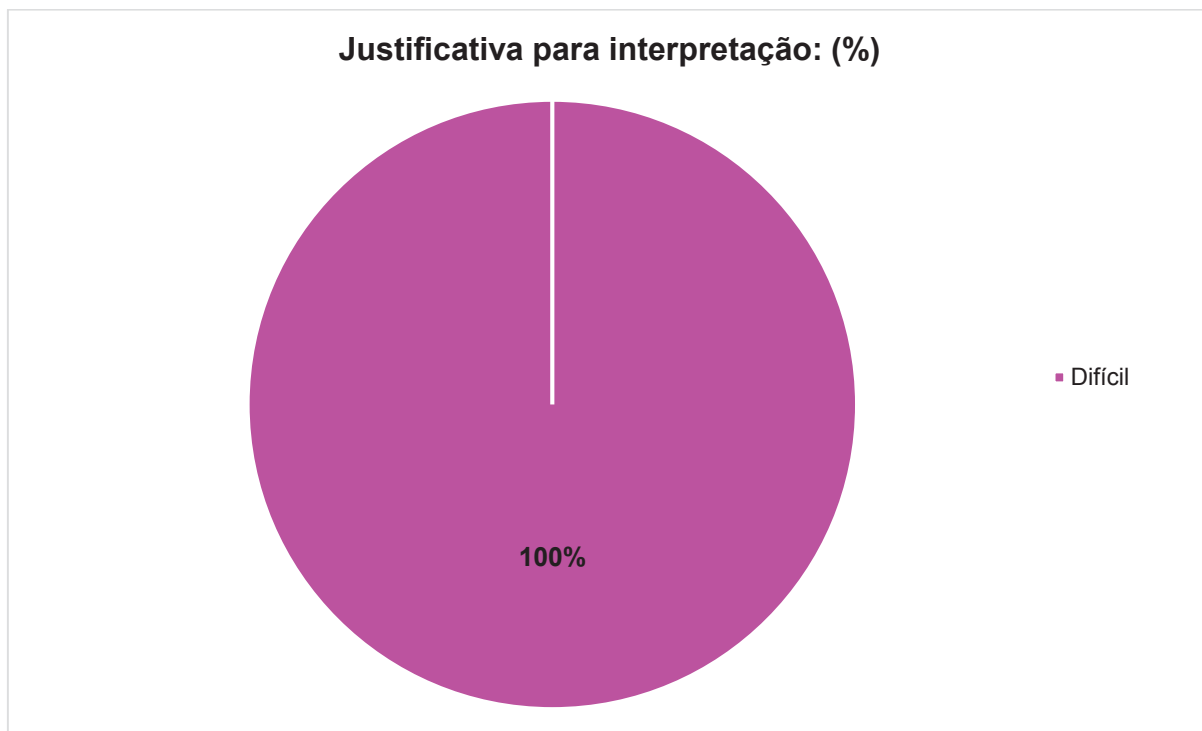
Fonte: Elaboração da Autora

Rótulos de Linha	Justificativa para gramática: (Contagem)	Justificativa para gramática: (%)
Não gosto	1	11%
Por ser difícil	3	33%
Porque tem muitas regras	5	56%
Total Geral	9	100%



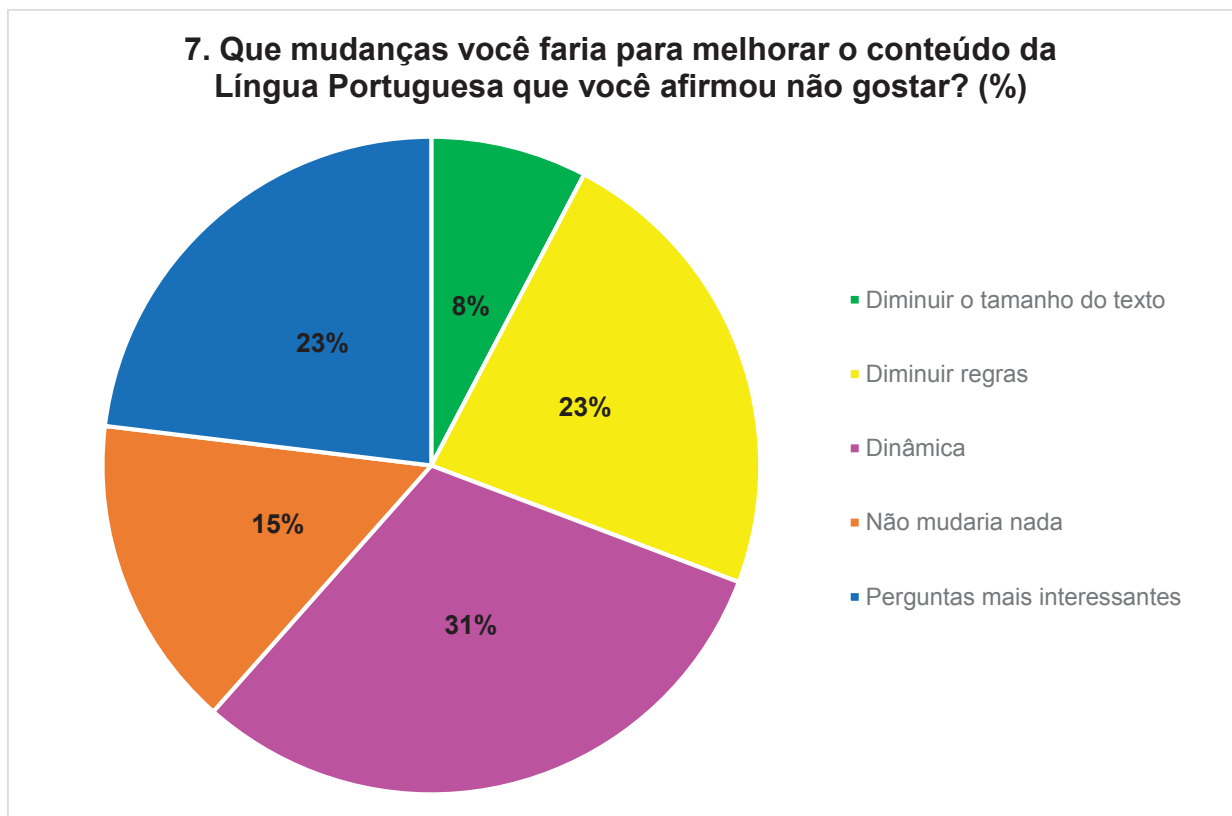
Fonte: Elaboração da Autora

Rótulos de Linha	Justificativa para interpretação: (Contagem)	Justificativa para interpretação: (%)
Difícil	1	100%
Total Geral	1	100%



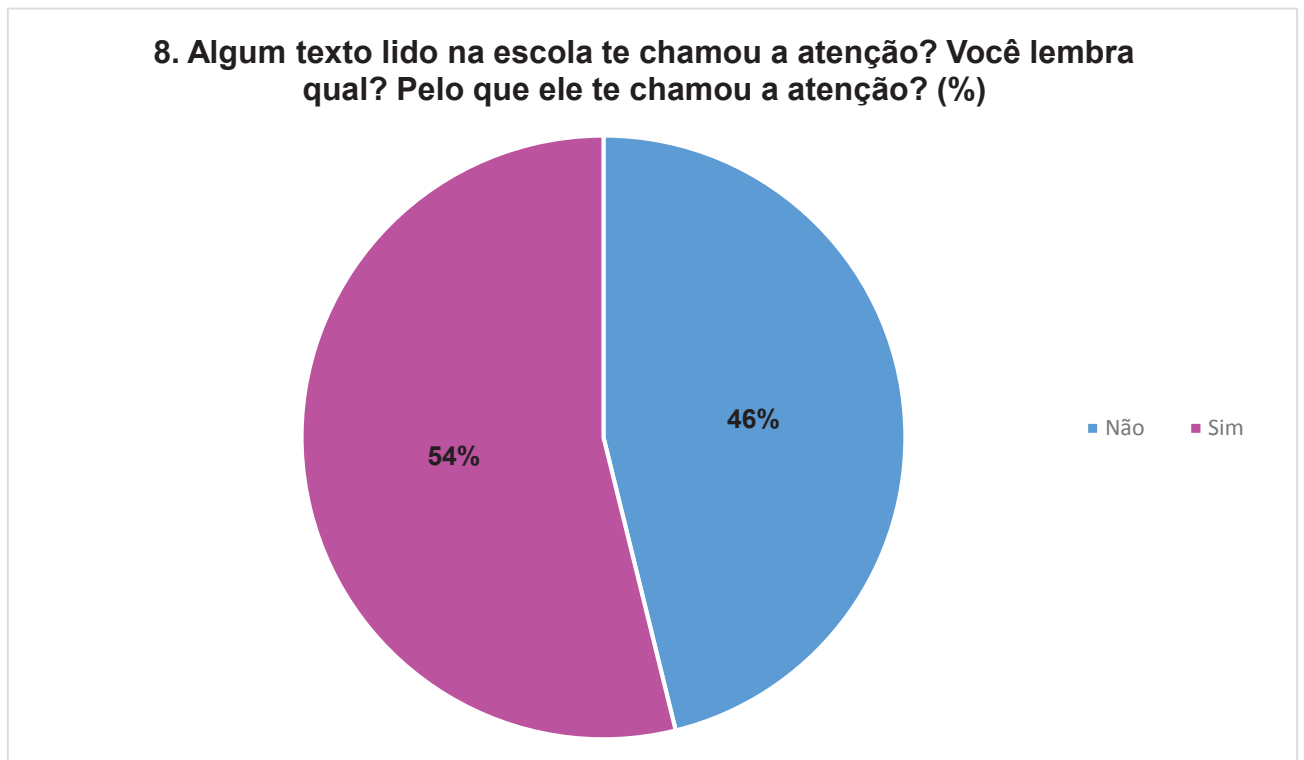
Fonte: Elaboração da Autora

Rótulos de Linha	7. Que mudanças você faria para melhorar o conteúdo da Língua Portuguesa que você afirmou não gostar? (Contagem)	7. Que mudanças você faria para melhorar o conteúdo da Língua Portuguesa que você afirmou não gostar? (%)
Diminuir o tamanho do texto	1	8%
Diminuir regras	3	23%
Dinâmica	4	31%
Não mudaria nada	2	15%
Perguntas mais interessantes	3	23%
Total Geral	13	100%



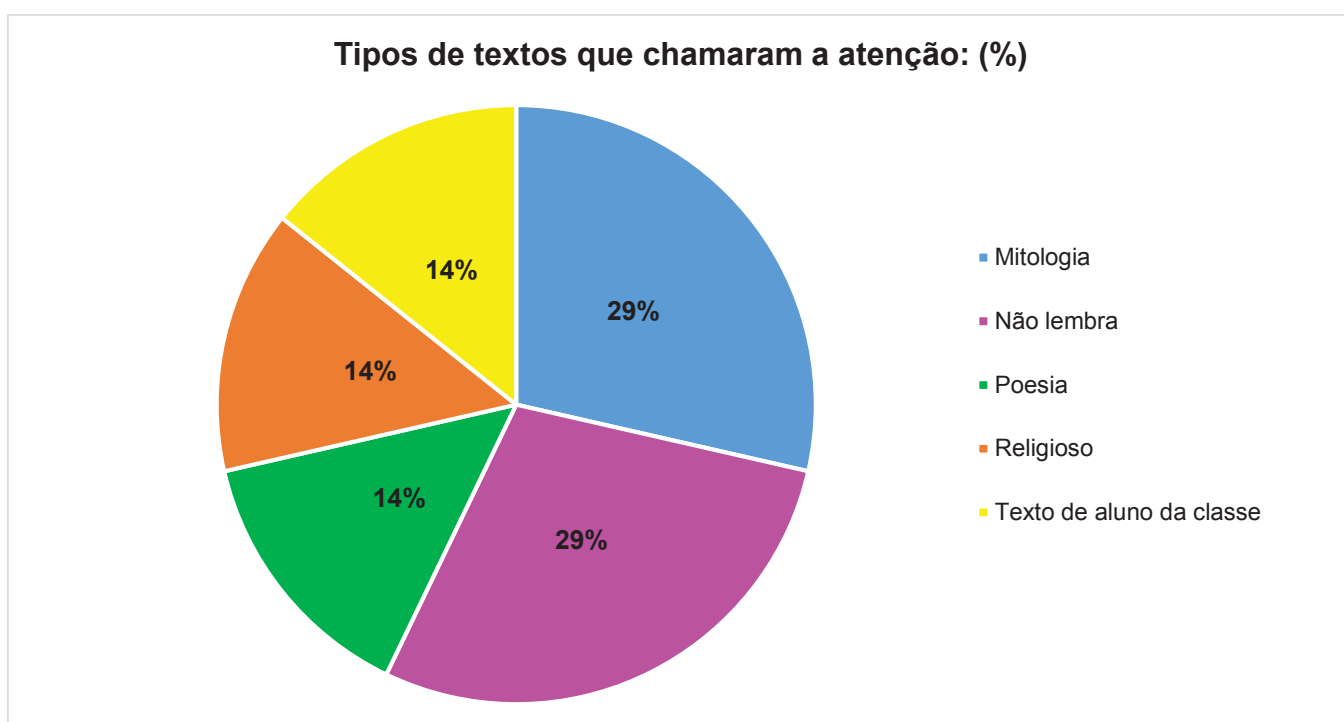
Fonte: Elaboração da Autora

Rótulos de Linha	8. Algum texto lido na escola te chamou a atenção? Você lembra qual? Pelo que ele te chamou a atenção? (Contagem)	8. Algum texto lido na escola te chamou a atenção? Você lembra qual? Pelo que ele te chamou a atenção? (%)
Não	6	46%
Sim	7	54%
Total Geral	13	100%



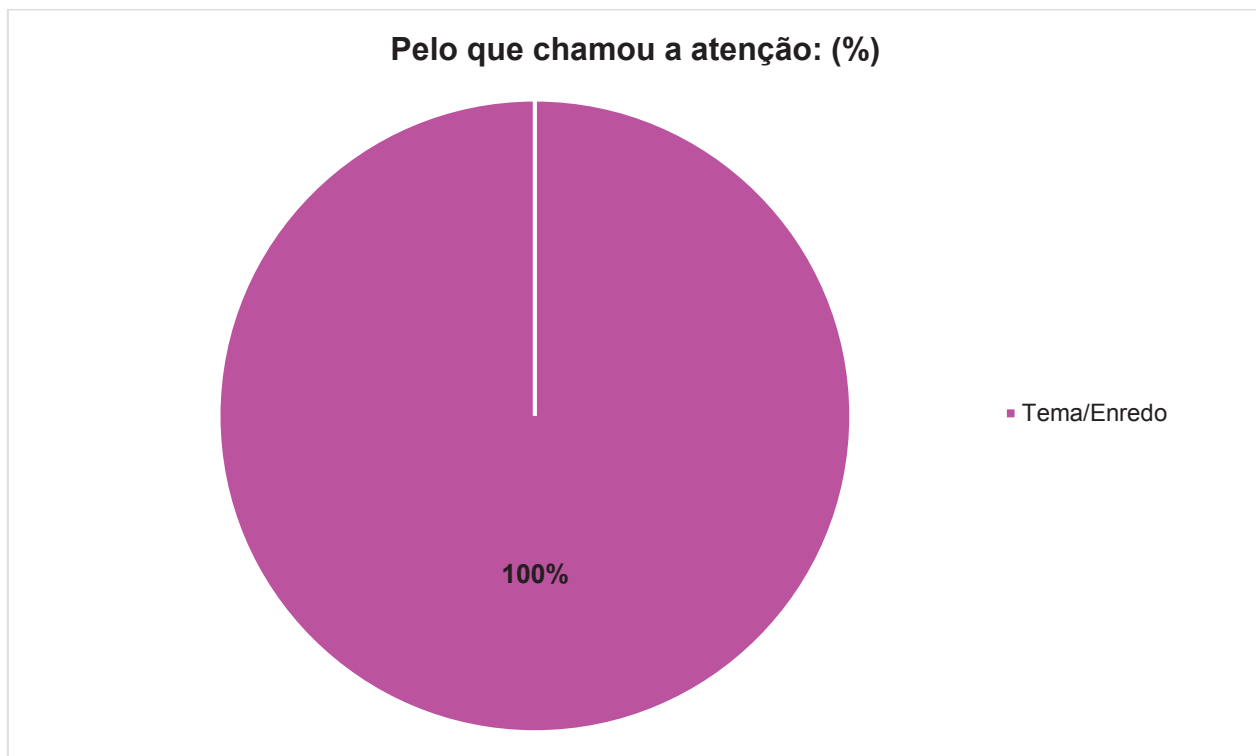
Fonte: Elaboração da Autora

Rótulos de Linha	Tipos de textos que chamaram a atenção: (Contagem)	Tipos de textos que chamaram a atenção: (%)
Mitologia	2	29%
Não lembra	2	29%
Poesia	1	14%
Religioso	1	14%
Texto de aluno da classe	1	14%
Total Geral	7	100%



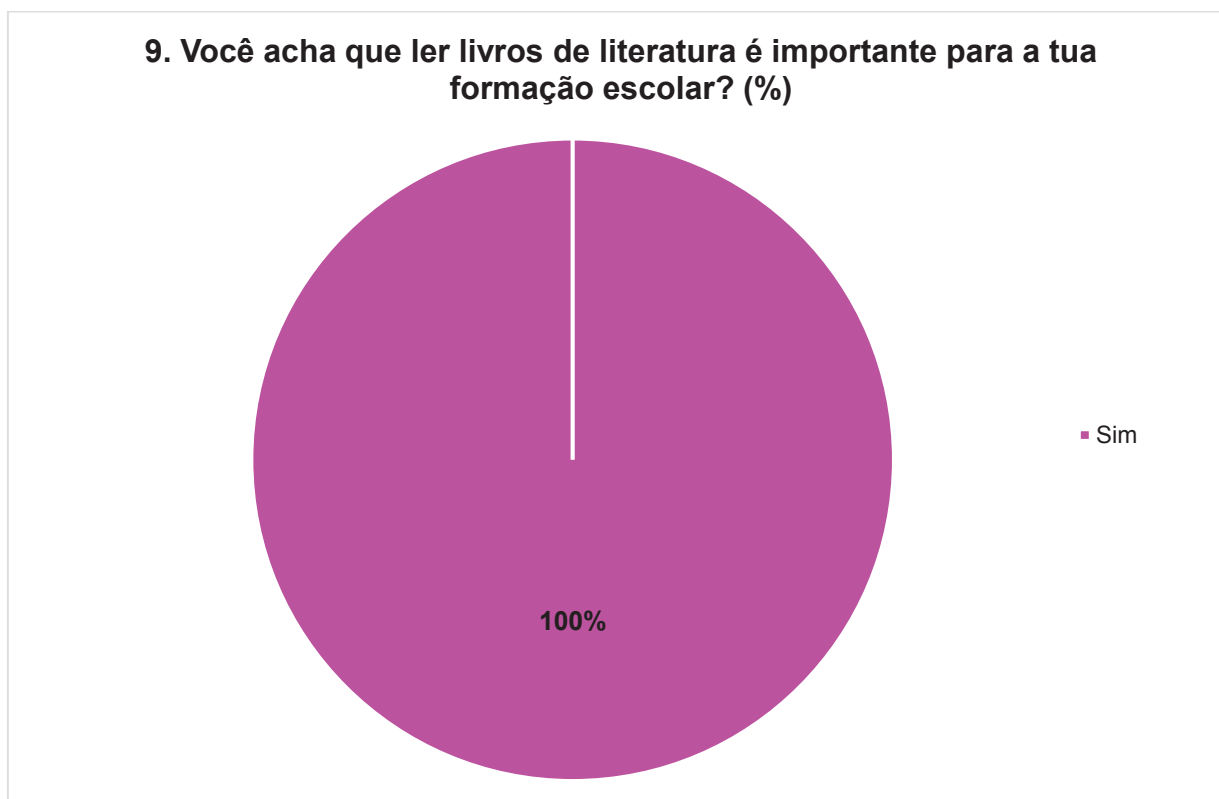
Fonte: Elaboração da Autora

Rótulos de Linha	Pelo que chamou a atenção: (Contagem)	Pelo que chamou a atenção: (%)
Tema/Enredo	7	100%
Total Geral	7	100%



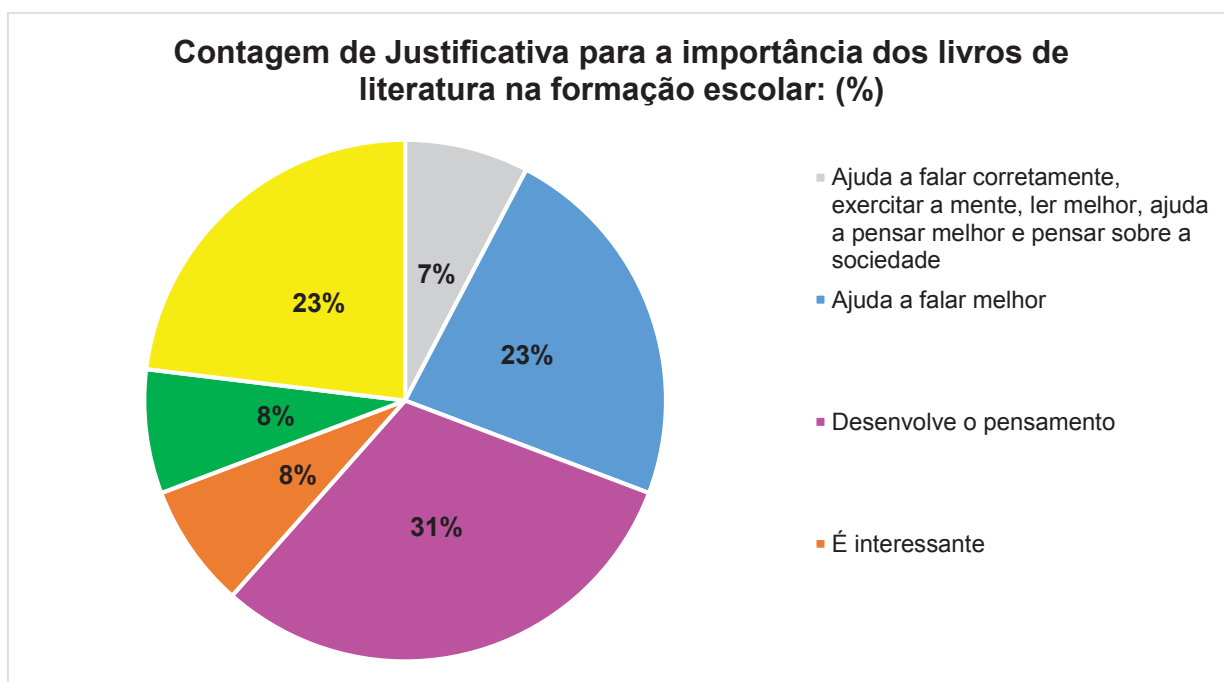
Fonte: Elaboração da Autora

Rótulos de Linha	9. Você acha que ler livros de literatura é importante para a tua formação escolar? (Contagem)	9. Você acha que ler livros de literatura é importante para a tua formação escolar? (%)
Sim	13	100%
Total Geral	13	100%



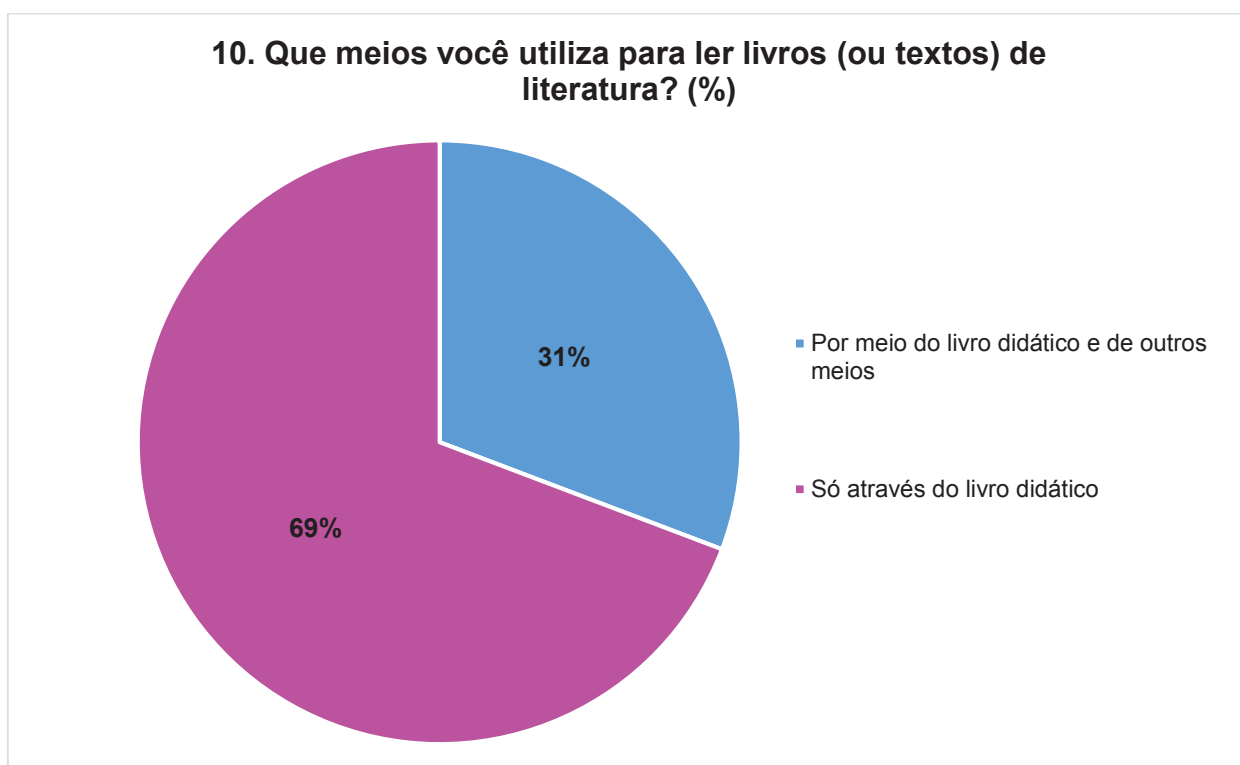
Fonte: Elaboração da Autora

Rótulos de Linha	Contagem de Justificativa para a importância dos livros de literatura na formação escolar: (Contagem)	Justificativa para a importância dos livros de literatura na formação escolar: (%)
Ajuda a falar corretamente, exercitar a mente, ler melhor, ajuda a pensar melhor e pensar sobre a sociedade	1	7,69%
Ajuda a falar melhor	3	23,08%
Desenvolve o pensamento	4	30,77%
É interessante	1	7,69%
Faz bem para a saúde	1	7,69%
Porque ajuda a ler e escrever melhor	3	23,08%
Total Geral	13	100,00%



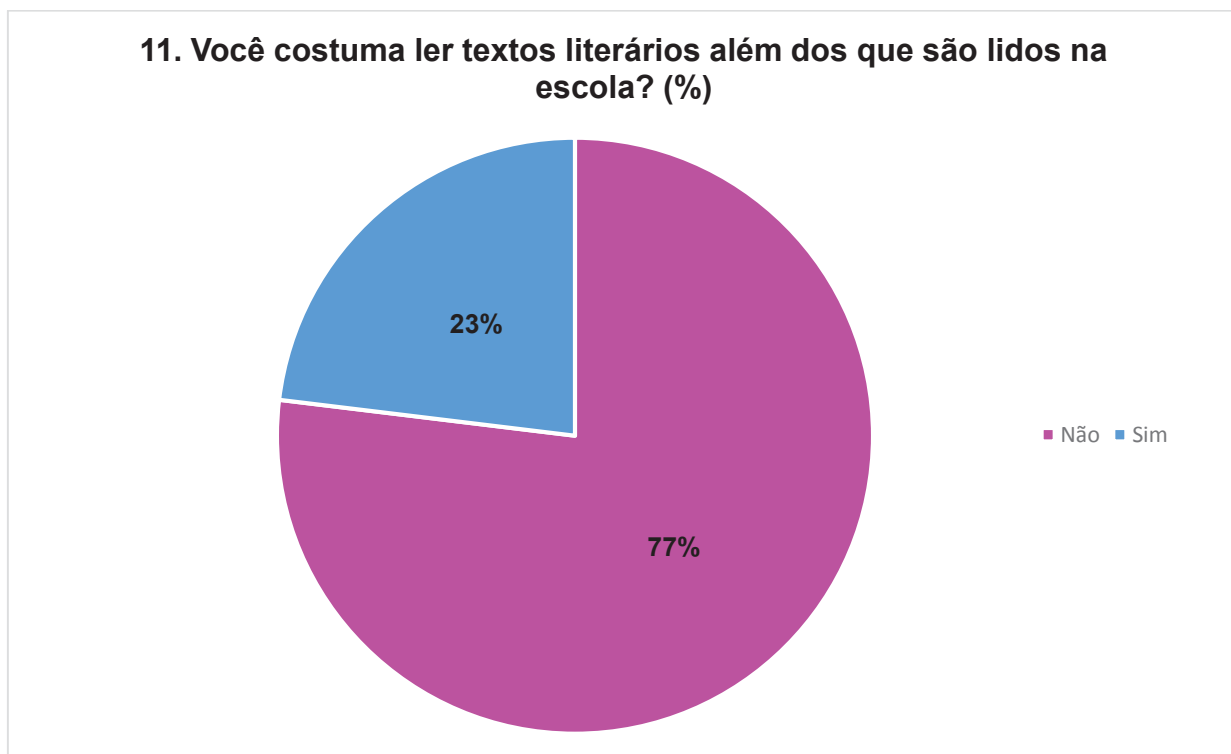
Fonte: Elaboração da Autora

Rótulos de Linha	10. Que meios você utiliza para ler livros (ou textos) de literatura? (Contagem)	10. Que meios você utiliza para ler livros (ou textos) de literatura? (%)
Por meio do livro didático e de outros meios	4	31%
Só através do livro didático	9	69%
Total Geral	13	100%



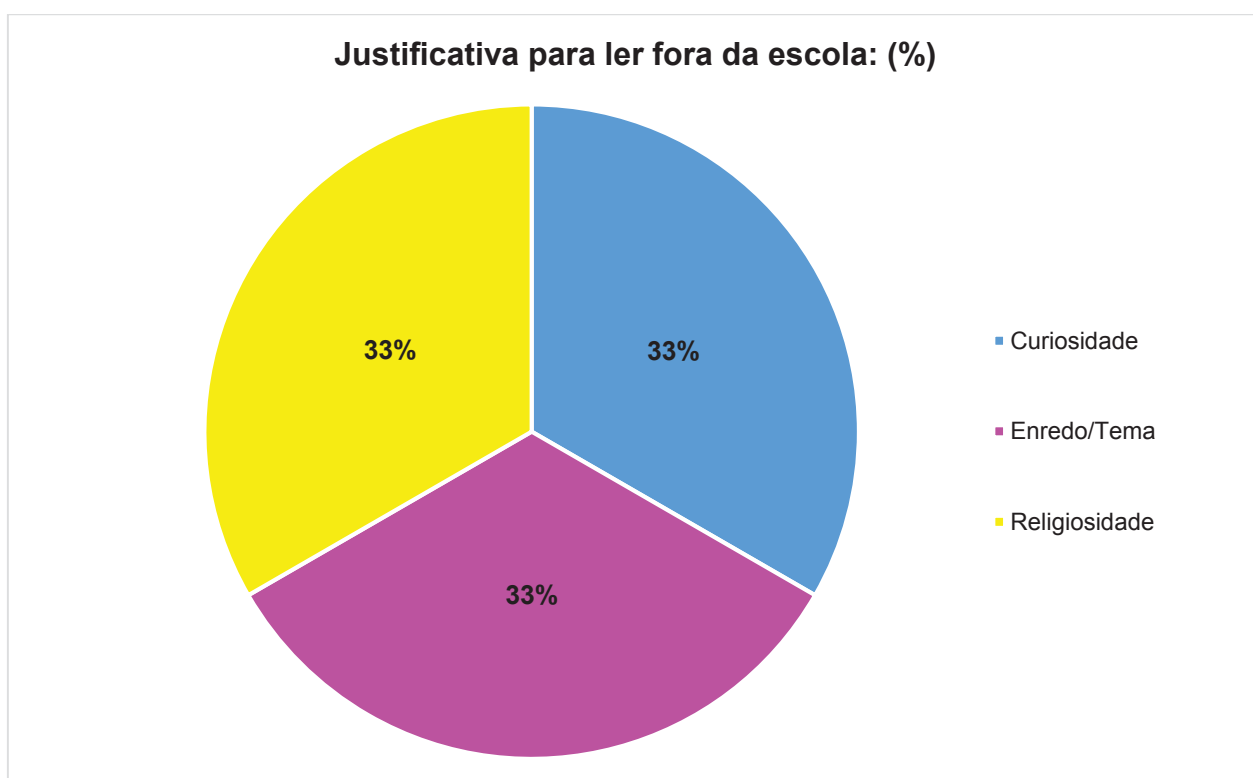
Fonte: Elaboração da Autora

Rótulos de Linha	11. Você costuma ler textos literários além dos que são lidos na escola? (Contagem)	11. Você costuma ler textos literários além dos que são lidos na escola? (%)
Não	10	77%
Sim	3	23%
Total Geral	13	100%



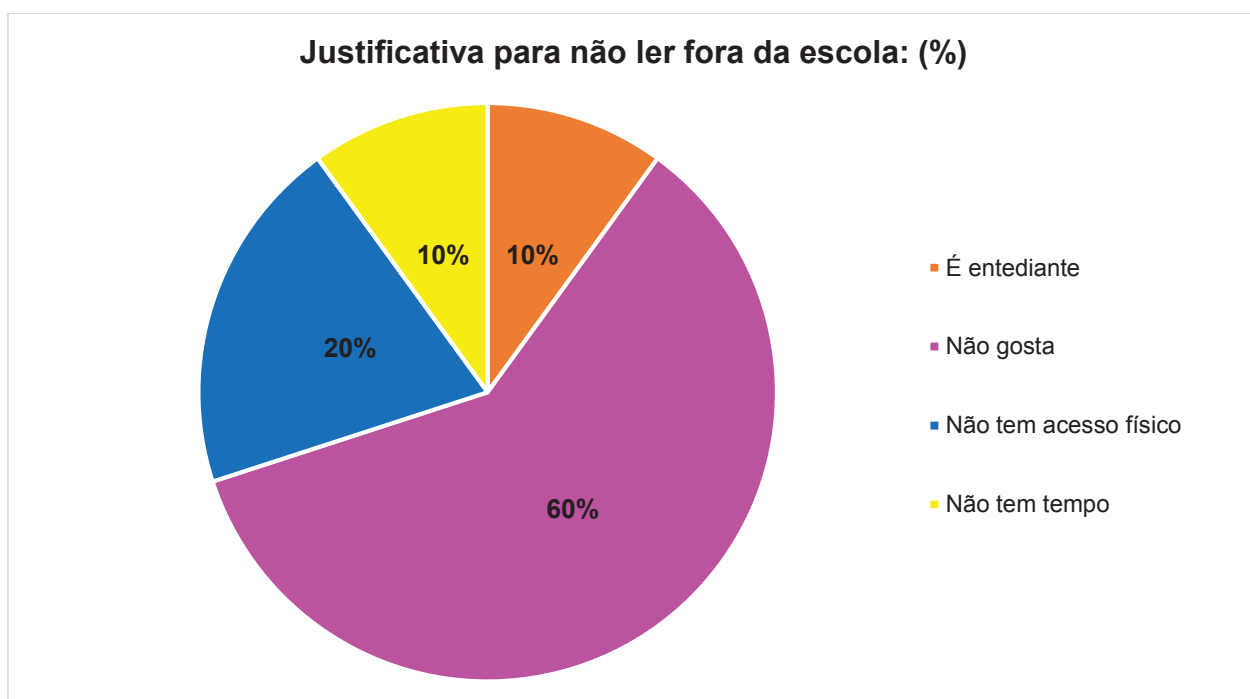
Fonte: Elaboração da Autora

Justificativa para ler fora da escola: (Contagem)	Justificativa para ler fora da escola: (%)
1	33,33%
1	33,33%
1	33,33%
3	100,00%



Fonte: Elaboração da Autora

Rótulos de Linha	Justificativa para não ler fora da escola: (Contagem)	Justificativa para não ler fora da escola: (%)
É entediante	1	10%
Não gosta	6	60%
Não tem acesso físico	2	20%
Não tem tempo	1	10%
Total Geral	10	100%



Fonte: Elaboração da Autora

ANEXO 4 – Entrevistas

Entrevistas com o oitavo ano:

Parte I

p: eu trouxe dois livros pra vocês verem e eu queria saber qual desses dois livros poderiam ser passados na escola (+) qual que vocês acham' eu vou passando e vocês vão olhando qual dos dois é mais adequado pra ser passado na escola

a1 ((segurando o livro Até o dia em que o cão morreu, de Daniel Galera)): Esse

p: mas olha o outro primeiro'

(28 segundos)

a1 ((segurando o livro "A Grande Arte", de Rubem Fonseca)): Não (+) aquele!

a2 ((apontando para o livro "A Grande Arte", de Rubem Fonseca)): aquele outro

a3: É:: esse

p: então: o A1 disse que é o "Até o dia em que o cão morreu"

a4: também:: é fiNINho.

p: É fininho mesmo

as: @@@

p: então (+) o A1 falou que é Até o dia em que o cão morreu e quem mais falou que era A grande arte' O A3" Agora eu quero saber de cada um (++) por que (+)

a1' que deveria ser o Até o dia em que o cão morreu' que deveria ser passado na escola"

a1: por que eu achei ele legal

p: o que ele tem de legal" O que ele parece ter de legal"

a2: o cão

a3: um cão

a1: /Não! É:: porque ele é fino e (++) eu gosto de é::: ler livros finos

p: é por que um livro fino parece ser mais fácil que o livro grosso aqui'

a1: É::

p: e a história também:: parece mais legal ou não'

a1: /é (+) mais legal

p: A grande arte, então, nada de ser passado na escola.

a1: não

p: mas qual que você acha que a professora passaria na escola”

a1: hmmm:: que eu gostaria que ela passasse

p: não (+) o que a professora passaria

a3: “A GRANde”

a1: /O cão (++) morreu

a2: não, CAra!

p: certo. Hmmm:: e o a3 acha que esse aqui, o A grande arte”

a3: É

p: por que seria o A grande arte”

a3: eu gostei (+) eu gostei do título

a1: A::: gostei do título

a3: e o que que TEM’ MEIhor que aquele outro

a4: aQUEle fininho @

p: mas por que que um professor ou uma professora passaria o A grande arte do Rubem Fonseca”

a1: MEu deus do CÉu

a3: ele pode ser interessante

a1: MEu DEUs

p: o que ele teria de interessante”

a3: Arte

p: Arte (+) certo tá mas e aí:: mas como o professor trabalharia esse A grande arte” ele ia pegar esse livro e ia fazer o que com ele’

a2: O SEU idiota

a1: sora, tá gravando’

p: tá sim deixa ele responder agora

a3: Ou ia passar a matéria ou ia passa (4 segundos) la passar mais coisa com esse daí do que com o outro

p: O que ele poderia...

a3: [Ah mais coisa

a2: la pegar mais trechos do livro

p: Isso os trechos né::: Mas o que ele faria com os trechos do livro’

a3: PERguntas PERgunta assim

a2: ele é:: mais interessante

a3: É tem mais coisa

p: você também acha A4”

a4: uhum

p: temos um dois três pessoas que acham que é A grande arte porque ele teria mais coisas (+) que tipo de coisas ele teria”

a2: Ó::

a3: a:: ele teria coisa mais interessante

a1: hum

p: sobre quê” A história dele’

a2: a:: sobre história (+) sobre arte

a3: sobre história da arte

p: esse aqui já não teria nada sobre arte.

a1: tem sim tá aqui ó

a3: só fala dum cão

a2: é:: só fala que o cão morreu

a1 ((segurando o apagador, ameaçando jogar)): hunfhunf

p: tá só um pouquinho, A1. (+++) tá deixa eu entender (+) então o professor pegaria os trechos e pra trabalhar com história com arte é isso’

a3: sim

a2: [sim!

a4 : [sim!

a2: perguntas sobre o texto

a3: é do livro e bem mais perguntas

a2: é:: de arte

a3: podia fazer um trabalho sobre (+) ler o livro e fazer um trabalho sobre

a2: [de arte

p: Uhum. Um trabalho sobre o livro e fazendo relação com outras coisas (++) é isso”

a2: É e podia fazer um trabalho pra falar mais sobre esse Rubem Fonseca

p: Ah:: sobre o autor

a2: é::

a3: [é

p: e o autor parece ser mais importante que esse aqui o Daniel Galera”

a2: é que ele parece antigo

p: Ah ele parece antigo, sim::

a2: é::: sim é que o Rubem Fonseca parece bem antigo bem antigo

p: É mais antigo que o Daniel Galera'

a2: é

p: como que vocês acham que é a linguagem de cada um::: tem diferença"

a1: como assim linguagem'

p: se a linguagem é formal ou informal (+) como vocês definiriam a linguagem do "A grande arte"

a3: depende

a1: [A fala a fala da pessoa

p: é

a2: seria mais interessante

a3: [sofisticado

p: ah sofisticado

a2: é

p: E mais sofisticado é mais adequado pra passar em Língua Portuguesa(+) É isso"

a: é::: porque (+++) é por causa que:: é mais interessante como arte

p: a:: sim

a2: pra professora de arte

a3: [mas a professora de Português também vai querer passar

a2: o:: para cara

Parte II

p: então, a linguagem desse daqui seria mais interessante (+) seria também mais difícil"

a2: é

a2: NÃO (+) difícil não

p: então não teria uma linguagem mais difícil que esse daqui'

a2: não. É que os dois livros (++) um é mais interessante e o outro é:::

p: então pelo assunto o outro é mais interessante... certo

a2: pelo autor

a3: [pelo título

p: pela linguagem não (+) vocês acham que não

a3: não

a2: [não

p: É::: você já viram alguma vez um professor fazendo esse trabalho com textos (+) não tô falando só de livro (+) mas texto dentro de livro didático'

a3: JÁ já

a4: já

a2: [não

p: nem em outras escolas" pode ser em outras escolas também

a3: você tava na minha sala, né '

a2: tava tava

p: então (+) não tem nada a ver isso de estudar gramática... assim pelo livro, tem a ver com a história, é isso

a3: é a história é interessante

a2: [não. Tem a ver com (++) a história (+) a história tem que ser interessante:: e esse autor é antigo (+) Esse Rubem Fonseca é famoso, né

a3: [a história tem que ser boa

p: Seria então um trabalho é::: fazendo um link com a história (+) a matéria história' É isso"

a2: [é. Não (+) seria com arte

p: Então é importante que seja esse e não o outro'

a2: é::: porque O dia em que o cão morreu não tem nada.

p: tá bom então

a1: hum::: hum::: ra-rá-rá

p: eu vou passar agora dois poemas pra você e quero que você leiam (+++) e depois eu vou fazer umas perguntas sobre eles

a3: A::: a gente já viu esse daqui né' A gente já viu (+) lembra'

a2: nossa faz tempo

a4: a::: já li

(63 segundos)

P: já terminaram"

a1: uhum não

(19 segundos)

a3: teve uma prova uma vez que a professora passou esse aqui ((O bicho, de Manuel Bandeira))

p: hmmm

a3: termina isso logo

(10 segundos)

p: tá, então qual dos dois, eu vou chamar de texto por enquanto (+) tá' Qual dos dois textos é mais adequado pra ser trabalhado na escola"

a1: O bicho

a3: [O bicho

a2: O bicho

p: e se fosse pra passar gramática"

a1: Vento dos areais

p: O bicho ainda pra trabalhar com língua"

a2: [O bicho

a1: pra mim (+) eu (+) queria o primeiro

p: E por que o primeiro, a1"

a3: tá todo mundo no bicho

a2: É que o primeiro tem (++) po ajuda ele

p: O primeiro tem o quê'

a2: é:::é como"

a1: [é mais texto, tem mais linha

a3: eu prefiro o bicho que o outro não dá pra entender nada

p: ah o que vocês preferem é o bicho (+) o que dá pra entender assim melhor (+) Mas qual dos dois uma professora passaria" qual é mais provável de ser passado na escola'

a3: [ele fala da natureza, é

a1: O VENTo dos areais.

a2: [O bicho

a3: [O Bicho

a1: [Os dois melhor então

p: certo(+) mas por que seria O bicho" então'

a3: é que a professora já passou na prova

a1: ["Vento dos areais"

a2: O bicho

a1: Pra mim é vento dos areais

a3: foda-se

p: E como que a professora fez na prova”

a3: pra você achar os verbos

a2: Então é mais provável ela passar “O bicho” que esse “Vento dos areais”.

Mesmo que esse tenha (XXX)

a1: [mas não dá pra ser esse

p: que não tenha o quê’ mesmo (+) não entendi

a1: [é o primeiro

p: calma eu disse que não existe certo e errado (+) é a opinião de vocês, entendeu”

a1: a minha opinião é que é o “Vento dos Areais”

a4: [TÁ BOM]

p: Opa não precisa brigar. Respeita a pira do amiguinho.

a1: @

p: Então, você acharam

a1: [vai A3

p: então (+) o a1 acha que é o vento dos areais(++) pelo quê seria O vento dos areais”

a1: por que tem flor, sol, a natureza, os animais

a2: [ah tá os animais

p: certo, A1 (+) agora vou fazer uma pergunta pra todos vocês (+) o que um poema tem que ter pra estar na sala de aula”

a3: realidade

a1: [TÁ. Rea-li-da-de (+) tá certo

p: certo, realidade (+) o que mais pode vamo lá... o que mais define um poema (+) o que definiria ele (+) se fosse pra vocês escreverem um poema, o que não ia poder faltar’

a1: vírgula

a3: [verso

a2: [amor

p: verso vírgula amor (+) tem amor NO bicho”

a1: não amor é a pessoa fazendo o poema

p: então tem que ter verso sentimento pra escrever e o que mais”

a1: Alegria

a4: sofrimento

a1: rima

p: rima' Tem rima ali no bicho"

a2: tem que ter (++) como que é::

p: mas o bicho não tem rima

a3: [mas não precisa ter rima.

p: mas é por que o bicho vocês já viram na prova"

a1: É

a2: mas é que O bicho é mais provável

p: mas esse, o "Vento dos areais", pode ser considerado poema"

a1: Sim:::

a2: [é::: é um poema (+) mas é que o "O bicho" é mais provável porque já dá pra fazer hmmm:: esse negócios de verbo (+) é do verbo aí

p: E aí dá pra fazer outras perguntas também sobre a história"

a2: não (+) sobre o verbo

p: mas não estão falando isso por causa prova"

a2: não é só por causa da prova mas é::: provavelmente

a3: [provavelmente porque os alunos vão entender melhor

p: por que dá pra entender a linguagem, é isso"

a3: é

p: E "O vento dos areais" tem uma linguagem mais difícil, vocês entendem ele"

a3: não

p: mas e se a professora resolve passar o Vento dos areais"

a2: daí eu não ia entender (+) ela ia ter que explicar E O bicho é melhor (+) você ia entender melhor.

a3: A1, deixa a pochete da professora deixa a pochete da professora

p: dá licença

a1: mas eu quero essa caneta cinza

p: Agora me dá aqui que agora a gente tá gravando a entrevista

a2: [A1, você é colaborador.

p: Isso é:: então, vamos voltar aqui (+) O poema ele é definido quando ele tem verso sentimento rima é ::: e O bicho seria passado porque vocês entenderiam melhor

a2: Se fosse pra... sim mas tem que ter letra boa

a3: letra boa”

ai: [é

a2: CLARo (+) tem que ter letra boa se fosse pra fazer um poema pra ela teria que ter letra boa

a1: FI-ca quieto

p: eu fiz uma pergunta pra ele (+++) e onde vocês viram que o poema tinha que ser assim que tinha que ter verso rima tinha que ter sentimento. Alguém falou pra vocês que seria assim’ foram os professores, você viram na tv’

a2: é::: por causa que assim (+) é:: Foi os professores mas o poema também (+) o poema já fala isso pra nós ó: cada poema tem uma jeito de se expressar expressar a natureza um expressa os verbos’

a: Então foi vendo os exemplos dos poemas

a2: [foram os professores também.

p: A:: os professores falavam também (+) então um professor falou que tinha que ter sempre rima sentimento’

a2: [amor

a3: todo poema tem que ter amor

a2: não

a3: você não vai fazer um poema com tristeza

a2: não tô falando o amor de fazer aquilo

p: mas essas coisas da forma você aprendeu na escola ou pelo exemplo”

a2: pelo exemplo

p: não te disseram assim poema tem que ter rima (+) Te disseram alguma vez’

a2: não

a3: só precisa ter verso.

p: E você, A4, como acha que tem que ser”

a4: verso

p: o que que vocês o que todo mundo acha que tem que ter num poema (+) Verso’

as: sim

p: tem que ter e sentimento”

as: Sim

p: Então vento dos areais’ vocês acham que é um poema também”

a2: sim

a3: [sim-sim

a1: não

Parte III

p: o que define algo como um texto de literatura um conto um romance um poema o que define ele como literário o que define um texto como não sendo de literatura”

a2: um poema’

p: é. O que define ele como literatura”

a3: A::: não sei dizer.

a2: é (+) nem eu.

p: deixa eu ver (++) vocês conhecem a Kéfera”

a3: sei

p: sabe quem é a Kéfera’ É uma youtuber ela escreveu um livro que vendeu horrores né

a2: [sei, sei

p: Hum::: é literatura o que ela escreveu”

a3: não

p: dá pra chamar de literatura” Como o outro livro que eu trouxe pra vocês ontem, o A grande arte” é literatura”

a3: é

a2: [o outro é livro mesmo

p: O da Kéfera já não é’

a2: eu conheço ela (+) mas não sei o que ela escreveu no livro ele é que tem

p: cê já pegou o livro dela pra ver como é”

a3: já::: já

p: dá pra definir aquilo como literatura”

a3: não

p: Então, o que define o outro como literatura”

a3: é que o outro conta as histórias (++) tipo assim não é dele a história (+++) é mais tipo assim ele tá contando um fato que aconteceu

a2: Uma realidade

p: e quanto à linguagem’ tem alguma coisa de diferente da da Kéfera prum livro

lá:: o do Rubem Fonseca que eu trouxe ontem’

a2: A linguagem já é bem diferente

a3: seria mais assim gesto moderno palavra moderna

a2: aGOra do Rubem Fonseca

a3: Ele ia explicar mais as coisas com as palavras

a2: [é:: mais::

p: Mais dentro da norma culta”

as: é::

p: que foi uma expressão que a professora usou numa atividade, né:: que é norma culta. O dele tá na norma culta’

a2: [é::

p: Então a dele tá na norma culta e a dela tem muita gíria uma linguagem mais informal (+) é isso”

as: é::

p: Então, imagina se:: a professora resolvesse é:: passar o livro da Kéfera na escola, como é poderia trabalhar”

a3: aí não sei

a2: um’

p: Se a professora... tipo a professora, vamos supor, se professora X resolvesse passar na escola”

a3: Aí ela acordou de mal humor mesmo @@@

p: que atividades ela passaria’

a2: daí já vem bomba

p: Tá:: vamos pensar em outra professora (++) de que forma ela passaria o livro da Kéfera’

a2: bom (+++) eu acho que daí não ia dar o livro da Kéfera

p: não tem como trabalhar essa linguagem com gírias na escola”

a3: não

a2: [não tem como

p: entendi então vamos pensar assim o que define A literatura (+) são histórias sobre outras pessoas, é isso”

a3: fatos

a2: [Fatos

p: uhum fatos’ como assim”

a3: Fatos que aconteceram assim

p: fatos históricos importantes que aconteceram” É isso’

a2: É e:: imaginação também

p: é:: Ele excita provoca a imaginação é isso’

a2: é:: é

p: E ele tem uma linguagem mais pesada’ Ou mais dentro da norma culta”

a3: é

a2: não mais pesada não

p: não é mais difícil

a2: não

p: então não tem diferença entre a linguagem que a gente usa e a linguagem do livro é isso”

a2: não (+) tem diferença sim mas não é pesada.

p: não é difícil

a3: não (+) é mais formal assim de ler ele fala em

a2

[tipo a gente tem as nossas gírias cada

um tem a sua maneira de expressar agora ele tem a maneira dele de expressar

a3: tipo e aí A2, pode crê

a2: [Não

p: E onde que vocês viram isso assim’ (+) professora já passou alguma aula assim sobre formas diferentes de expressar de linguagens diferentes (+) de variantes que são diferentes mas que não tem valores diferentes não é uma mais certa e a outra

a2: [Não.

p: que são...

a2: [maneiras de expressar

p: É:: e que não têm valor diferente

a2: valor não (+) tem É que o Rubem Fonseca. (++) dá pra parar co pé aí, cara.

Então é:: a gente é que:: tá moderna assim sabe’ cada um tem um jeito de se

expressar sabe ele tem a dele Rubem Fonseca tem a dele eu tenho a minha a Kéfera tem a dela

p: a:: sim são diferenças.

a2: valor tem sim (++) por causa que é um livro conhecido né' o Rubem Fonseca é famoso né"

p: uhum sim mas a:: não tem como falar então que a da Kéfera é mais interessante que a do Rubem Fonseca'

a2: não (+++) os dois são interessantes mas (+) cada um tem sua maneira de expressar DA Kéfera também mas cada um tem uma maneira de expressar se ele pegasse a minha

a3: [Oi, meu nome é A2

a2: é::: é dele Ele tem a dele (+) o da Kéfera é moderno ele não ia entender

p: então por que o livro do Rubem Fonseca é mais apropriado pra passar na escola"

a2: por causa que::: é:: ele tem mais como é que é aquela palavra'

p: tá mais dentro da norma"

a2: É

p: não tem gíria'

a3: O da Kéfera o livro dela mostra a história antes de ela criar o canal até agora (++) daí não daria pra passar na escola (+) agora o Rubem Fonseca é outro tipo de história já:: é o que aconteceu lá

p: Uhum perfeito (+) então gíria nem pensar não pode escola

a3: no texto né' não

a2: não

p: no texto pra Língua Portuguesa não.

a3: Não

p: Então vocês podem me dizer qual é o objetivo da Língua Portuguesa' qual assim (+) é a finalidade' para quê a gente lê literatura em Língua Portuguesa"

a3: Ajudar no futuro

p: Como assim'

a3: Tipo se o cara for... tipo:: um advogado assim, ele vai precisar

a2: [ter maneira de expressar

p: então o objetivo de Língua Portuguesa é...ham... aprender a se expressar melhor"

a2: é

a3: [uhum

p: certo perfeito