

O TEXTO LITERÁRIO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Literary text and teaching of Portuguese language

Edilaine Buin-Barbosa

Resumo: Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa orientam os professores que o gênero textual deve ocupar o lugar de eixo do trabalho. Segundo tais documentos, deve-se levar para a sala de aula textos com evidentes funções sociais, a fim de que o trabalho com a língua materna faça sentido para discente e docente. O que se percebe, contudo, é que a função original do gênero acaba por se perder ao longo do processo de didatização. Nesse sentido, o texto literário (e não o jornalístico, o didático etc.) pode funcionar como um elemento de ficcionalização, para que se garanta a construção de sentido para o aluno nas mais diversas situações (que ele ainda não experimentou). Trata-se de um trabalho propositivo, que se insere no campo aplicado dos estudos da linguagem. As experiências didáticas a serem apresentadas foram realizadas em uma escola particular de Campinas, interior de São Paulo, com alunos de 6º ano do Ensino Fundamental II.

Palavras-chave: ensino de língua portuguesa, texto literário, leitura, interação.

Abstract: *The Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs - Brazil's National Curriculum Standards) for the teaching of Portuguese Language were organized in order to offer guidelines and ways to the teachers to develop a classroom dynamic that will reach the student. Therefore, the PCNs documents suggest that the textual genre should be the axis of the classroom work, especially those of social functions and/or discussions, which will ensure that the work with the mother tongue will make sense for both teacher and student. However, what can be observed is that the original purpose or objective of the textual genre is lost on the process of becoming a teaching tool. According to such perspective, the literary text can be used as a fictionalizing element that would enable the construction of meaning for the student on multiple situations (which he/she hasn't experienced yet). This work is a methodological proposal connected to the applied linguistic studies. The educational experiences that will be presented were developed with 6th grade students from a private school in the city of Campinas, São Paulo.*

Keywords: *teaching of Portuguese language, literary text, reading, and interaction.*

Introdução

Este artigo apresenta alguns episódios que fazem parte de trabalhos mais amplos já desenvolvidos no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa (doravante LP) de uma escola

socioconstrutivista, da rede particular de Campinas-SP¹. Trata-se da apresentação de algumas possibilidades para o trabalho de LP, envolvendo o texto literário, mais especificamente o gênero romance. Esperamos que as breves experiências aqui expostas inspirem diálogos produtivos sobre metodologia de ensino de LP.

As aulas de LP seguem uma rotina de práticas de leitura, produção de texto e aulas de gramática e/ou de análises linguísticas que podem ou não estar relacionadas às produções dos alunos ou às leituras que eles realizam. O texto literário funciona, nessas aulas, como uma espécie de ferramenta importante dos exercícios de leitura, muito valorizados nos discursos dos professores de LP que, pelo que podemos observar pela convivência e nos cursos de formação continuada, sempre constroem sua autoimagem como grandes incentivadores de leitura, ao mesmo tempo em que lamentam a falta de interesse de seus alunos.

Poderíamos neste espaço nos limitar a sugerir inúmeras atividades que envolvessem o texto literário em sala de aula ou mesmo como tarefas/trabalhos a serem realizados em casa, a fim de conquistar o interesse dos alunos. Mas não é isso que pretendemos, pois não faltam atividades em manuais didáticos e nas estratégias criadas até pelos próprios professores. Queremos mostrar uma possibilidade metodológica que tenta retirar o texto literário do lugar de “itens a serem ensinados” e o coloca no papel de organizador do encaminhamento das aulas. Embora no espaço escolar a prática de leitura envolva outras atividades, não queremos tirar de foco um dos principais objetivos da escola, a formação de leitor competente.

Antes de expor os exemplos de uso do texto literário na escola, falamos sobre as diretrizes curriculares vigentes, abrindo em seguida a discussão para essa outra alternativa de trabalho e a concepção sobre como acontece o processo de leitura.

1. Implicações do gênero textual como eixo do trabalho em LP

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) falam do texto literário como uma forma específica de conhecimento, como uma variável de constituição da experiência humana com propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas, destacando que o

¹ Agradeço ao professor Wladimir S. Mesko os comentários feitos a uma versão anterior. O conteúdo do artigo é, porém, de minha inteira responsabilidade. Algumas possibilidades de aprofundamento, que surgiram a partir desse diálogo e de outras experiências didáticas, estão sendo por nós encaminhadas. Assim, este artigo representa uma primeira etapa de um trabalho maior que, em parceria, está em andamento.

trabalho em sala de aula com o texto literário deve estar incorporado às práticas cotidianas. Segundo os PCN, a leitura literária envolve um exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Os textos literários, portanto, não devem se minimizar a instrumento para o alcance de objetivos alheios à própria leitura, como, por exemplo, ser pretexto para tematizar algum tópico gramatical ou para servir ao ensino de boas maneiras. As diretrizes reconhecem que “tais procedimentos não contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias” (Cf. p. 29, 30).

Os PCN orientam a inclusão do texto literário e o destaque para as suas especificidades, incluindo poemas, romances, contos, por exemplo, como gêneros (importantes de fato!) a serem trabalhados ao longo do ano letivo². Preocupados que os ensinamentos da escola tenham sentido para a vida dos alunos, os PCN orientam que os gêneros textuais devam ser o eixo do trabalho em LP – o gênero textual, seja qual for, vai funcionar como um *megainstrumento* (Scheneuwly, 2004). Isso porque se deve levar para a sala de aula textos com evidentes funções sociais, a fim de que o trabalho com língua materna faça sentido para discentes e docentes.

A orientação dos PCN resultou, em muitos contextos, em uma mudança importante e significativa nos currículos de LP, pois se reforçou a inconsistência em basear o ensino em tópicos gramaticais ou apenas em tipos de textos valorizados apenas na escola e nos vestibulares (dissertação e narração, principalmente), ou mesmo em tratar apenas aspectos estruturais de um texto isolados de suas funções sociais. Daí a abertura para a leitura e a escrita de tantos gêneros com a preocupação de estarem aliados aos seus contextos.

No entanto, tal orientação pode dar a impressão de uma estabilidade do gênero quando, na verdade, ele é flexível. A partir do momento em que uma notícia de jornal, por exemplo, entra para a sala de aula, deixa de ser uma notícia, transformando-se em um texto para o trabalho que se pretende naquela situação. Ou seja, a informação trazida pelo gênero perde espaço para a necessidade de responder a um questionário ou para a observação do uso/classificação dos tempos

² Os PCN falam da importância do uso do texto literário em sala de aula. Destacamos que a expressão “texto literário” não deve ser confundida com “gênero literário”. Podemos pensar que há uma “esfera literária”, onde os textos são posicionados como “literários”, dada uma prática de leitura que os toma como literários e procura identificar suas intenções estéticas. Dentro dessa esfera literária, aparecem vários gêneros, como poema, conto romance etc. Os trabalhos apresentados neste artigo foram realizados em torno do gênero romance.

verbais. O processo de didatização, que os textos sofrem ao entrar na escola, pode levar os sujeitos ao esquecimento da função que lhes deram origem.

2. O texto literário como eixo

A questão da didatização chama a atenção para a necessidade de o professor estar muito atento para que a função do texto não se dilua a partir das atividades que propõe. Nesse sentido, o texto literário (e não o jornalístico, o didático etc.) pode funcionar como um elemento de ficcionalização, para que se garanta a construção de sentido para o aluno nas mais diversas situações (que ele ainda não experimentou pela pouca idade ou pela falta de acesso).

Conforme explicitado no plano de ensino elaborado pelos próprios professores que ministraram as atividades que serão aqui mostradas, o texto literário é tomado na organização curricular como:

o ponto principal de uma rede de conhecimentos, que perpassa possibilidades variadas, que vão desde o universo textual específico do aluno até a ampliação para discussões e análises para as questões de intertextualidade e das contextualizações interdisciplinares – sem perder de foco a importância dele na sala de aula, aberto, como fonte de pesquisas, de caminhada, de experiências de trajetórias pessoais e fonte de conhecimentos linguísticos que subsidiam debates e outras atividades que envolvem a oralidade, assim como a escrita (Buin & Mesko, 2006).

As propostas de produção tinham sempre uma ponte com vários gêneros aos quais os alunos tiveram contato, os quais, por sua vez, sempre faziam uma ponte com a literatura tomada como principal. As possibilidades de várias leituras e as intertextualidades ajudavam sempre a construção de texto para o aluno e, paralelamente, o seu desenvolvimento como sujeito.

Eram os professores responsáveis pelas séries que selecionavam ou construía as propostas. Isso era possível porque a escola não adotava um livro didático e disponibilizava recursos que garantiam encontros semanais previstos na carga horária dos professores, que tinham horário semanal fixo para prepararem conjuntamente suas aulas. A maior parte das reuniões tinha como foco da discussão a escolha de livros e as propostas criadas a partir deles – os professores a que nos referimos aqui³, mais a coordenadora de LP, eram leitores efetivos e compartilhavam e

³ O resgate das experiências foi possível através de atividades de alunos que ficaram registradas nos arquivos de ambos os professores envolvidos. Além disso, contamos com a existência de um “plano de ensino”, com exemplos da maioria das atividades realizadas e as respectivas justificativas. Como a escola não adotava um livro didático, a apresentação desse plano semestralmente para a direção fazia parte das obrigações dos professores. Também resgato alguns episódios via memória, pois eu era um dos professores

indicavam leituras entre si. Liam e apaixonavam-se por livros indicados pelos colegas, recusavam outros e assim caminhavam. Quando não se discutia eventuais problemas que envolviam comportamento de alunos e famílias, o assunto e a preparação das aulas sempre giravam em torno de um ou outro texto literário.

E por isso era possível ter o livro/o texto literário como eixo nos qual se sustentavam outras atividades. Cada aula sempre baseada em algum livro que todos, alunos e professor, estavam envolvidos. Nesse compartilhar, sempre apareciam comentários e perguntas do professor sobre a leitura, os quais visavam a cativar o aluno para que se envolvesse no mundo ficcional. Esse exercício por parte do professor era imprescindível, pois, naquele contexto, era impossível um aluno acompanhar o desenvolvimento das aulas quando estava alheio aos acontecimentos ficcionais.

Para tomar como exemplo, os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, da escola anteriormente citada, iniciaram as leituras do ano letivo pelo livro *Peter Pan*, de James Barrie, traduzido por Ana Maria Machado. No momento em que se descrevia a cachorra Naná, que é a babá das crianças da família Darling, a professora fez uma pergunta aparentemente ingênua: “Vocês gostariam de ter uma babá como Naná, que fosse um cachorro?”. Isso gerou uma discussão entre os alunos que gostariam e os alunos que não. Aparentemente ingênua e curiosa, tal pergunta foi um recurso que a professora encontrou para aproximar os alunos do texto literário.

Em especial, a escolha desse livro para a faixa etária em questão (10/11 anos) foi produtiva, pois muitos alunos, ainda em fase de adaptação no 6º ano, dada a transição do Fundamental I para o II, identificaram-se com a personagem Peter Pan, que não queria crescer. Alguns (por razões que não trataremos aqui) também queriam voltar para o espaço do 5º ano, antiga 4ª série. Da mesma forma, outros alunos, através da discussão, estabeleceram fortes relações com a Wendy, que enfrenta de outro modo diferente de Peter as mesmas situações.

Nesse sentido, o texto é tomado como eixo não somente no direcionamento curricular, mas também nos assuntos, aparentemente informais, que recheiam as aulas, proporcionando a elas certa leveza e, talvez, um clima de “descontração” que facilita a aprendizagem.

envolvidos. Na tentativa de busca de maior objetividade na descrição dos fatos e devido a distancia entre o tempo presente e o tempo em que atuei no ensino fundamental, refiro-me a mim, na condição passada de professora, usando a 3ª pessoa.

3. O funcionamento da leitura

A aproximação do sujeito com o texto literário e/ou a sua inserção no texto literário acontece, como pudemos ver no exemplo dado acima, a partir de elos entre a ficção e a sua realidade, as suas experiências reais. A leitura está longe da atividade de decifrar – segundo Lajolo (1982, p. 59), *ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade entregar-se a essa leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.*

Conforme lembra Geraldi (1994, p.92), Marilena Chauí, em uma conferência proferida no primeiro fórum de Educação Paulista, em agosto de 1983, associou a imagem do leitor texto à imagem nadador-água: *o diálogo do aprendiz de natação é com a água, não com o professor/treinador, que deverá ser apenas um mediador desse diálogo aprendiz-água. Na leitura, o diálogo do aluno é com o texto. O professor, mera testemunha desse diálogo, é também leitor, e sua leitura é uma das leituras possíveis.*

A leitura é sem dúvida um processo individual, mas ao mesmo tempo, dialógico. Geraldi (2007) fala que para a leitura acontecer é necessário que o leitor entre no diálogo com o texto com palavras próprias, que estarão dispostas a receber novas palavras a se modificar em face delas. Um leitor que não oferece às palavras lidas as suas *contrapalavras*, recusa a experiência de leitura. Nesse sentido, quando a professora estimula o aluno a realizar conexões entre acontecimentos da ficção (da sequência narrativa, aspectos do cenário, características dos personagens) com aspectos da sua realidade, ela abre caminhos para que o diálogo do seu aluno com o texto aconteça.

D. Benta, personagem de Monteiro Lobato, também nos fornece bons exemplos. Lajolo (1999) lembra que essa personagem, ao ler Dom Quixote para os netos, preocupa-se a todo instante em inseri-los no mundo ficcional: *a personagem favorece o envolvimento que amarra o leitor ao texto e o envolve* (p.100). Lendo todos os trechos integralmente, D. Benta interrompe o percurso da leitura para substituir algumas palavras por outras que levem as crianças a compreenderem melhor os sentidos, faz comparações com situações de seus leitores, usando-os para exemplificar situações semelhantes às que ocorrem nos livros. A autora reforça a imagem da personagem como leitura madura e experiente, apontando para seus ouvintes elementos necessários ao fortalecimento da verossimilhança, da compreensão, do envolvimento:

Ao narrar, por exemplo, o encontro de D. Quixote com o jovem chicoteado pelo amo, ela sugere categorias pelas quais sua audiência pode reconhecer-se na personagem: - Num ápice estava no ponto de onde vinham os gritos. Que vê lá? Um menino, assim pouco maior que Pedrinho, amarrado a um tronco de árvore e a receber uma tremenda sova de correia(...).(p. 100, grifo nosso)

E assim, com naturalidade, os ouvintes fazem perguntas interferindo no percurso da leitura. Outra passagem citada pela autora é uma em que Emília compara o “cavaleiro andante entalado” com um “pinto doente no terreiro” – a personagem ouvinte topicaliza a ironia, *apontando uma das rotas pela qual se pode perfazer-se o trânsito dos clássicos de uma cultura para a outra, de um tempo para o outro, de uma audiência para a outra* (p. 99). Enfim, na medida em que a história de D. Quixote se desenrola, Lajolo explica que

o leitor de Lobato assiste ao envolvimento progressivo da plateia pela leitura. Percurso da ida e volta entre o texto e a vida, sugestivo de que só a partir da evocação de experiências vividas pelos leitores o texto encontra seu sentido (p.99).

Através da leitura (incluindo a atividade de escuta), o aluno vai se apropriando de tantas outras palavras, que, juntando com as suas, formam novas outras e assim vai se constituindo como sujeito que manipula, cada vez com mais propriedade, os diferentes dizeres. Trata-se do caminho de cada indivíduo. Geraldí (2007) diz que *cada palavra lida é sempre o lugar de ‘startização’ de muitas outras palavras do leitor, suas contrapalavras*.

Como dissemos, um dos objetivos principais do ensino de língua materna é a formação de leitores. Embora a diversidade de atividades em sala de aula seja importante, o objetivo do ensino não é fazer uma peça de teatro ou responder questionário ou seguir algum tipo de instrução, mas formar leitores competentes. Alcançar esse objetivo requer carregar os alunos de palavras.

4. Exemplos do texto literário na sala de aula

Ou o texto dá sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. E o mesmo pode se dizer de nossas aulas. Marisa Lajolo, p.15.

Dois livros ajudarão a exemplificar o trabalho que se pode ser feito em LP, tomando o texto literário como eixo, a fim de driblar o indesejado processo de didatização dos gêneros textuais na escola. São eles *O gato malhado e a andorinha Sinhá*, fábula de Jorge Amado e *Luna Clara e Apolo 11*, de Adriana Falcão, ambos adotados no 6º ano do Ensino Fundamental II, as mesmas turmas que iniciaram o ano letivo lendo *Peter Pan*.

Em cada livro trabalhado, os professores observaram, anteriormente, que recursos linguísticos deveriam expor aos alunos para contribuir com a leitura deles. Assim, as aulas de análise linguística, além de contribuírem com a aprendizagem de recursos importantes para a escrita, concomitantemente, visavam a auxiliar a leitura que estava sendo coletivamente realizada.

a) *O gato malhado e a andorinha Sinhá*⁴. A professora introduz a leitura do livro contando para os alunos o primeiro capítulo, “madrugada”, a história que a manhã contou ao tempo, pois o considera de leitura mais difícil para a faixa etária de seus alunos – prepara-o para a leitura posterior em casa.

O livro é dividido em partes seguindo as estações do ano: a estação primavera, época de esperança e felicidade; o verão, época de felicidade, que passa muito rápido, pois é quando se realiza uma história de amor - *este é um capítulo curto porque o verão passou muito depressa com seu sol ardente e suas noites plenas de estrelas*; outono, época da tristeza do amor impossível, na qual o gato, apaixonado, deixa de fazer as estripulias de antes e, diante de sua fraqueza, é criticado/rechacado pelos habitantes do parque; o inverno, época em que amada do gato casa-se com quem lhe é conveniente – são poucas páginas, porém o narrador adverte que *este deveria ser um capítulo longo porque o começo do inverno foi um tempo de sofrimento*. E acrescenta: *mas por que falar de coisas tristes, porque contar as maldades do gato malhado cujos olhos andavam escuros de tão pardos?*

Antes do início da leitura, os alunos fizeram uma exploração das quatro estações do ano – estudaram-nas e ouviram as músicas de Vivaldi, de cada estação do ano e desenharam o que cada período representava para eles, com as músicas de fundo. Ao ler cada parte do livro, desenharam sobre a narrativa usando cores adequadas às estações correspondentes. Todos os desenhos foram compartilhados e digitalizados.

A professora chamou a atenção a respeito da organização dos capítulos do livro, incluindo os “parênteses” (nome de capítulo) que o autor elabora e, na página 48, o “capítulo inicial, atrasado e fora de lugar”. Os alunos entraram em contato com um livro organizado fora da ordem cronológica dos acontecimentos e com alguns *flashbacks*. A consciência disso facilitou para as crianças a compreensão do enredo.

⁴ Descrevemos apenas uma parte da dinâmica que envolveu a leitura do livro, que é riquíssimo em elementos linguísticos e literários a serem explorados. Em sala de aula, por exemplo, foram muito exploradas as ironias que não discutimos neste artigo.

O estudo dos adjetivos também foi uma abordagem importante que auxiliou o encaminhamento da leitura. A personagem principal e o cenário são construídos através de adjetivos que os caracterizam (no caso do gato, ele recebe os adjetivos do ponto de vista dos habitantes do parque):

Naquelas redondezas não existia criatura mais egoísta e solitária. (...) Um gato mau. Mau e egoísta. Deitava-se pela manhã sobre o capim para que o sol o esquentasse, mas, apenas o sol subia no céu, ele o abandonava por qualquer sombra cariciosa. Ingrato. (...) (grifos nossos)
AMADO, J. 2008, p.31-32. O gato malhado e a andorinha Sinhá. São Paulo: Companhia das Letrinhas, p.31,33.

Conforme flui a leitura, o leitor é levado a desconfiar das características atribuídas inicialmente ao gato. Os professores responsáveis pelos 6º anos exploram então atividades que possibilitem os alunos perceberem isso. Entre outras atividades, os alunos elaboram, como tarefa de casa, um esquema onde aparece o substantivo ligado aos adjetivos a ele associados, sempre no contexto da fábula. Na sequência, trabalham o uso do verbo na terceira pessoa do plural que leva o leitor a desconfiar das características até então atribuídas ao gato:

(...) As maternais galinhas ensinavam os pintos cor de ouro como evitar o gato malhado em cujas mãos criminosas – segundo afirmavam – muitos outros pintainhos haviam padecido (...). (grifos nossos)

A fábula do gato malhado e a andorinha sinhá, como romance que é, inclui outros gêneros – no caso, um poema, o qual o gato elabora para a sua amada. Além desse outro gênero trazido pelo contexto ficcional, o professor pode abstrair outros, sugeridos pela ficção. No caso dessa fábula, é possível trabalhar também o gênero notícia. Fazemos aqui um parêntesis para o fato dos alunos terem estudado esse outro gênero, além de terem compartilhado e discutido várias notícias do jornal impresso que trouxeram para a sala de aula.

O gato malhado, como se sabe, não era bem visto entre os habitantes do parque, com exceção da *velha* coruja, cuja avançada idade lhe proporcionava sabedoria. Segundo os habitantes, tudo o que ele fazia servia para lhes tirar a paz e a harmonia. Fora o gato, o maior inimigo de todos, que ameaçava a segurança, era a cobra cascavel. Um dia ela invadiu o parque e o gato malhado a expulsou, salvando todos os habitantes. O fato foi tão inesperado (o gato malhado com boas atitudes?) que virou notícia no parque.

Diante disso, a proposta de escrita foi produzir a “notícia” anunciada no livro: “o fato inusitado – o gato expulsar a cobra cascavel – virou notícia no parque”. O contexto dado pela narrativa mais o envolvimento dos alunos na leitura, juntamente com modelos de notícia compartilhados anteriormente, possibilitou que se construísse sentido para a produção do gênero textual em questão. Apesar de ser uma atividade escolar, a função do gênero foi preservada pelo contexto ficcional, ou seja, via texto literário.

Como fechamento dos exercícios que envolveram a leitura da fábula, os alunos, em duplas, no laboratório de informática, organizaram uma espécie de resumo da história que incluía desenhos de todos os alunos, organizados em um arquivo do computador. Dividiram o texto em cada estação do ano, tomando o cuidado de selecionar desenhos (da própria dupla ou de outros alunos) relacionados aos fatos ocorridos na estação correspondente. Não havia como realizar tal tarefa adequadamente se não tivesse lido o livro. Alguns, no decorrer desse exercício, precisaram (re)ler alguns trechos/capítulos. Essa foi uma alternativa para a tradicional “prova” do tipo questionário. Muito interessante observar que alguns desenhos revelaram uma possibilidade de leitura diferente daquela sugerida pelos desenhos originais do livro. Por exemplo, na última página do livro, há um trecho em que o narrador diz que

“o gato tomou a direção dos estreitos caminhos que conduzem à encruzilhada do fim do mundo”

e, ao lado, uma página com o desenho do gato dentro da boca da cobra, o que sugere que ele foi engolido por ela, mas nada é dito explicitamente no texto. Pensando possivelmente em um desenho menos sugestivo, um dos alunos elaborou este reproduzido abaixo:



Posteriormente à leitura desse livro e de outros, os alunos vieram a elaborar um “boletim informativo” (usando o *Microsoft Publisher*), a partir dos acontecimentos do livro que escolhiam. Alguns, por exemplo, falaram do sumiço das crianças do casal Darling, de *Peter Pan*. No caso daqueles que elegeram a fábula, selecionaram o episódio final, em que o gato desaparece, como assunto da notícia:

TEXTO 1:

Morte do velho gato ainda é um mistério

Ontem à noite, O Gato malhado faleceu por motivos ainda desconhecidos. Ele estava caído em frente ao ninho da cobra cascavel. Todos desconfiam que a morte foi causada por ela.

O gato já havia passado da meia-idade e não tinha amigos íntimos. Sua morte é um grande mistério. Ele estava em um sono profundo quando a Coruja o viu: “Ele estava caído em frente ao ninho daquela malvada cobra cascavel”, disse a coruja.

Hipóteses apontam para a cobra cascavel ser a responsável pela morte do gato. “O único animal que podia matar o gato era a cobra”, disse a Andorinha. Outras hipóteses apontam para o suicídio, porque ele era muito infeliz. (D. e J., 6º ano)

TEXTO 2:

Desaparecimento misterioso deixa todos em pânico
Gato malhado desaparece sem deixar vestígios

Uma semana depois do casamento entre a andorinha Sinhá e o pássaro Rouxinol, Gato malhado desapareceu do parque sem deixar vestígios.

Segundo D. Coruja (...), o gato teria sido visto pela última vez caminhando muito triste em direção ao lago. Estão dizendo que “foi a cobra cascavel quem engoliu o gato, como vingança por a ter expulsado do parque”, declarou ela.

A cobra nega ter envolvimento no caso. Disse que não seria capaz de cometer um ato como este.

Mesmo assim, a opinião dos habitantes se divide. Alguns acham que o gato realmente foi engolido. E alguns acham que ele teria se suicidado por não suportar a dor de perder sua grande amada, Andorinha Sinhá.

Os pais do gato malhado⁵ que no dia estavam viajando, disseram que foi uma péssima sensação. “É horrível não saber onde está seu próprio filho. Ou se pelo menos está vivo”, disse Sra. Gato (...), muito triste. “Eu não acredito que um animal tão agressivo e perigoso como este pode ficar solto por aí”, completou Sr. Gato, pai da vítima. (F., 6º ano)

A leitura dos dois textos escritos por alunos, o primeiro em dupla e o segundo individualmente, mostra que identificaram a estrutura de uma notícia e que, diante do enredo ficcional, puderam

⁵ Os pais do gato malhado não existem na fábula – trata-se de uma criação do aluno que elaborou a notícia.

construir um texto significativo. Nesse sentido, o texto literário pode fornecer, para a sala de aula, assuntos relevantes e inspirar discussões e propostas interessantes, caso alunos e professor estejam envolvidos.

Ao trabalhar os textos na íntegra (diferentemente do que fazem muitos livros didáticos, adaptando-os), muitos alunos entraram em contato com novos vocabulários e novas estruturas sintáticas. Chamou a atenção dos alunos a construção de um dos personagens secundários, o papagaio, caracterizado como “erudito”, palavra que até então desconheciam. Não precisaram recorrer ao dicionário, pois o contexto ficcional mostrou claramente o significado. Quando, posteriormente, leram o livro que comentaremos a seguir, entenderam rapidamente porque o personagem que colecionava em sua memória milhares de histórias chamava-se Erudito.

b) *Luna Clara e Apolo 11*. Também se trata de uma história de amor, mas diferentemente da fábula de Jorge Amado, têm, como nos contos de fada, um final feliz. Na verdade, são várias histórias de amor, nas quais se envolvem também os personagens secundários. O narrador inicia o texto falando de Luna Clara:

Naquela sexta-feira dos ventos, 7 de julho, logo que a tarde caiu, os acontecimentos começaram a acontecer feitos loucos na vida de Luna Clara, justo na vida dela, uma menina que tinha uma vida meio besta (...).

É uma prosa coloquial, com muitas repetições, como se pode observar no trecho acima. O texto é repleto de diálogos e trechos em versos. A estrutura sintática é muito peculiar: há períodos longos interrompidos por outros muito curtos, o que aproxima o leitor dos pensamentos que rodeiam as personagens e os levam a participar naturalmente de suas reflexões. Temas como o acaso, o destino, a sorte e as coincidências marcam essa obra e colocam naturalmente o leitor a imaginar possibilidades para sua própria vida.

A experiência com as turmas de 6º ano mostrou que os alunos, quando entram em contato pela primeira vez com o livro, assustam pelo número de páginas que apresenta: 327. Depois que começam a se envolver com a obra, a leitura flui muito rápido. A linguagem, ao mesmo tempo simples, por ser coloquial, e sofisticada, por sua estrutura sintática, descompromissada com uma única forma, dá ao livro uma leveza que facilita o entendimento. Do ponto de vista linguístico, há muito que ser explorado. Vamos, neste artigo, ater-nos apenas ao trabalho realizado em relação aos nomes das personagens, que se relaciona com a construção dos sentidos da narrativa.

Todos os nomes próprios vêm de adjetivos e, pelo sentido de sua origem, fazem relações com acontecimentos do livro. Conforme a própria interpretação dada pelos alunos, Erudito, por exemplo, é muito culto pela imensa coleção de histórias que guarda na memória – *conhece 45578 de cabeça, apenas para citar algumas*. Sonâmbulo é vizinho de D. Madrugada e apaixonado por ela (companheiro da madrugada). Doravante é o pai de Luna Clara e caminha sempre em frente, a procura de Aventura, a mãe da moça. Luna Clara, que vive com a cabeça na lua, vai, no final do livro, encontrar Apolo 11, o amor de sua vida, depois de tantos desencontros. Apolo 11 foi o primeiro foguete a chegar à lua, por isso Luna Clara fica com Apolo 11 (e não com os outros *Apolos*, seus irmãos).

Ou, em uma interpretação menos ingênua (ver exemplo 2 a seguir), tal como realizou outros alunos, Apolo é o deus do sol, na mitologia, Luna vem de lua – os opostos (Lua e Sol) nunca se encontram e, ao mesmo tempo, se atraem. Luna Clara, que fica em lugares opostos aos que fica Apolo 11, só o reencontra no final do livro, em um eclipse da lua. E assim há uma explicação verossímil para o nome de cada personagem.

Para chegarem a esses significados, paralelamente à leitura individual, os alunos estudaram os processos de substantivação e adjetivação e eles próprios ficaram responsáveis pela busca de significados dos nomes das personagens. Depois, montaram (usando o *power point*, *hiperlink*) um dicionário virtual (outro gênero textual) com o nome de cada personagem, seu sentido e a relação desse sentido com os episódios.

Usaram um dicionário digital e dicionários impressos, além de recorrerem à internet e, em alguns casos, a enciclopédias; a maioria utilizou desenhos/ilustrações que ajudaram a explicar os significados. Essa etapa do trabalho foi realizada em duplas, por causa da disponibilidade dos recursos, principalmente do computador – havia um para cada dois alunos. Cada dupla elaborou os significados dos nomes da maioria das personagens, formando uma lista imensa, ligada por *hyperlink* ao texto explicativo. Seguem dois exemplos, que contemplam os significados dos nomes das personagens que dão título ao livro:

Exemplo 1:



<http://www.avessodapalavra.blogspot.com.br/2005>

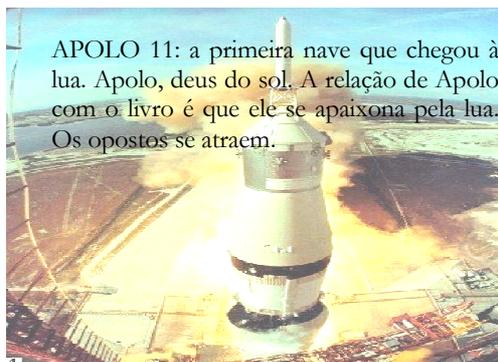


<http://eco4u.wordpress.com/2010/11/25/>

Exemplo 2:



<http://www.astrosurf.com/astroarte/lua.htm>



<http://competicaodefisica.blogspot.com/2011/05>

Tal atividade concebeu uma amplitude interessante à leitura. Na corrida para concluírem o dicionário virtual, foram, no decorrer da leitura individual, compartilhando significados com os colegas. Consequentemente, alguns foram entendendo melhor o que ainda não estava claro. O exemplo 2 mostra uma interpretação de Apolo 11, relacionada a conhecimentos mitológicos, como vimos, que não era de domínio da maioria dos alunos. Quando a dupla apresentou essa possibilidade, de alguma maneira, modificou a leitura dos demais colegas. Enfim, além de recorrer a outros gêneros, os alunos construíram um dicionário virtual, o que possibilitou que a leitura do livro ficasse mais interessante pelos novos significados que foram construindo no decorrer das atividades.

Como no caso de *O gato malhado e a andorinha sinhá*, algumas produções de texto associaram-se a leitura do livro. Escreveram, no âmbito de certas situações trazidas pelo livro, como se fossem a Luna Clara ou no lugar do Apolo 11 e assim por diante. Como dissemos, inúmeros outros gêneros eram sempre associados à leitura tomada como principal – as propostas de produção de texto, sempre vinculadas a um contexto significativo, ainda que ficcional.

Nas atividades aqui apresentadas, a fábula e o outro romance proporcionaram a familiaridade com outros gêneros, a notícia e o dicionário virtual, principalmente. Dado o contexto ficcional, esses outros gêneros apareceram para os alunos de forma significativa. E isso só foi possível porque se envolveram na leitura dos livros. Ou seja, a ficção contribuiu para que os outros gêneros fossem significativos para os alunos.

Considerações finais

Nas séries iniciais, incluindo a educação infantil, é fundamental que a leitura seja associada a situações prazerosas, que haja envolvimento por parte de professores e alunos. Construindo uma boa relação com o texto literário, no final do EFII e no Ensino Médio, o aluno provavelmente terá se formado como um leitor competente e apto a ler textos, incluindo aqueles que não gostam (muitos exigidos pelos vestibulares mais concorridos do país).

Há necessidade, contudo, de o professor ser um leitor efetivo, independentemente do nível em que atua. Além disso, é fundamental que a escola ofereça estrutura para um trabalho adequado, e também possibilite que os professores escolham os livros com os quais irão trabalhar.

E assim preparem suas aulas a partir desses livros. Em algumas situações, isso pode parecer utopia, mas há que se lembrar de que os casos apresentados vêm de uma experiência real.

Todos os gêneros textuais são fundamentais e importantes na escola, pois representam a forma onde os discursos sociais se estabelecem. Trabalhar gêneros é um grande avanço para o ensino de LP – significa olhar além da estrutura do texto e considerar os sujeitos, as intenções e as construções que realizam que funções específicas. Significa preparar melhor o aluno para situações que virá a enfrentar fora da escola. No entanto, como dissemos, a didatização pode oferecer riscos a essa proposta – pois os textos tendem inevitavelmente a se artificializarem no ambiente de aprendizagem.

Nesse sentido, o texto literário pode ser o grande aliado do professor, tanto para contribuir na formação de leitores, quanto para inserir na sala de aula outros gêneros textuais que precisam se fazer significativo para o aluno. No caso do romance, trata-se de um gênero textual que enquadra outros – como mostrou Bakhtin (1988 [1993]), o maior exemplo de ficcionalização de situações sócio interacionais significativas – no romance, toda linguagem é um ponto de vista, uma perspectiva *socioideológica* dos grupos sociais reais e seus representantes personificados.

No caso da proposta aqui apresentada, não há como o aluno participar efetivamente das aulas de LP, incluindo atividades de análise linguística e de produção textual, se se negar a ler os livros. Apesar do caminhar das aulas seguir com diferentes atividades, a leitura permanece como base de tudo. Por isso apostamos não estar perdendo de vista um dos principais objetivos de LP, a formação de leitores competentes, em meio a tantas atividades.

As experiências didáticas que possibilitaram a construção deste artigo nos permitem colocar o texto literário no patamar de eixo, ao invés do gênero, conforme a proposta dos PCN. Como dissemos no início, esperamos que os exemplos de uso do texto literário na sala de aula proporcionem discussões produtivas para o ensino de LP e não se fechem como modelos simples a serem ou não seguidos/aceitos. Tentamos pensar no texto literário, em especial o gênero romance, não apenas como um componente importante, mas em uma relação mais intrínseca entre ele e o ensino de LP.

REFERÊNCIAS

- AMADO, J. **O gato malhado e a andorinha sinhá**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2008.
- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance** (tradução: Aurora F. Bernardini e outros). São Paulo: Hucitec e Fund. para o Desenv. da Unesp, (1988 [1993]).
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BUIN, E. **A construção da coerência textual em situações de ensino**. Tese de doutorado. IEL, Unicamp, 2006.
- BUIN, E. & MESKO, W. **Plano de Ensino do Ciclo I do Ensino Fundamental II (Escola Comunitária de Campinas)**, 2006. Inédito.
- FALCÃO, A. **Luna Clara e Apolo 11**. São Paulo: Moderna, 2002.
- GERALDI, W. **Leitura: uma oferta de contrapalavras**. Em: O espelho de Bakhtin. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2007.
- GERALDI, W. **Prática da leitura na escola**. Em: Geraldi, W. (org.) O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 1994.
- LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1999.
- SCHENEUWLY, B & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.